



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Incentivar la lectura de la poesía medieval en segundo de la ESO a través del lenguaje audiovisual. La creación de un bibliotrailer.

Trabajo de Final de Máster
(Curso académico 2021-2022)

Autora: Thaís Molar Nivera
Tutora: Noemí Montetes-Mairal y Laburta
Especialidad de Lengua y Literatura castellana
Facultad de Educación

Nota personal

No podía empezar este trabajo sin antes agradecer a todas las personas que me han ayudado a llegar hasta aquí. Hoy, entre vuestras manos, está el resultado de varios meses de creación y aprendizaje que seguramente me acompañaran durante mi carrera docente. Espero poder transmitir en las siguientes hojas parte de mi vocación por la enseñanza, la literatura y el género audiovisual.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora de la Universidad de Barcelona, Noemí Montetes-Mairal, por su energía, su implicación y sus sugerencias de mejora que han hecho posible transformar este trabajo.

Después, me gustaría mencionar especialmente al equipo docente del Instituto Ramon Berenguer IV por su apoyo y entrega. También, agradecer a mi familia y amigos, que han creído en mí y han entendido las horas de ausencia.

Y, por último, a ti, que cuando leas esto te sentirás interpelada. Gracias por animarme cuando no podía seguir escribiendo.

El resultado es todo vuestro.

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención didáctica en secundaria para potenciar el trabajo de la competencia lectora mediante la creación de un bibliotrailer. Para ello, es importante contextualizarlo en un entorno de desmotivación que justifique la introducción de nuevos métodos en el aula. El proyecto está orientado a promover las competencias digitales del alumnado y comprobar si se favorecen sus habilidades de análisis, pensamiento crítico y comprensión lectora.

Palabras clave: competencia lectora, competencia digital, incentivar el pensamiento crítico, educación secundaria, bibliotrailer.

Abstract

This paper presents a proposal for a didactic intervention in secondary education to enhance reading skills through the creation of a booktrailer. For this purpose, it is important to contextualize it in an environment of demotivation that justifies the introduction of new methods in the classroom. The project is aimed at promoting students' digital competences and checking whether their analysis, critical thinking and reading comprehension skills are improved.

Keyword: communication skills, digital skills, to enhance critical thinking skills, secondary education, booktrailer.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO	6
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	9
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	10
4.1.Análisis de la encuesta previa.....	10
4.2.Análisis del centro	14
4.3.Análisis del grupo de implementación didáctica	14
4.4.Unidad didáctica: ¡Preparad@s, listos, acción!	14
4.5.Evaluación de la unidad ¡Preparad@s, listos, acción!.....	36
5. RESULTADOS	40
6. FUTURAS INTERVENCIONES.....	43
7. CONCLUSIONES.....	43
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	I
Anexo I. Encuesta	I
Anexo II. Antología poética	IV
Anexo III. Ficha autoevaluación	XXII
Anexo IV. Ejemplo de guion literario	XXII

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación responde a la necesidad de fomentar el gusto por la lectura en segundo de la ESO en el Instituto Ramon Berenguer IV de Amposta y es extrapolable a otros institutos.

¿El alumnado lee únicamente por obligación académica? ¿Resultaría efectivo acercar la lectura con el apoyo de recursos digitales? Estas dos cuestiones enmarcan este trabajo y lo dotan de sentido. Durante el primer período de prácticas se pudo observar la necesidad de potenciar la lectura en el aula. Los y las adolescentes dedicaban una hora semanal de lectura conjunta, más allá de este espacio no le dedicaban más tiempo. Por lo tanto, reforzar esta competencia se fijó como prioridad y se planteó trabajarla desde un punto de vista multimedia que permitiese acercarse a la realidad e intereses del alumnado.

En pleno siglo XXI, la tecnología se ha ido adentrando en todos los rincones de nuestra vida diaria, el papel del sector audiovisual en la sociedad actual es indiscutiblemente importante. El [Decreto 187/2015](#), de 25 de agosto, de ordenación del currículo de la educación secundaria obligatoria, establece un modelo educativo competencial en detrimento de la mejora de la calidad del aprendizaje. En todas las competencias de cada dimensión (comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral y literaria) de este marco legislativo, el lenguaje audiovisual es un contenido clave (CC23)¹.

Tradicionalmente, en las clases de lengua y literatura castellana de secundaria se ha dejado en un segundo plano la adaptación audiovisual de sus unidades didácticas. La literatura se enseña para mejorar la comprensión lectora del alumnado y conocer obras y autores nacionales e internacionales y se suele trabajar mediante trabajos escritos como dossieres, diarios de lectura o comentarios de texto, pero no se potencia el trabajo mediante recursos TIC (Tecnologías de la información y la comunicación). El aprendizaje interactivo permite ludificar el proceso educativo, aumentando el interés y la motivación por aprender (Vargas-Vargas, Niño-Vega y Fernández-Morales, 2020; Fonseca- Barrera et al, 2020). De aquí que la respuesta a la necesidad detectada en el aula haya sido una propuesta de intervención didáctica con la finalidad de crear un bibliotrailer. De esta forma, este epítexto digital (Tabernero-Sala, 2016), que juega un importante papel en las ventas editoriales, se presenta en el instituto Ramon Berenguer IV.

La unidad didáctica que engloba el bibliotrailer no se concibe únicamente para fomentar el interés por la lectura, sino que sirve como evaluación de la competencia lingüística trimestral desde su vertiente formativa y con una perspectiva cognitivista para poder llegar a entender por qué el alumnado no sabe realizar una determinada tarea (Sanmartí, 2007). Así pues, la propuesta didáctica que se plantea en esta investigación tiene su intervención práctica en un aula de 25 estudiantes de segundo de la ESO para extraer una serie de resultados que ayuden a la mejora de la propuesta.

¹ En el Decreto 187/2015, las competencias digitales se concretan en algunos contenidos clave y se abrevian como CCD.

El interés por las nuevas narrativas digitales crece día tras día y pone de manifiesto la importancia de su creación y exploración como nuevas formas de contar y escuchar historias. El alumnado actual de secundaria vive inmerso en este tipo de narrativas y por eso se pone en valor la capacidad del profesorado para adaptarse y acercarse a él. Chambers (2007:35), entre otros, habla de la necesidad de presentar las lecturas de manera sugestiva en las aulas. Así, nuevas formas de narración digital, como el bibliotrailer, enmarcadas en la Web 2.0 (Lluch, 2012; Cassany, 2012; Zayas, 2012), constituyen herramientas de promoción y a su vez de adquisición de la competencia literaria por sus propias características de expresión. La cercanía con los formatos digitales con los que convive el alumnado (videos de YouTube, audiolibros, *pódcast*² de Spotify, videos de TikTok e Instagram, entre otros) prevé la buena aceptación de esta intervención.

El presente trabajo se puede dividir en dos partes. La primera incluye esta introducción, los objetivos y metodología, el análisis del contexto del centro y del aula y el marco teórico. Después, la segunda parte, está integrada por la propuesta de intervención didáctica propiamente dicha; con la evaluación inicial y la programación de la unidad didáctica. Seguidamente, se presenta la evaluación de los resultados y la transversalidad y continuidad futura de la propuesta. Finalmente, se presentarán las conclusiones que representan la síntesis de toda la investigación y los anexos que incluyen el libro del estudiante, la evaluación inicial, la rúbrica de evaluación y las encuestas al alumnado.

Por último, resaltar la importancia de la innovación educativa entendida como una manera de aproximar la realidad a las aulas y potenciar la creatividad y la autonomía del alumnado, que en ocasiones se ve limitado por un espacio gris que supone un trámite que cumplir en su vida. La educación secundaria debe ser un espacio de crecimiento personal donde compartir conocimientos de manera bidireccional.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se enmarcan de forma teórica y basados en diferentes estudios e investigaciones los siguientes apartados: el bibliotrailer como recurso didáctico, la literatura infantil y juvenil 2.0 y, por último, la conceptualización teórica de la motivación y la imaginación.

El modelo educativo competencial actual evoca a un dominio integral de las destrezas comunicativas. La lectura es un proceso fundamental de la competencia lingüística. Bruner (1998) expone que a través de los relatos construimos y explicamos la realidad, así pues, como esta es cambiante y está en continua evolución, debemos aproximarnos a nuevas maneras que conecten con la juventud lectora. Es necesario llegar a estas nuevas generaciones para educarlas y mejorar en la competencia. En este sentido, Álvarez Ramos (2018:201) escribe "(...) los textos breves resultan idóneos para trabajar en el aula por sus posibilidades didácticas". Entonces, se puede considerar el microrrelato un género que resulta apropiado para que se produzca este acercamiento.

² La Fundeu propone esta adaptación al castellano del término inglés *podcast*. FundeuRAE. (2022, 4 abril). «*pódcast*», adaptación al español. <https://www.fundeu.es/recomendacion/podcast-adaptacion-al-espanol/>

Taberero (2013, 2015) define el bibliotrailer como:

Un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por Internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual. (2013: 212)

A partir del microrrelato, Taberero clasifica tres posibilidades de bibliotrailer:

- ◆ Los que parten de la presentación de la historia y en un momento determinado la detienen con la finalidad de captar el interés del lector. La elipsis y la suspensión son las estrategias usadas en este caso y la interpelación del espectador construye la importancia de la intertextualidad.
- ◆ Los estructurados en torno a la elección de un fragmento del libro expuesto con una estética próxima a este y una animación plana.
- ◆ Los articulados como minicuentos, en torno a la base del libro original. En esta posibilidad, la elipsis funciona como estrategia compositiva que construye bibliotrailer como relatos finalizados y autónomos.

Lloret y Canet (2008) establece que el bibliotrailer, al igual que el tráiler digital, debe ser breve, estimulante, elocuente y preciso. Estas características básicas deben ser el eje que transmitir al alumnado y a partir de las cuales poder trabajar la hipertextualidad o intertextualidad.

El bibliotrailer es un conjunto de diferentes formas de expresión y parte de la brevedad y fragmentariedad, es decir que el formato se basa en la elipsis y la hipertextualidad. El receptor requiere de una posición activa y debe colaborar en la construcción de significados a través de una lectura de carácter hipertextual (Landow, 2009; Mendoza, 2010 y 2012) propia del soporte virtual nativo.

Ahora bien, una vez presentado el bibliotrailer de manera teórica, se debe relacionar y reflexionar sobre cómo puede promocionar la lectura y mejorar la competencia literaria.

Con relación al presente trabajo es destacable la importancia de la paratextualidad, entendida como la articulación de elementos externos a una obra literaria que ayudan al lector a entenderla y lo guían en su lectura. El bibliotrailer forma parte del entorno epitextual del texto que trabaja (Genette, 2001), y aunque se trata de un paratexto, es más preciso incluirlo en la categoría de conversión virtual de peritexto, como podría ser la contracubierta de un libro. En esta línea, se destaca que el bibliotrailer da prioridad al aspecto artístico y la contracubierta a la trama argumental. Enmarcados en la Web 2.0, es fundamental la adecuación del formato digital al lector actual gracias a sus propias características.

La construcción de un bibliotrailer requiere del conocimiento de una serie de elementos que el lector es necesario que identifique. Estos pueden ser el título, los personajes principales, los secundarios y su jerarquización, el ambiente cercano a la historia explicada, la música que

aporta y añade significado a la historia explicada, etc. Como creador también es necesario tener una actitud activa, crítica y reflexiva que crea un discurso que evoque unos determinados sentimientos hacia el producto. Es necesario el uso de elipsis, juegos intertextuales, combinación de géneros y lenguajes artísticos. De esta manera, el bibliotrailer se convierte en un instrumento para el desarrollo de la competencia literaria en la escuela 2.0³ y cimienta el conocimiento de una manera interactiva y compartida.

La revolución digital ha transformado la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y ha introducido nuevas dinámicas de comunicación, interacción y consumo de productos culturales. La LIJ 2.0⁴ permite un diálogo entre lectores, y entre lector y autor. Este fenómeno posibilita un intercambio de opiniones. Esta nueva bidireccionalidad del texto permite a los lectores tomar protagonismo en todo el proceso creativo. La lectura se vuelve activa y viva.

La LIJ 2.0 está en continua evolución. En un inicio se encontraba en recursos digitalizados, por ejemplo: bibliotecas digitales, webs de LIJ, revistas en línea, repositorios, páginas de lectoescritura, etc. Posteriormente, empezaron a surgir blogs y wikis, servicios específicos en redes sociales, redes especializadas, etc. (Rovira, 2008, p.138.). Es importante tener en cuenta la brecha digital que existe entre los nativos digitales y los inmigrantes digitales (Prensky, 2001), ya que el alumnado pertenece al primer grupo y el profesorado, en su mayor parte, al segundo. Por consiguiente, la didáctica de la lengua y de la literatura debe adaptarse a este salto generacional que tiene lugar en las aulas. La interacción de la alfabetización y competencia digital se deben integrar con la LIJ (Rovira, 2013, p. 162), para poder formar nuevos lectores. Cassany afirma que «la necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable» (Cassany y Ayala, 2008).

Es interesante enmarcar teóricamente dos conceptos aparentemente abstractos como la motivación y la imaginación. En primer lugar, Woolfolk define la motivación como “un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta”, por esta razón puede ser un factor determinante en la enseñanza de la competencia lectora. Los aspectos motivacionales hacen potencialmente interesante la lectura, ya que resultan la causa para emprender la acción. La motivación crece a medida que nuestro horizonte de expectativas se cumple durante la lectura. Es un estado inestable al partir de los intereses del lector en un momento específico. La continuidad del interés por la lectura depende del desarrollo de la lectura y el enriquecimiento entre el texto y el lector. (Mendoza, 2006:9).

La motivación se clasifica en dos tipos: intrínseca (intereses o curiosidad) y extrínseca (recompensas o castigos). La primera se basa en la inclinación natural a buscar y superar retos en relación con los propios intereses personales y la actividad es el refuerzo necesario para superarla. (Woolfolk, 2006). Referente a la motivación intrínseca, James Raffini (1996) afirma "lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo". En cambio, la motivación extrínseca aparece por alguna otra razón que no tenga relación directa con la tarea, por ejemplo, para evitar un castigo.

³ Programa creado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2010 con el objetivo de promover la integración de las TIC en los centros educativos.

⁴ En noviembre de 2008 se propuso el término LIJ 2.0 en el Congreso Homenaje a Montserrat del Amo «Cuentos contados y cuentos por contar». (Rovira, 2013, p.162.)

En la educación es importante tener en cuenta los dos tipos de motivación. El profesorado tiene que lograr crear actividades que estimulen la curiosidad del alumnado y los haga sentir competentes en su trayectoria académica. Los docentes deben trabajar desde el planteamiento de motivación intrínseca y, también, tener en cuenta que la extrínseca sustente el aprendizaje (Brophy, 1988; Ryan y Deci, 1996).

La creatividad se ve favorecida por el grado de motivación del alumnado y permite una predisposición clara a tener ideas. Un factor indispensable en la mejora de competencias lectoras y escritoras. El trabajo de la motivación prevé una mejora en los resultados y el rendimiento de los estudiantes.

Vigotsky (1990) manifiesta que la imaginación parte y se estructura a partir de la realidad. Así pues, la riqueza y la diversidad de la experiencia del individuo es proporción al nivel de imaginación. Según esto, se concluye que la imaginación de los niños y niñas es más pobre que la de los adultos porque su grado de experiencia es menor. En consecuencia, es importante cultivar la experiencia de la juventud para consolidar su creatividad. Más recientemente, Kaufman y Beghetto (2009) aluden a que la actividad creativa de los niños y las niñas se pierde con los años y es integrada con el desarrollo de las destrezas cognitivas y sociales y la maduración psicoafectiva, generando otro tipo de actividad creadora.

La imaginación es un proceso creativo imprescindible para desarrollarse maduratamente, la lectura provoca la construcción de imágenes a partir de la transformación textual, por lo tanto, es importante cultivarla para mejorar la competencia.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los objetivos de la propuesta de intervención didáctica suponen el resumen de las finalidades que se han planteado en el presente trabajo. Tabernero (2013) considera que el bibliotrailer constituye una vía de promoción del libro infantil y juvenil adecuado a los lectores del siglo XXI, que se mueven de forma natural en un entorno virtual.

El objetivo general de este trabajo es mejorar el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso del bibliotrailer como medio de promoción. La creación de este epítexto digital pretende constituir un nuevo entorno con el cual el aprendizaje resulte significativo.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general que hemos glosado al inicio de este capítulo son los siguientes:

- ❖ Incrementar el interés del alumnado por la lectura.
- ❖ Desarrollar la competencia literaria de los y las estudiantes.
- ❖ Usar las TIC en el aula de segundo de la ESO del instituto Ramon Berenguer IV de Amposta.
- ❖ Ampliar la competencia digital en la asignatura de lengua y literatura castellana.
- ❖ Incentivar la creatividad del grupo e individual
- ❖ Potenciar el trabajo en grupo en detrimento de la individualización que suponen las redes sociales.
- ❖ Evaluar de manera formativa teniendo en cuenta la evolución del alumnado.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Análisis de la encuesta previa

El inicio de esta propuesta didáctica parte de un estudio de campo sobre las motivaciones por la lectura de 40 alumnos de trece y catorce años que están cursando segundo de la ESO del Instituto Ramon Berenguer IV de Amposta. Durante el mes de febrero del 2022 se repartió una encuesta (Anexo I) dividida en dos partes; la primera era preguntas generales sobre la lectura y la segunda con cuestiones ligadas estrictamente a la lectura en su clase de lengua y literatura. De este modo, podríamos obtener información sobre: hábitos lectores, gustos y preferencias, interés y motivaciones y, después, sobre actividades de lectura y propuestas didácticas.

La información recabada en la encuesta nos sirvió de punto de partida para elaborar una propuesta didáctica que trabajase la competencia literaria según algunas de las características que sus respuestas indicaban. De este modo, la intervención podría estar estrechamente ligada a sus necesidades y preferencias reales.

La encuesta fue repartida entre un grupo heterogéneo de personas (Fig. 1) de las cuales el 52,5% se definía como mujer, el 42,5% como hombre y, un 5% prefirió no determinarlo.

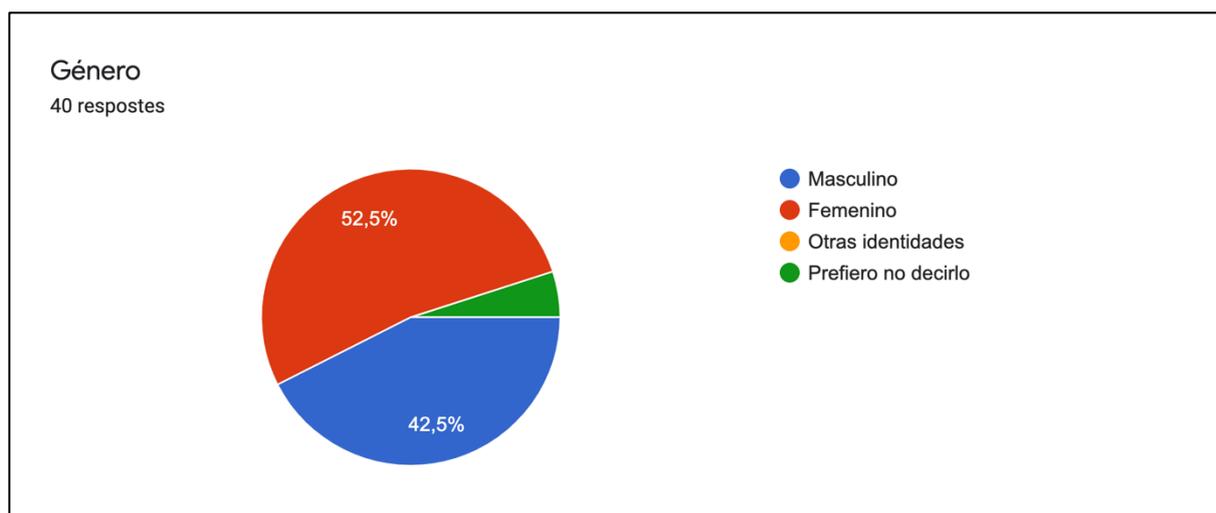


Fig. 1. Gráfico "Género" de la encuesta al alumnado 2º ESO del Instituto Ramón Berenguer IV.

En general, la mayoría del alumnado califica su interés por la lectura (Fig. 2) como medio (47,5%). De este dato podemos extraer que con propuestas que inciten su motivación por la lectura y el trabajo de esta, el grado de interés se puede incrementar. Como docentes debemos basar nuestras actuaciones en los intereses del alumnado teniendo en cuenta

sus intereses para estimular la motivación, que el aprendizaje sea dinámico y que la concepción que resulte de la competencia no sea percibida como negativa.

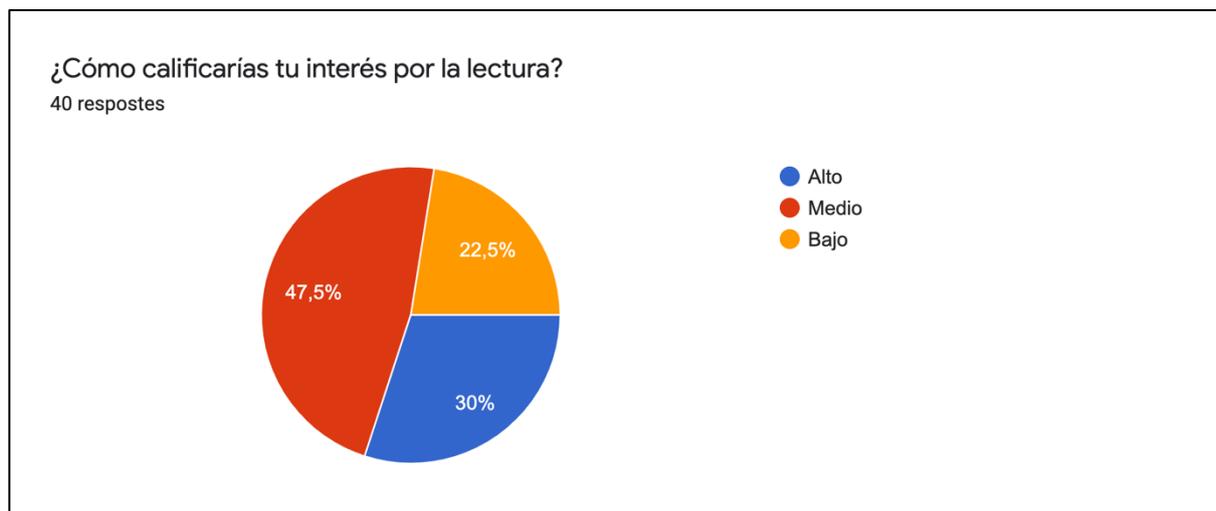


Fig. 2. Gráfico “¿Cómo calificarías tu interés por la lectura?” de la encuesta al alumnado 2º ESO del Instituto Ramón Berenguer IV.

Cuando fueron preguntados por qué motivo leían (Fig. 3) y por qué no lo hacían (Fig. 4) las respuestas podían ser múltiples. Por un lado, indicaban que la lectura les sirve de entretenimiento (51,3%) y les gusta (38,5%), pero, por otro, puede ser alarmante que el 38,5% muestra que lo hace, también, por obligación. Un alto porcentaje del alumnado tiene la percepción que leer es un deber. La oferta docente debe encaminarse a cambiar esta idea. Es cierto que en la escuela se lee por obligación. El currículo precisa al profesorado marcar unas lecturas concretas. La raíz del problema aparece ya en el concepto: “lecturas obligadas del trimestre”, la sensación que desencadena es negativa. Es necesario poder transformarlo y encaminarnos hacia un método participativo, en el cual el alumnado pueda escoger o decidir sobre su futura lectura de clase dentro de unas opciones marcadas.

Jorge Luis Borges en *Borges para millones*⁵ declara “Creo que la frase “lectura obligatoria” es un contrasentido; la lectura no debe ser obligatoria. ¿Debemos hablar de placer obligatorio? ¿Por qué? El placer no es obligatorio, el placer es algo buscado.”. El docente no puede permitir que el gusto por la lectura se convierta en un lastre que cargar para el alumnado. Leer debe presentarse como una actividad que resulte una satisfacción personal, si no la lectura no será completa.

Después, entre los motivos por los cuales no leen (Fig. 4) se incide en que prefieren ver películas o series y que no tienen tiempo. También, un 36% expone que no le gusta. El matiz se puede encontrar en el hecho que el tiempo se invierte y se divide según los intereses individuales o colectivos. Así pues, se propone adaptar el formato del trabajo

⁵ Película documental dirigida por Ricardo Wullicher. Se trata de una entrevista al escritor e incluye algunas escenas dramatizadas.

final sobre competencia lectora a un estadio audiovisual que acerque la lectura al contenido en el que sí pueden invertir tiempo, ganas y esfuerzo.

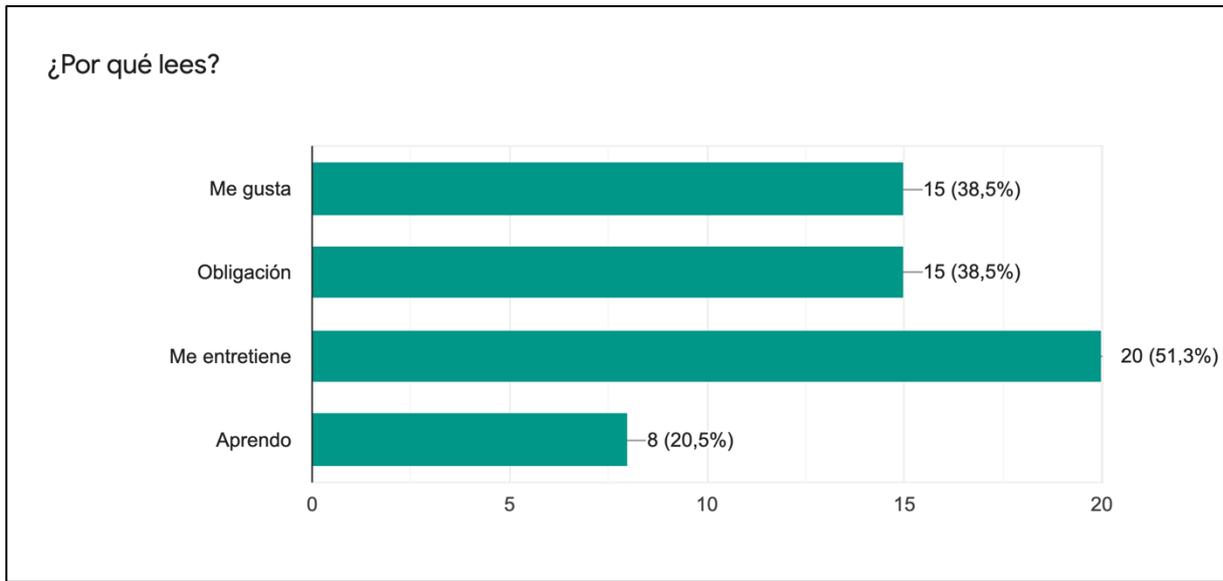


Fig. 3. Resultados de la pregunta “¿Por qué lees?” de la encuesta al alumnado 2º ESO del Instituto Ramón Berenguer IV.

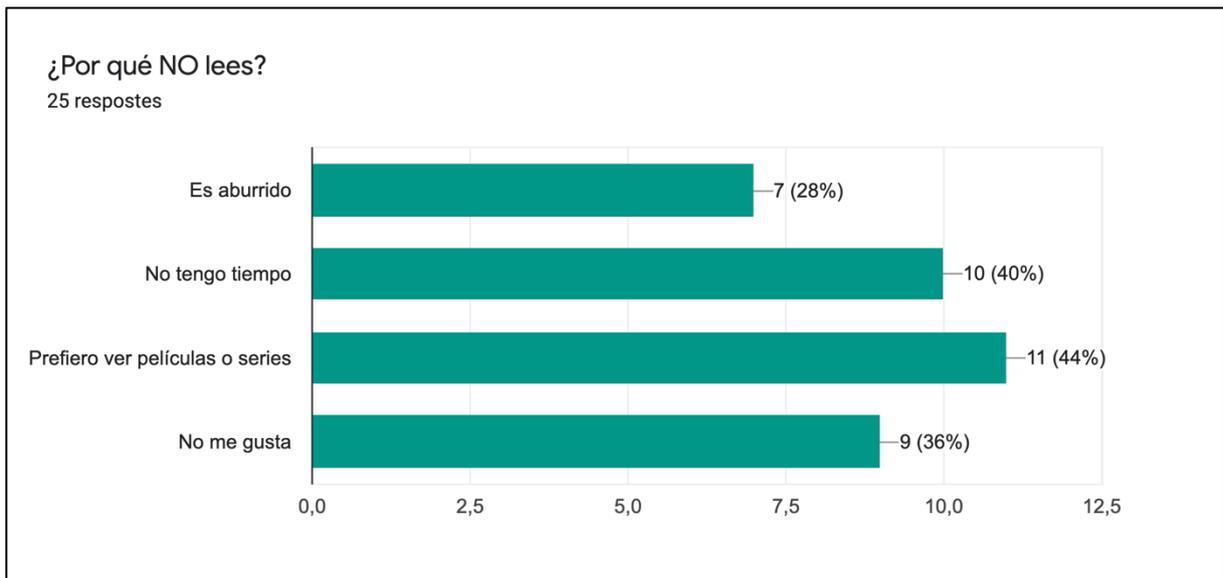


Fig. 4. Resultados de la pregunta “¿Por qué NO lees?” de la encuesta al alumnado 2º ESO del Instituto Ramón Berenguer IV.

Para terminar esta extracción de datos de la encuesta realizada encontramos la Fig. 5, un gráfico de barras que clasifica según si en clase han realizado la actividad que se propone “muchas veces”, “a veces” o “nunca”. Las respuestas del alumnado tienen que compararse a las respuestas que dieron a la última pregunta del cuestionario, ¿Qué actividad te gustaría hacer para trabajar una lectura trimestral? Algunas de sus respuestas son:

- ◆ Me gustaría que la actividad sea en grupos, hacer un diario de lectura, teatro del libro...
- ◆ Hacer un *booktrailer*.
- ◆ Escribir un blog de lectura.
- ◆ Ver una película relacionada con el libro o hacer algún *booktrailer*.
- ◆ Un *Kahoot*.
- ◆ Representación teatral.
- ◆ Comentar en la clase en voz alta opiniones, lo que nos ha parecido o lo que hemos aprendido del libro.
- ◆ Una lectura en grupos.

Así pues, las actividades que les gustaría hacer concuerdan con las que “nunca” o solo “a veces” realizan en clase. Un marcador más a la hora de tener en cuenta posibles actividades a plantear.

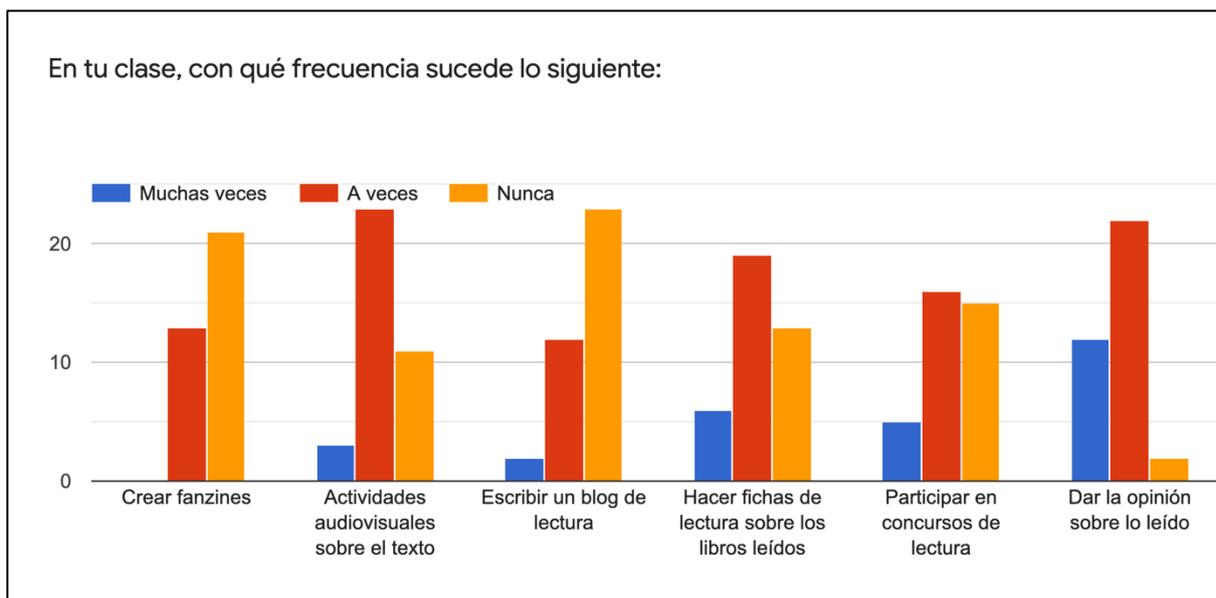


Fig. 5. Gráfico de barras sobre la frecuencia con que hacen las actividades propuestas en clase el alumnado de 2º de la ESO del Instituto Ramon Berenguer IV.

Es destacable que, en general, el alumnado prefiere actividades en grupo y de expresión oral. Estos datos nos sirven de base para adaptar la propuesta didáctica de la presente investigación. También, presentan un modelo a seguir para futuras intervenciones en diferentes institutos y grupos. Recoger información previa del alumnado facilita la integración y aceptación de la unidad didáctica que se programe. Todo esto, no tiene que suponer una disminución del rigor académico exigido o un cambio de las metodologías usadas como profesor.

4.2. Análisis del centro

El Instituto Ramon Berenguer IV apuesta para desarrollar al máximo el talento, entendido como potenciar las inteligencias múltiples de todo el alumnado, haciendo de la educación un vehículo para acompañar en el crecimiento del alumnado en el ejercicio de su libertad individual y construcción de un proyecto de vida único. El éxito escolar es definido como una tarea colectiva que implica los agentes: escuela y familia (Instituto Ramon Berenguer IV, n.d.). El Proyecto Educativo del centro ayuda a dirigir de manera coherente según unas bases teóricas el proceso de intervención educativa.

Las prioridades del instituto son el éxito escolar y la excelencia educativa, desarrollando al máximo las capacidades de todo el alumnado, garantizando la equidad y creando una cohesión social. Respecto a las líneas de actuación concretas, podemos destacar; el catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, garantizando el dominio de las lenguas oficiales catalana y castellana, la innovación metodológica y didáctica para favorecer la adquisición de las competencias básicas, el uso de las TAC (Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) y el control del absentismo.

El centro presenta una diversidad alta y su participación en proyectos globales y municipales demuestra su implicación con toda la comunidad educativa y social.

4.3. Análisis del grupo de implementación didáctica

El grupo donde la propuesta didáctica se ha impartido está formado por 25 personas, de las cuales catorce son de género masculino y, once, femenino. En la clase encontramos tres planes individualizados (PI) a tres alumnos con un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Los PI se basan en adaptaciones curriculares de carácter evaluativo, es decir, los contenidos son los mismos para todo el grupo, pero en la evaluación el peso del cuaderno de trabajo es mayor que el del examen. Así, en la nota final del trimestre el examen cuenta un 10%, el cuaderno de trabajo un 50%, el trabajo académico un 30% y la actitud un 10%.

Los porcentajes de evaluación para el resto de clase se complementan en el apartado 4.5. Evaluación de la unidad ¡Preparad@s, listos, acción!

El alumnado proviene de diferentes pueblos de la comarca del Montsià, Tarragona. También, se ha incorporado un alumno proveniente de Ucrania, pero que no asiste a las clases de lengua y literatura castellana.

4.4. Unidad didáctica: ¡Preparad@s, listos, acción!

La propuesta didáctica de este trabajo se ha titulado ¡Preparad@s, listos, acción! Y pretende comprobar si se cumplen los objetivos que se han establecido anteriormente. La finalidad es crear un bibliotràiler a partir de la lectura trimestral. Por este motivo, el punto de partida de la unidad es cuando el libro está finalizado. En nuestro caso, el grupo ha trabajado una [antología de doce romances](#) (Anexo II) del romancero viejo. Se trata de

la lectura que la dirección del centro y el departamento de lengua y literatura castellana ha elegido para trabajar en segundo de la ESO durante el segundo trimestre del curso académico 2021-2022.

La poesía medieval y su trabajo forma parte de otra unidad ya realizada, previamente, por el alumnado en el que se aplicará la propuesta didáctica. No obstante, en algunas de las sesiones será necesario volver a comentar las características de los romances para terminar de completar y adquirir el conocimiento respectivo. En general, presentar textos medievales del siglo XV, XVI y parte del XVII a veinticinco adolescentes de siglo XXI nacidos en el 2008 podría definirse como un reto académico. De aquí, que se les acerque la propuesta por medio de la creación audiovisual y unos códigos que están acostumbrados a usar a diario en las redes sociales.

El hecho de trabajar poesía medieval supone reforzar en las diferentes sesiones las actividades como: búsqueda de palabras en el diccionario, descubrir el significado de expresiones desconocidas, lectura individual y en voz alta, debate sobre los temas que trata, etc.

Al margen del uso del bibliotrailer, también, se ha conseguido presentar este tipo de textos de forma interesante a partir del tono de voz o de la gesticulación utilizada en clase, de los cambios de ritmos en las actividades (algunas rápidas, otras más tediosas), de interpelar al alumnado con experiencias propias o de hacerles partícipes del relato construido.

Previo a la planificación de esta propuesta didáctica se ha tenido en cuenta las siguientes situaciones:

- ◆ Motivación lectoescritora.
- ◆ Hábito lectoescritor.
- ◆ Capacidad crítica y analítica
- ◆ Capacidad analítica.
- ◆ Comprensión lectora.

Parte de la información ha sido extraída y recogida en la encuesta comentada anteriormente. La situación lectoescritora desde la que parte el grupo es básica para poder analizar los resultados, observar la evolución y concluir si los objetivos fijados se han cumplido en su totalidad o que particularidades han surgido.

Las propias características del bibliotrailer resultan atractivas para el alumnado. Se trata de un ejercicio dinámico y digital. La clase se dividirá en cinco grupos de cinco personas, de esta forma se trabajarán competencias del ámbito personal y social. El medio audiovisual permite que la propuesta resulte atractiva al alumnado, presentarles como una oportunidad de crear una pieza que pueda crear expectación y atracción al público, les incita a imaginar y empezar a pensar en su proyecto desde un inicio.

Podemos encontrar un gran número de aplicaciones para su creación final, pero teniendo en cuenta el conocimiento del grupo en edición de vídeos se ha optado por usar el editor de vídeo de *Windows*, *Filmora* e *InstaShot*. Una parte de los grupos prefiere editar su trabajo en su teléfono móvil. Esta observación es importante, ya que su uso ha

desplazado al ordenador. Las nuevas generaciones prefieren editar con aplicaciones móviles o con los editores de las redes sociales como TikTok o el *reels* de Instagram.

La creación del bibliotráiler no va ligada directamente a conocimientos de lengua y literatura, así pues, las clases teóricas se dirigen más bien a transmitir información sobre el formato del guion literario y técnico y a hacerles partícipes de todo el proceso creativo. De este modo, el alumnado tiene la sensación que se aleja de las clases tradicionales y entra en un universo cercano a su realidad, en el que lo digital tiene mucha importancia y aprenden los procesos iniciales para poder sacar un producto final. Esto no quiere decir que de una manera menos consciente no se estén trabajando aspectos de la materia como: la producción de textos y su corrección, la lectura, la comprensión escrita y oral o la expresión oral, entre otros.

La unidad didáctica que hemos previsto está pensada para realizar en seis sesiones de una hora. En la tabla de programación veremos que cada una está marcada con un color que la diferencia.

La secuencia prevé una rápida progresión de los contenidos y se destina una hora completa para el montaje y edición del bibliotráiler en clase. Así pues, ahora se explicarán cada una de las sesiones (recogidas en la tabla “Metodología y secuencia didáctica”).

La primera sesión recoge la presentación y explicación del proyecto. El visionado de diferentes bibliotráileres, unos profesionales creados por editoriales y otros de alumnos y alumnas de otros centros, que han creado actividades parecidas. Después, se trabajarán cuestiones teóricas a modo de evaluación de lo explicado previamente.

En la segunda clase se constituirán los grupos de cinco personas con los que se trabajarán en todas las sesiones. Se planteará una actividad interactiva con la plataforma *Kahoot*, para repasar los contenidos referentes a los romances trabajados con anterioridad. Después, se repartirán los textos para que cada grupo elija un romance diferente y se empezaran a trabajar el contenido con la identificación de los personajes y las ideas principales que transmite. También, se explicará teóricamente las características del guion literario y se comenzará a trabajar en él.

La tercera hora se iniciará con la continuación del guion literario. Se dará tiempo suficiente al alumnado para poder terminarlo en clase. A continuación, se explicarán los contenidos referentes al guion técnico y, siguiendo la misma metodología, se procederá a su creación.

En la cuarta sesión se dedicará tiempo a terminar el guion técnico y se empezará a realizar el bibliotráiler propiamente dicho siguiendo los guiones escritos en las sesiones preliminares. También, una parte del tiempo se empleará a presentar recursos para seleccionar música, material y otros elementos complementarios, así como una breve explicación sobre los derechos de autor y como se deben respetar. La quinta hora de la programación, como ya se ha comentado, se destinará a montar y editar el bibliotráiler.

Para finalizar, la última sesión servirá para proyectar los trabajos acabados complementados por una presentación oral de los integrantes de cada grupo y se pasará

una ficha de autoevaluación (Anexo III) para que los propios alumnos y alumnas valoren su trabajo.

A continuación, se presentan las tablas que recogen toda la información de esta propuesta didáctica.

Ámbito	Materia	Nivel
Lingüístico	Lengua y literatura castellana	2º ESO
Título de la unidad didáctica		
¡Preparad@s, listos, acción!		

Contenidos clave <i>Del ámbito y de los ámbitos transversales que se trabajan en esta unidad</i>	Contenidos curriculares <i>Del ámbito que se trabajan en esta unidad</i>
<p><u>Ámbito lingüístico</u></p> <p>CC1. Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias.</p> <p>CC3. Estrategias de busca, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. (CCD12, CCD16, CCD17).</p> <p>CC4. Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.</p> <p>CC5. Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.</p> <p>CC7. Elementos prosódicos y no verbales.</p> <p>CC8. Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados.</p> <p>CC11. Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Elaborar textos por cuenta propia teniendo en cuenta la planificación, textualización y revisión de las ideas principales y secundarias. ◆ Trabajar las relaciones sociales a partir de textos orales y escritos. ◆ Conocer y trabajar con programas de edición de fotografías y video.

recursos estilísticos y retóricos.

CC12. Temas y subgéneros literarios. Tópicos.

CC14. Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal, o juveniles.

CC23. Lenguaje audiovisual. (CCD10)

Ámbito personal y social

- ◆ Organización del conocimiento: conocimientos previos, relaciones y asociaciones, busca de información, mnemotecnia, herramientas de síntesis (esquemas, mapas conceptuales y mentales...), etc.
- ◆ Transferencia de los aprendizajes: análisis y síntesis, generalización, destrezas y habilidades de pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento creativo, etc.
- ◆ Dinámicas de cohesión de grupo y colaborativas: “el blanco y la diana”, “la maleta”, debates, mesas redondas, lluvias de ideas, Phillips 66, asambleas, rompecabezas (jigsaw), discusiones dirigidas, trabajo por parejas, grupos de discusión, juegos de rol, etc.
- ◆ Herramientas digitales colaborativas: suites ofimáticas en línea, foros, chats, blogs, wikis, etc.

Ámbito digital

- ◆ Almacenamiento de datos y copias de seguridad: espacios fijos, extraíbles y virtuales.
- ◆ Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia y procesamiento de datos numéricos.
- ◆ Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y video.
- ◆ Ética y legalidad en el uso e instalación de programas, comunicaciones y publicaciones, y en la utilización de la información.
- ◆ Funcionalidades básicas de los dispositivos.
- ◆ Fuentes de información digital: selección y valoración.

Introducción al aula

Esta unidad didáctica está destinada a los alumnos de 2º de la ESO de un instituto público en un contexto socioeconómico diverso y con realidades muy distintas. La clase cuenta con un alumno recién llegado de Ucrania que no entiende la lengua (cabe destacar que no asiste a la clase de lengua y literatura castellana, ya que asiste al aula de acogida con coincidencia horaria) y diversos planes individualizados con adaptaciones curriculares en los porcentajes de evaluación.

Las siguientes sesiones están enfocadas a proporcionar al alumnado una alternativa audiovisual al trabajo de la lectura del trimestre. Así pues, se incluye la competencia digital combinada con la lectora para mejorar su motivación por la lectura. Los contenidos principales de esta unidad son la lectura de doce romances del Romancero viejo y la explicación teórica de conceptos audiovisuales y de sus características.

Para finalizar, hay que añadir que la unidad tiene un enfoque dinámico de trabajo principalmente grupal basándonos en un modelo evaluativo formativo, una parte del aprendizaje será evaluado por el propio alumnado durante las sesiones mediante una rúbrica y una reflexión personal final.

Dimensiones y competencias del ámbito lingüístico <i>Con la realización de las actividades de esta unidad didáctica se favorece la adquisición de las siguientes competencias del ámbito</i>	Objetivos de aprendizaje <i>Con la estructura "Verbo de acción + Contenido trabajado + Aplicación"</i>	Criterios de evaluación <i>Durante esta unidad didáctica tenemos que comprobar si el 'alumno/a es capaz de...</i>	Indicadores de evaluación <i>¿En qué se ve que cada criterio de evaluación se logra y en qué grado?</i>			Instrumentos de evaluación <i>utilizados para recoger información sobre los indicadores de evaluación de las competencias priorizadas</i>	Actividades (nº)
			Logro satisfactorio	Logro notable	Logro excelente		
Competencia 1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos	Comprender el sentido global de textos orales y escritos, reconociendo la intención del emisor.	Comprobar que el alumno es capaz de asimilar la información del texto y distinguir los componentes clave del acto comunicativo.	Sabe diferenciar los componentes del acto comunicativo. Comprende el contenido temático del texto.	Sabe diferenciar los componentes del acto comunicativo. Comprende el contenido temático del texto y es capaz de trazar algunos rasgos de su tipología textual.	Sabe diferenciar los componentes del acto comunicativo, además es capaz de ubicar el uso de cada estilo para los diferentes géneros discursivos. Comprende el contenido temático del texto e identifica sus principales rasgos de estilo.	♦ Observación en clase ♦ Cuaderno de clase del alumnado	2, 7

<p>Competencia 4. Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización</p>	<p>Determinar el género de texto y el registro lingüístico utilizado. Generar ideas a través de diversos métodos (lluvia de ideas, etc.). Escoger las ideas principales y jerarquizarlas (mapas conceptuales, guiones ...).</p>	<p>Comprobar que el alumno es capaz de ordenar las ideas para planificar un texto y poder producirlo según el esquema previo.</p>	<p>Planificar el escrito con generación de ideas básicas y organización sencilla, teniendo en cuenta la intención y el receptor/a.</p>	<p>Planificar el escrito con generación de ideas, selección de las más relevantes y organización clara de acuerdo con la situación comunicativa.</p>	<p>Planificar el escrito con generación de ideas, selección de las más adecuadas al objetivo y al contexto, con organización de las ideas y concienciación de todo el proceso.</p>	<p>♦ Observación en clase ♦ Cuaderno de clase del alumnado ♦ Rúbrica de evaluación</p>	<p>9, 10, 12, 13</p>
<p>Competencia 5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística</p>	<p>Reconocer la finalidad y características del bibliotrailer. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y</p>	<p>Comprobar que el alumno es capaz de transcribir un texto conversacional de un soporte auditivo al textual. Asimismo, comprobar</p>	<p>Transcribir el texto conversacional con las pautas básicas de puntuación. Redactar un guion literario y un guion técnico suficientemente organizados</p>	<p>Transcribir el texto conversacional con las pautas básicas de puntuación y escasos errores ortográficos. Redactar un guion literario</p>	<p>Transcribir el texto conversacional con un dominio de la puntuación y con escasos errores ortográficos. Redactar un guion literario y un guion</p>	<p>♦ Observación en clase ♦ Rúbrica de evaluación</p>	<p>9, 10, 12, 13, 16</p>

	cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura.	que es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos sobre el bibliotrailer.	y enlazados, con un registro adecuado, construcciones morfosintácticas simples y léxico y ortografía básicos.	y un guion técnico bien organizados y enlazados, con un registro y léxico adecuados, y con morfosintaxis y ortografía correctas.	técnico muy bien organizados y enlazados, en registro adecuado y con plena corrección léxica, morfosintáctica u ortográfica.		
Competencia 8. Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes	Cuidar la coherencia de las ideas y hacer buen uso de los mecanismos de cohesión con el fin de expresar los contenidos de manera clara e inteligible. Hablar con corrección lingüística, prosodia correcta y uso de elementos no	Comprobar si el alumno es capaz de expresarse con claridad y coherencia y crea soportes digitales para su presentación.	El alumno aplica conocimientos básicos sobre el funcionamiento y el uso de la lengua.	El alumno aplica bastantes conocimientos sobre el funcionamiento y el uso de la lengua, e incorporar de manera progresiva y consciente la capacidad reflexiva para detectar, analizar y enmendar	El alumno aplica los conocimientos sobre el funcionamiento y el uso de la lengua, e incorporar de manera progresiva y consciente la capacidad reflexiva para detectar, analizar y enmendar textos propios	◆ Rúbrica evaluación ◆ Rúbrica autoevaluación	18

	verbales.			textos propios y ajenos de manera autónoma.	y ajenos de manera autónoma.		
<p>Competencia 10. Leer obras y conocer a los autores y a las autoras y los periodos más significativos de la literatura catalana, la castellana y la universal</p>	<p>Considerar estrategias, recursos y plataformas propios de la tecnología digital que favorezcan el estudio, el análisis y el disfrute de las obras literarias (diccionarios especializados, líneas del tiempo, redes digitales específicas, etc.). Reflexionar sobre los elementos característicos de la obra que se trabaja.</p>	<p>Comprobar si el alumno es capaz de comprender y analizar los textos leídos. Estimular su creatividad y expresar opiniones razonadas mediante el desarrollo del sentido crítico.</p>	<p>Leer obras literarias con guías, y conocer a autores y autoras y períodos literarios significativos.</p>	<p>Leer obras con guías o de manera autónoma y conocer a autores y autoras relacionándolo con su período literario y su época.</p>	<p>Leer obras de manera autónoma y conocer a autores y autoras contextualizándolos en su período histórico, social, literario y estético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Observación en clase ◆ Cuaderno de clase del alumnado ◆ Resultados <i>Kahoot</i> 	<p>6, 7</p>

<p>Competencia 12. Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos</p>	<p>Expresar sentimientos, realidades vividas y mundos ficticios a partir de la reproducción de textos. También, tener presente los modelos literarios de los escritores y escritoras objeto de lectura y análisis.</p>	<p>Comprobar si el alumno es capaz de hacer versiones de textos literarios a partir de modelos y de crear de manera autónoma textos literarios.</p>	<p>Reescribir textos literarios y escribir versiones literarias, a partir de modelos, haciendo uso de recursos estilísticos básicos.</p>	<p>Escribir textos y versiones literarias, a partir de modelos, haciendo uso de recursos estilísticos más complejos.</p>	<p>Escribir textos literarios de manera autónoma, con modelos explícitos o implícitos, haciendo pleno uso de una amplia gama de recursos estilísticos.</p>	<p>♦ Observación en clase ♦ Rúbrica de evaluación</p>	<p>9, 10, 12, 13</p>
---	--	---	--	--	--	---	----------------------

Dimensiones y competencias del ámbito digital <i>Con la realización de las actividades de esta unidad didáctica se favorece la adquisición de las siguientes competencias del ámbito digital</i>	Objetivos de aprendizaje <i>Con la estructura "Verbo de acción + Contenido trabajado + Aplicación"</i>	Criterios de evaluación <i>Durante esta unidad didáctica tenemos que comprobar si el 'alumno/a es capaz de...</i>	Indicadores de evaluación <i>¿En qué se ve que cada criterio de evaluación se logra y en qué grado?</i>			Instrumentos de evaluación <i>utilizados para recoger información sobre los indicadores de evaluación de las competencias priorizadas</i>	Actividades (nº)
			Logro satisfactorio	Logro notable	Logro excelente		
Competencia 2. Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y tratamiento de datos numéricos para la producción de documentos digitales	Elaborar documentos complejos, utilizando las funciones estándar y otras funciones según las necesidades.	Es capaz de confeccionar las diapositivas con elementos visuales que complementan la exposición oral y ayudan a la comprensión por parte del espectador.	Diseña el documento (de texto, de presentación) con una estructura sencilla.	Diseña el documento con una estructura que facilita su lectura.	Diseña el documento con coherencia, estructurante de forma equilibrada los apartados y los contenidos.	♦ Observación en clase ♦ Rúbrica de evaluación	18
Competencia 3. Utilizar las aplicaciones básicas de edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento para producciones de documentos digitales	Realizar producciones multimedia a partir de materiales propios o ajenos, que combinen elementos audiovisuales	Es capaz de utilizar varias imágenes, respetando los derechos de autoría, y regulariza sus características (tamaño, resolución,	Edita de forma pautada.	Edita de forma autónoma.	Edita, de forma autónoma, integrando archivos diversos.	♦ Observación en clase ♦ Rúbrica de evaluación	15, 16

	diversos, aplicando las funciones estándar de los programas de edición.	formato, tono y brillo).					
Competencia 8. Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo	Participar, desarrollar, organizar y gestionar un entorno de trabajo colaborativo, y realizar actividades colaborativas.	Es capaz de trabajar en grupo en un entorno diferente con material digital a la disposición de todos centrándose en la tarea.	Integra de forma pautada archivos multimedia diversos para el trabajo compartido.	Integra archivos multimedia varios a una producción compartida por generar hipertextos sencillos.	Es capaz de realizar creaciones multimodales de forma colaborativa y gestionar, en grupo, su publicación y, en su caso, un sistema de retroalimentación (<i>feedback</i>) con el entorno.	♦ Observación en clase ♦ Rúbrica de evaluación	14, 15, 16, 18
Competencia 11. Actuar de forma crítica y responsable en el uso de las TIC, considerando aspectos éticos, legales, de	Valorar desde el punto de vista ético los contenidos que los usuarios difunden en la	Es capaz de diferenciar la información contrastada de contenido ético que están difundidos en	Conoce y comparte espacios con recursos (imágenes, sonidos, etc.) con diferentes	Conoce y comparte espacios con recursos (imágenes, sonidos, etc.) con diferentes	Conoce y comparte espacios con recursos (imágenes, sonidos, etc.) con	♦ Observación en clase	14, 15, 16

<p>seguridad, de sostenibilidad y de identidad digital</p>	<p>red. Descargar e instalar aplicaciones de forma legal, distinguiendo claramente las que son de uso libre.</p>	<p>internet.</p>	<p>tipologías de licencias de forma básica.</p>	<p>tipologías de licencias y compara diferentes páginas.</p>	<p>diferentes tipologías de licencias, compara diferentes páginas y lo comenta con el grupo clase. Se descarga e instala aplicaciones de manera legal, distinguiendo las de uso libre.</p>		
--	--	------------------	---	--	--	--	--

Dimensiones y competencias del ámbito personal y social <i>Con la realización de las actividades de esta unidad didáctica se favorece la adquisición de las siguientes competencias del ámbito digital</i>	Objetivos de aprendizaje <i>Con la estructura "Verbo de acción + Contenido trabajado + Aplicación"</i>	Criterios de evaluación <i>Durante esta unidad didáctica tenemos que comprobar si el 'alumno/a es capaz de...</i>	Indicadores de evaluación <i>Cuando se evalúen las tareas será necesario indicar la frecuencia observada para cada indicador (casi nunca, alguna vez, a menudo, muy a menudo)</i>	Instrumentos de evaluación <i>utilizados para recoger información sobre los indicadores de evaluación de las competencias priorizadas</i>	Actividades (nº)
Competencia 2. Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje	Conocer las estrategias de aprendizaje para poder comprender los contenidos.	Comprobar si el alumno es capaz de organizar el conocimiento y tener estrategias de aprendizaje para memorizar y reflexionar sobre los contenidos.	Manifiesta curiosidad ante nuevos retos o situaciones	♦ Observación del grupo clase ♦ Autoevaluación	3, 4, 7, 9, 12, 14, 15
			Vincula los nuevos aprendizajes con otros anteriores.		
			Es capaz de explicar a sus compañeros los conocimientos adquiridos.		
			Argumenta y analiza diferentes soluciones a un problema.		
			Muestra interés por los temas propuestos.		
			Reconoce los errores y se muestra dispuesto a corregirlos.		
Competencia 3. Desarrollar habilidades y actitudes que	Trabajar las habilidades y actitudes para el trabajo en grupo:	Comprobar si el alumno es capaz de trabajar en	Se muestra comprometido en el trabajo en grupo.	♦ Observación del grupo clase ♦ Autoevaluación	6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16
			Es tolerante con las opiniones de los demás.		

<p>permita afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida</p>	<p>asunción de rol, asertividad, empatía, escucha activa, responsabilidad, etc.</p>	<p>grupo de forma adecuada, implicándose en la consecución del trabajo, colaborando con los compañeros/as y respetando al resto de miembros del grupo.</p>	<p>Respeto los acuerdos y decisiones que se toman.</p>		
			<p>Ayuda a los compañeros de grupo y acepta ser ayudado cuando lo necesita.</p>		
			<p>Conoce y practica con eficacia las normas de distintas dinámicas de grupo.</p>		
<p>Competencia 4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de forma reflexiva y responsable.</p>	<p>Participar en las decisiones del aula y del centro para favorecer su ejecución y cumplimiento. También, aprender a trabajar en a trabajar en grupo fuera y dentro del aula.</p>	<p>Comprobar si el alumno es capaz de trabajar en grupo de forma adecuada, implicándose en la consecución del trabajo, colaborando y respetando al resto de miembros del grupo.</p>	<p>Se compromete con las decisiones tomadas en los diferentes espacios de participación.</p> <p>Defensa su propio posicionamiento respetando el de los otros compañeros.</p> <p>Aporta ideas en beneficio de la convivencia.</p> <p>Participa en el funcionamiento y en las decisiones del aula.</p>	<p>♦ Observación del grupo clase</p> <p>♦ Autoevaluación</p>	<p>14, 16</p>

Metodología y secuencia didáctica					
nº	Actividades de enseñanza aprendizaje	Agrupamientos del alumnado	Atención a la diversidad	Materiales, recursos e instrumentos de evaluación	Tiempos
1	Presentación y explicación del proyecto	Grupo clase	No es necesaria ninguna adaptación	Proyector, pizarra digital y rúbrica evaluación	10'
2	Visionado de bibliotráileres de literatura juvenil	Grupo clase	Al alumnado con una adaptación curricular se les enviará el enlace a los vídeos.	Proyector y pizarra digital	5'
3	Trabajo de los documentos teóricos: - ¿Qué es un bibliotráiler? - Características principales - Recursos con los que trabajar - Bibliotráiler o cómo promocionar un libro con un vídeo	Grupo clase	Al alumnado con una adaptación curricular se les complementará la explicación con un breve dossier visual de resumen.	Proyector, pizarra digital, ordenadores	30'
4	Actividad. Definición y características de un buen bibliotráiler	Individual	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	15'

5	Creación de grupos para la realización del bibliotrailer y el trabajo previo	Grupo clase	La creación de grupos será equitativa y cada grupo contará como máximo con un alumno con adaptación curricular.		5'
6	Actividad <i>Kahoot</i> . Repaso de los romances trabajados	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Proyector y pizarra digital, Kahoot, ordenadores	15'
7	Trabajo de cada romance asignado. Identificación de personajes, ideas a transmitir	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	10'
8	Explicación teórica guion literario	Grupo clase	Al alumnado con una adaptación curricular se les complementará la explicación con un breve dossier visual de resumen.	Proyector y pizarra digital	15'
9	Actividad. Creación guion literario	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	15'

10	Continuación guion literario	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	20'
11	Explicación teórica guion técnico	Grupo clase	Al alumnado con una adaptación curricular se les complementará la explicación con un breve dossier visual de resumen.	Proyector y pizarra digital	15'
12	Actividad. Creación guion técnico	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	25'
13	Continuación guion técnico	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores	15'
14	Actividad. ¡Luces, cámara y acción!	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Móvil o cámara	25'
15	Selección de música, material y otros elementos. Presentación de recursos para encontrar dichos materiales y breve explicación sobre respetar los derechos de autor	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores y auriculares	20'
16	Montaje y edición del bibliotrailer	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Ordenadores y auriculares	60'

			adaptación		
17	Proyección de los bibliotráileres	Grupo clase	No es necesaria ninguna adaptación	Proyector	15'
18	Breve exposición de cada proyecto	Agrupación de cinco	No es necesaria ninguna adaptación	Proyector y pizarra digital	30'
19	Rúbrica de autoevaluación	Individual	No es necesaria ninguna adaptación	Rúbrica autoevaluación	15'
Duración prevista de la unidad didáctica					6 horas

4.5. Evaluación de la unidad ¡Preparad@s, listos, acción!

¡Preparad@s, listos, acción! se evalúa con un proceso continuo de observación en el aula. Además, se ha decidido crear dos rúbricas (las encontraremos más abajo). En ellas se muestra al alumnado cómo y qué se aprecia del bibliotrailer y de los apuntes. La unidad recoge otras partes importantes de dotar con un porcentaje de valoración. La evaluación final de la unidad es la siguiente:

Ítem	Porcentaje
Bibliotrailer	50%
Cuaderno de trabajo	20%
Guion literario	10%
Guion técnico	10%
Presentación oral	5%
Actitud e interés mostrado	5%

En las rúbricas de evaluación, tanto del bibliotrailer como del cuaderno de trabajo diario de clase, se indica que el buen uso del lenguaje es un factor indispensable para la correcta ejecución de las actividades, así pues, las faltas de ortografía, gramática y de puntuación valorizan o devalúan el trabajo.

Si un alumno/-a acumula cinco faltas de asistencia en el transcurso de la unidad y no son justificadas de forma adecuada, se le descontará un punto de la nota final, ya que el grupo puede verse afectado por estas bajas.

Para poder recuperar la unidad didáctica en el caso de haberla suspendido, el alumnado tendrá que presentar el dossier completo trabajado en clase con los apuntes de todas las sesiones y las actividades previas a la realización del bibliotrailer. La entrega de este será indispensable para poder aprobar y tener todas las unidades superadas.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL BIBLIOTRÁILER					
INDICADORES	NIVEL NO ALCANZADO	ELEMENTAL	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1. FORMATO	NO respeta el formato requerido (características bibliotrailer).	NO respeta el formato requerido (características bibliotrailer), pero hay una secuencia bien montada.	Respeta el formato requerido (características bibliotrailer), pero no incluye título ni créditos.	Respeta el formato requerido (características bibliotrailer). Incluye título y créditos, pero la calidad es mejorable.	Respeta el formato requerido (características bibliotrailer). Incluye título, créditos y la calidad es muy buena.
2. CONTENIDO	El contenido es mínimo y hay errores.	La información que aparece es superficial y no plasma la realidad del texto.	El conocimiento del texto es básico. La temática no es precisa y no aparecen todos los personajes.	La temática y personajes del romance está bien recogida. El conocimiento del texto es bueno.	La temática y personajes del romance está muy bien recogida. El conocimiento del texto es excelente.
3. ORIGINALIDAD	Usa ideas de otras personas.	Usa ideas comentadas en clase y no hay contenido original.	Usa algunas ideas comentadas en clase.	El bibliotrailer presenta una cierta originalidad. Aparecen ideas nuevas.	El bibliotrailer presenta una gran originalidad. Las ideas son muy creativas e ingeniosas.
4. GRABACIÓN, IMÁGENES, VÍDEOS Y AUDIOS DEL BIBLIOTRÁILER	Hay poca variedad de imágenes. NO se respetan los derechos de autor y la calidad es defectuosa.	Las imágenes y el audio están descargados de Internet. No hay variedad y los derechos de autor no se respetan. La calidad es deficiente.	Las imágenes y el audio están descargados de Internet. No hay variedad y los derechos de autor no se respetan. La calidad es mejorable.	Las imágenes y el audio están descargados de Internet y los derechos de autor se respetan. La calidad es buena.	Parte de las imágenes están grabadas por el grupo de trabajo. La calidad de imagen y de audio es excelente. Se respetan los derechos de autor.
5. EDICIÓN Y MONTAJE DEL BIBLIOTRÁILER	El proyecto está inacabado.	NO se respeta la duración límite, no se ha utilizado ningún editor de vídeo y el	Se respeta la duración límite. No se ha utilizado ningún editor de vídeo, pero el	Se respeta la duración límite. Se ha utilizado uno o más editores de vídeos, pero el	Se respeta la duración límite. Se ha utilizado uno o más editores de vídeos y el montaje resulta muy atractivo

		montaje resulta monótono.	montaje es bueno (uso de transiciones, música, efectos de sonido, etc.).	montaje es mejorable (pocas transiciones, música, efectos de sonido).	(uso de transiciones, música, efectos de imagen, efectos de sonido, etc.).
6. USO DEL LENGUAJE	Más de 6 faltas de ortografía, gramática o de puntuación. El mensaje no se entiende.	Hay 5-6 faltas de ortografía, gramática o de puntuación. El mensaje es confuso.	Hay 4-5 faltas de ortografía, gramática o de puntuación. El mensaje resulta impreciso.	Hay 2-3 faltas de ortografía, gramática o de puntuación. El mensaje es claro.	NO hay faltas de ortografía ni errores gramaticales. El mensaje es claro.

INDICADORES	RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUADERNO DE CLASE				
	NIVEL NO ALCANZADO	ELEMENTAL	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
1. ESTRUCTURA	NO presenta apuntes.	NO presenta los apuntes de manera completa.	Presenta los apuntes completos sin ningún orden.	Los apuntes están escritos, organizados y ordenados.	Los apuntes están bien escritos, organizados y ordenados con mucha atención.
2. GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA	Más de 5 errores de ortografía, gramática o de puntuación.	Hay 4-5 errores de ortografía, gramática o de puntuación.	Hay 3-4 errores de ortografía, gramática o de puntuación.	Casi no hay errores de ortografía, gramática o de puntuación.	NO hay errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.
3. INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN	La información está incompleta y es muy escasa.	La información no está bien organizada ni distribuida.	La información está bien organizada, pero los párrafos no están bien redactados.	La información está muy bien organizada, con párrafos bien redactados.	La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados e incorpora anotaciones personales.
4. ESQUEMAS	NO presenta todos los esquemas.	Los esquemas no están bien contruidos	Los esquemas están bien	Los esquemas están bien contruidos y contribuyen a la	Los esquemas están bien contruidos y el alumno/-a los ha

		y la comprensión resulta insuficiente.	construidos, pero no están organizados.	comprensión de la unidad.	adaptado para facilitar su comprensión.
--	--	--	---	---------------------------	---

motivarles y engancharles a la unidad. La parte final de la sesión fue destinada al trabajo teórico y a plasmarlo en el cuaderno de clase. Tres alumnos mostraron dificultades a la hora de crear apuntes. Una alumna (con un plan individualizado) no era capaz de concentrarse lo suficiente como para anotar la totalidad de lo explicado. En este caso, se refuerza la explicación con documentos de apoyo que puede revisar. Los otros dos alumnos presentaban más de 6 faltas ortográficas y gramaticales, aunque la información se podía leer y copiar de la pizarra digital.

En la segunda sesión, como hemos visto, se empieza a trabajar en grupos de cinco y sirvió de repaso de los textos que serían convertidos en bibliotráileres. Por ello, se observó que la clase no se acordaba de las características de los doce romances trabajados en las semanas previas a la creación de la unidad. El *Kahoot* no obtuvo unos resultados positivos, ya que la información no se había adquirido correctamente. Así pues, fue necesario repasar los contenidos de cinco romances elegidos por los grupos.

La creación del guion literario era el primer paso del proceso creativo que se estaba iniciando. A continuación, vemos el resultado corregido de la primera escena del guion de cinco alumnas (Fig. 7). El texto completo (Anexo IV) muestra cómo las características propias de los guiones literarios fueron alcanzadas: el formato de las escenas, indicando interior o exterior y día o noche y el lugar donde se ubica. También, los nombres de los personajes en mayúsculas (DOÑA ALDA, DAMAS, etc.) y el uso de la cursiva para las acotaciones. Las correcciones hechas muestran que los errores más comunes eran de puntuación, no concordancia de número entre sujeto y predicado y errores en el empleo de conectores textuales.

Escena 1. Interior/Día. Salón de París

DOÑA ALDA fue a París acompañada de 300 damas, vestidas con elegantes prendas, ~~que~~ comían todas de un mismo pan y en una misma mesa.

DOÑA ALDA
(llega a París con mucho cansancio)
Señoritas, me gustaría ir a descansar.

DAMAS
(obedecen a DOÑA ALDA y la guían a su estancia)
Señorita, la acompañamos.

DOÑA ALDA sigue a las damas hacia una habitación preciosa. La estancia es espaciosa con una luz cálida proveniente de ~~su~~ hermosa lámpara de araña, hecha de oro ~~y~~ colgada del techo. Las grandes ventanas dan a un encantador jardín lleno de tulipanes y rodeado por una fuente de aguas brillantes. DOÑA ALDA se sienta con cuidado en su amplia cama, es muy cómoda y su primer pensamiento es ~~estirarse y dormir hasta la eternidad. Al final, pero, decide que lo mejor es tumbarse con calma.~~

Mientras ella se echa en la cama, las damas deciden acompañar su sueño con suaves melodías. Unas tocan dulcemente, ~~mientras las y otras~~ tejen preciosas telas con mucho cuidado.

Fig. 7. Primera escena del guion literario de un grupo de cinco estudiantes del Instituto Ramon Berenguer IV.

Respecto a la motivación, el alumnado manifestaba una alta predisposición a continuar el trabajo y realizar el proyecto final. La vinculación con la utilización de medios digitales ha ayudado a la buena acogida de la actividad.

Otro aspecto que nos ha sorprendido es la poca atención que los y las estudiantes dan al uso del lenguaje. No se preocupan de revisar sus textos y esto hace que haya faltas ortográficas y gramaticales que saben identificar, pero no se esfuerzan a cambiar. También, se ha podido descubrir que el grupo realiza muchos errores de puntuación. Los textos presentan un exceso de comas y de oraciones subordinadas sin ningún tipo de control. Dar un enfoque cooperativo al trabajo previo nos puede servir para mejorar la implicación y que el alumnado muestre un interés mayor por mejorar y corregir su escritura. Aunque sí que se puede constatar que el trabajo en equipo ha permitido desarrollar debates y crear un espacio de crítica constructiva que mejora la exposición de diferentes ideas.

Un factor muy decisivo ha sido guiar al alumnado con ejemplos y formas de enfocar la creación de sus textos y, que posteriormente, pueden convertirse en un vídeo. En general, advertimos que el alumnado prefiere tener libertad de creación y no verse muy limitado por normas o ideas iniciales. A pesar de esto, los ejemplos desempeñaron exactamente su función de modelo a seguir, pero las y los alumnos introducían modificaciones fruto de su imaginación y el diálogo con los miembros de su grupo. Así pues, el visionado de bibliotráileres ha servido de impulsor de su imaginación, ya que al partir de una idea reelaborar la información resulta más sencillo. En grupos de cursos más avanzados es posible que el desarrollo de la competencia creativa sea mayor y el efecto del paso de ejemplos resulto menos significativo.

En un principio, debido a que el alumnado no se acordaba de los romances trabajados, resultaba complicado empezar a crear su historia a partir del texto de referencia. Es cierto que en los casos que la obra original sea un libro puede resultar más sencillo trabajar el texto, ya que la información está dentro de un mismo marco común de características y detalles narrativos. Aunque, los esquemas y el trabajo recogido en sus cuadernos sobre los distintos romances han servido para refrescar la memoria.

Es importante destacar la importancia de la autoevaluación, porque el criterio que tienen ellos mismos sobre su trabajo es mucho más estricto que el dispuesto por los docentes. Tienen tendencia a infravalorar sus textos y a menospreciar su trabajo. Como docentes es crucial reforzar esta situación y facilitar herramientas para que puedan valorar sus trabajos con criterio y mejorar su autoestima.

Para terminar este apartado, es necesario entender de qué modo los resultados de esta investigación contribuyen a las dinámicas de creación del profesorado de Lengua castellana y literatura de secundaria. Debemos recordar que la unidad no se ha podido testear en su totalidad, aun así, se puede determinar que la evaluación formativa por medio del cuaderno de clase resulta efectiva para poder revisar los contenidos vistos con anterioridad. La implicación del estudiante en la unidad también resulta básica para su éxito. El alumnado no debe considerarse un actor pasivo en la transmisión de conocimiento, sino que debe verse interpelado y hay que hacerlo partícipe de las sesiones, destacando su conocimiento previo y permitiendo crear un espacio dónde compartir pensamientos, reflexiones, recuerdos e ideas.

6. FUTURAS INTERVENCIONES

Justo después de ver las limitaciones a las que se ha visto la aplicación de la propuesta de intervención didáctica y cómo esto ha condicionado parte de los resultados, es conveniente dedicar un espacio a las posibles líneas de futuro en las que el proyecto puede confluir.

Primeramente, la más urgente sería poder probar en su totalidad de la unidad y trazar unos resultados definitivos y claros. También, sería necesario compararlo en grupos con características diferentes, así se podrían perfilar las sesiones según los nuevos datos obtenidos. Antes de trazar nuevas líneas de investigación para mejorar resultados anteriores, es importante testear en su totalidad la unidad. Por lo tanto, el presente trabajo se puede considerar una primera fase de la investigación que requeriría de más tiempo y recursos para probarse al cien por cien.

Si bien es cierto que se necesitarían más evidencias para comprobar que las propuestas digitales y audiovisuales son más cercanas a los adolescentes y, por ello, aumentan el interés y la motivación del alumnado, se puede empezar a intuir que este tipo de enseñanza puede tener más éxito que la tradicional. Para ello, el cuerpo docente habría que plantearse serios cambios de enfoque y material para la enseñanza de la literatura en secundaria.

Una posible vía de aplicación para el futuro es trabajar la lectura del primer trimestre de una manera tradicional y la de segundo siguiendo un modelo audiovisual. Después, se podrían comparar los resultados y recoger las opiniones del alumnado para entender mejor que materiales se adaptan a las nuevas generaciones.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados comentados y las observaciones recogidas de como se ha desarrollado el proceso en el aula, vamos a realizar un análisis de los objetivos del trabajo para mostrar si se han cumplido a modo de conclusión.

El objetivo principal de este trabajo, propuesto al inicio, se basa en comprobar si se desarrolla la comprensión lectora a partir de la creación de un bibliotrailer y si este nuevo entorno digital supone que el aprendizaje resulte significativo. Es difícil concluir definitivamente si se ha cumplido porque no se ha probado la totalidad de la unidad. Aun así, la dirección que tomaban las sesiones apuntaba en la buena dirección. El alumnado estaba motivado a seguir con el trabajo y a volver a repasar la lectura de los romances, con el fin de mejorar y poder crear un bibliotrailer completo y bien trabajado.

En cuanto a los objetivos específicos, podemos decir que en su mayoría se han cumplido, ya que durante la puesta en práctica de las dos primeras sesiones se pudo observar un incremento del interés por la lectura. El alumnado se mostró receptivo a volver a repasar la lectura y su trabajo estaba motivado por la creación de la actividad final: el bibliotrailer. Después, la competencia literaria se ha desarrollado en la mayoría de ejercicios, aunque el medio de trabajo es principalmente digital. De esta manera, el uso de las TIC en el aula se ha incrementado. Se han utilizado recursos como *Mentimeter* o *Kahoot* que con anterioridad no se habían trabajado. La competencia digital se ha ampliado razonablemente en la asignatura

de Lengua castellana y literatura. El alumnado del Instituto Ramon Berenguer trabaja con libros digitales y todos los estudiantes tienen ordenador propio, esto facilita trabajar de una manera digital, aunque es interesante comentar que el empleo del ordenador debe ser limitado, ya que la clase se desconcentra y no atiende al profesorado. También, se tomó como reto potenciar el trabajo en grupo e incentivar su creatividad. Tal y como hemos visto, en esta etapa de desarrollo personal, educativo y social es importante mostrar ejemplos y crear un espacio seguro para trabajar y aumentar su imaginación.

Respecto, a la evaluación no se ha podido completar, pero sí que es destacable que la utilización de rúbricas favorece que los trabajos tengan un formato unitario y el alumnado sepa que ítems serán evaluados y cómo será esta valoración.

Para el análisis de los objetivos y de su cumplimiento se ha tenido en cuenta la situación inicial de la que venía el alumnado y cómo ha sido su evolución en las primeras sesiones. Así, se pueden valorar las mejoras en las competencias lectora, digital y del ámbito personal y social. La encuesta inicial sirvió para detectar las necesidades del grupo y su opinión respecto a la lectura trimestral y cómo trabajarla.

Sería necesario comentar que la principal dificultad que prevemos es poder sintetizar toda la información respecto al lenguaje audiovisual (tipo de guiones, derechos de autor, bancos de música, imágenes, vídeos, indicaciones sobre edición y montaje, etc.) y a la vez no perder el foco en la lectura trabajada.

Como conclusión final podemos decir que este trabajo supone una introducción al cambio digital de la práctica docente y sirve de ensayo para impulsar la lectura y la escritura a través de la ludificación de la didáctica y de la aplicación posterior en el aula. La relevancia de esta investigación reside en su fácil práctica educativa y en cómo la propuesta trabaja las competencias desde la motivación y el interés propio del alumnado, esta mezcla de las emociones con el trabajo académico contribuye a crear un aprendizaje significativo y ayuda a integrar los conceptos de la materia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Ramos, E. (2018). *El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas: su uso en el aula de lengua castellana*. Eds. Eva Álvarez Ramos y María Martínez. Valladolid. Cátedra Miguel Delibes, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. 199-213.

Cassany, D., & Ayala, G. (2013, 4 noviembre). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. E-Repositori UPF. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21226>

Chambers, A. (2007): *El ambiente de la lectura*. FCE: México.

Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el «aprendizaje colaborativo» en el aula*. Redalyc.org. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2015, agosto). *Decreto 187/2015*. Recuperado de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441279.pdf>

Fundación del Español Urgente. (2022). «pódcast», *adaptación al español* FundéuRAE. Recuperado de <https://www.fundeu.es/recomendacion/podcast-adaptacion-al-espanol/>

Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI editores.

Good, Thomas L. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. Mac Graw. Hill. México.

Kaufman, J.C. & Beghetto, R. A. (2009) *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. *Review of General Psychology*, 13, (1),1-12.

Landow, G.P. (2009): *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona. Paidós.

Lloret Romero, N., Canet Centellas, F. (2008). *Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592687>

Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). *La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación*. *Revista española de Documentación Científica*, 40(4), 192. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Mendoza, A. (2010). *La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector*, en Mendoza, A.; Romea, C. (coords.): *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona. Horsori. 143-174.

— (coord.) (2012): *Leer hipertextos*. Barcelona. Octaedro

Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos SEK 2.0. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Quittard, A., R., Juegos, L., Bernal., M. G., de Letras, L. O. –. C., & de Letras, E. G. D. L. –. C. (2020, 28 septiembre). *El único modo de leer, Jorge Luis Borges*. Calle del Orco. Recuperado de <https://callelorco.com/2020/09/28/el-unico-modo-de-leer-jorge-luis-borges/>

Rovira-Collado, J. (2008). *Sobre comentarios, Etiquetas y Fuentes: Literatura Infantil y Juvenil en la blogsfera*. Revista de estudios literario, Recuperado de http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_10.html

Rovira-Collado, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/46345>

Rovira-Collado, J. (2017). *Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector*. Investigaciones Sobre Lectura, 7, 55–72. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>

Ryan, R. & Deci. E. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25. 54-67.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Col. Ideas clave, 1. Ed. Graó. Recuperado de <https://bit.ly/3yQ2vgr>

Taberero-Sala, R. (2016). *Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis*. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 15(2), 21–36. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125

Taberero-Sala, Rosa. (2013). *El booktrailer en la promoción del relato*. Quaderns de filologia. Estudis literaris, Vol. XVIII18, 211-222. Recuperado de <https://bit.ly/3GjYtih>

Torres Bellvís, M. A., & Calatayud Salom, M. A. (2019). *El booktrailer: una propuesta innovadora para evaluar la competencia lingüística en la Educación Primaria*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 318. Recuperado de <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1695>

Vargas Vargas, N. A., Niño Vega, J. A., & Fernández Morales, F. H. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas*. Revista Boletín Redipe, 9(3), 167–180. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.943>

Velasco Rodríguez, M. N. (2017). *Las TAC y los recursos para generar aprendizaje*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 3(2), 771. Recuperado de <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.796>

Vigotski, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (9.ª ed.). Ediciones Akal. Recuperado de <https://bit.ly/3yTIUfg>

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9.ª ed.). Pearson Education. Recuperado de <https://bit.ly/39I8Oba>

ANEXOS

Anexo I. Encuesta

Encuesta realizada a cuarenta alumnos y alumnas del Instituto Ramon Berenguer IV a modo de instrumento empírico para su posterior valoración en la creación de la propuesta de intervención didáctica: ¡Preparad@s, listos, acción!

La lectura y yo

El cuestionario siguiente pretende recoger información sobre la motivación lectora en el alumnado de segundo de la ESO del Instituto Ramon Berenguer IV de Amposta.

Este cuestionario es parte del Trabajo Final de Máster titulado "El fomento de la lectura en segundo de ESO a través del lenguaje audiovisual. La creación de un bibliotràiler".

Es anónimo y no hay respuestas buenas o malas.

¡Muchas gracias por tu participación!

Algunos datos sobre tí

Género *

- Masculino
- Femenino
- Otras identidades
- Prefiero no decirlo

¿Qué edad tienes? *

La vostra resposta

Preguntas generales

¿Cómo calificarías tu interés por la lectura? *

- Alto
- Medio
- Bajo

¿Cuántos libros has leído en el último año?

- Entre 0 y 2
- Entre 3 y 6
- Más de 7
- He leído solo las lecturas obligatorias

¿Por qué lees?

- Me gusta
- Me entretiene
- Aprendo
- Obligación

¿Por qué NO lees?

- Es aburrido
- No tengo tiempo
- Prefiero ver películas o series
- No me gusta

La lectura en clase

¿Te gustó el último libro que leíste en clase?

- Sí
- No

Según tu respuesta anterior, ¿por qué motivo?

La vostra resposta

En tu clase, con qué frecuencia sucede lo siguiente:

	Muchas veces	A veces	Nunca
Crear fanzines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades audiovisuales sobre el texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir un blog de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer fichas de lectura sobre los libros leídos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en concursos de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar la opinión sobre lo leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué actividad te gustaría hacer para trabajar una lectura trimestral?

La vostra resposta

Enrere

Envia

Pàgina 4 de 4

Anexo II. Antología poética

Antología de doce romances recogidos en el *Romancero viejo*. Esta ha sido la lectura trabajada para la propuesta didáctica.

Lengua Castellana y Literatura
Curso 2021 – 2022

Romancero

Con poemas extraídos, entre otros, de los siguientes sitios:

- ◆ Proyecto sobre el Romancero panhispánico
<http://depts.washington.edu/hisprom/espanol/>
- ◆ Biblioteca virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/romancero-viejo--0/html/>
- ◆ Wikisource; categoría: romances
<http://es.wikisource.org/wiki/Categor%C3%ADa:Romances>

NOMBRE:
CURSO:

ÍNDICE DE ROMANCES

1. La mañana de San Juan...
2. Romance de Abenámar
3. Juramento que tomó el Cid al rey Don Alfonso
4. Romance de Montesinos
5. Primer romance de Gaiferos
6. Romance de Doña Alda
7. Romance del prisionero
8. Romance de Fontefrida
9. Romance del cautivo
10. El conde Arnaldos
11. Romance de la doncella guerrera
12. La misa del amor

LA MAÑANA DE SAN JUAN

La mañana de San Juan
al tiempo que alboreaba,
gran fiesta hacen los moros
por la Vega de Granada.
Revolviendo sus caballos
y jugando de las lanzas,
ricos pendones en ellas
broslados por sus amadas,
ricas marlotas vestidas
tejidas de oro y grana.
El moro que amores tiene
señales de ello mostraba,
y el que no tenía amores
allí no escaramuzaba.
Las damas moras los miran
de las torres del Alhambra,
también se los mira el rey
de dentro de la Alcazaba.
Dando voces vino un moro
con la cara ensangrentada:
-Con tu licencia, el rey,
te daré una nueva mala:
el infante don Fernando
tiene a Antequera ganada;
muchos moros deja muertos,
yo soy quien mejor librara;
siete lanzadas yo traigo,
el cuerpo todo me pasan;
los que conmigo escaparon
en Archidona quedaban.
Con la tal nueva el rey
la cara se le demudaba;
manda juntar sus trompetas
que toquen todas el arma,
manda juntar a los suyos,
hace muy gran cabalgada,
y a las puertas de Alcalá,
que la real se llamaba,
los cristianos y los moros
una escaramuza traban.
Los cristianos eran muchos,
mas llevaban orden mala;
los moros, que son de guerra,
dádoles han mala carga,
de ellos matan, de ellos prenden,
de ellos toman en celada.

Con la victoria, los moros
van la vuelta e Granada;
a grandes voces decían:
-¡La victoria ya es cobrada!

ROMANCE DE ABENÁMAR

-¡Abenámar, Abenámar,
moro de la morería,
el día que tú naciste
grandes señales había!

Estaba la mar en calma,
la luna estaba crecida;
moro que en tal signo nace
no debe decir mentira.

-No te la diré, señor,
aunque me cueste la vida.
-Yo te agradezco, Abenámar,
aquesta tu cortesía.

¿Qué castillos son aquellos?
¡Altos son y relucían!
-El Alhambra eran, señor,
y la otra la Mezquita;
los otros los Alixares,
labrados a maravilla.

El moro que los labraba
cien doblas ganaba al día,
y el día que no los labra
otras tantas se perdía
desque los tuvo labrados
el rey le quitó la vida
porque no labre otras tales
al rey de la Andalucía.

El otro es Torres Bermejas,
castillo de gran valía;
el otro Generalife,
huerta de par no tenía.

Hablara allí el rey don Juan,
bien oiréis lo que decía:
-Si tú quisieras, Granada,
contigo me casaría;

daréte en arras y dote
a Córdoba y a Sevilla.

Casada soy, rey don Juan,
casada soy, que no viuda;
el moro que a mí me tiene
muy grande bien me quería.

JURAMENTO QUE TOMÓ EL CID AL REY DON ALFONSO

En santa Águeda de Burgos,
do juran los hijosdalgo,
le toman jura a Alfonso
por la muerte de su hermano;
tomábasela el buen Cid,
ese buen Cid castellano,
sobre un cerrojo de hierro
y una ballesta de palo
y con unos evangelios
y un crucifijo en la mano.
Las palabras son tan fuertes
que al buen rey ponen espanto.
—Villanos te maten, Alfonso,
villanos, que no hidalgos,
de las Asturias de Oviedo,
que no sean castellanos;
mátente con agujadas,
no con lanzas ni con dardos;
con cuchillos cachicuernos,
no con puñales dorados;
abarcas traigan calzadas,
que no zapatos con lazo;
capas traigan aguaderas,
no de contray ni frisado;
con camisones de estopa,
no de holanda ni labrados;
caballeros vengan en burras,
que no en mulas ni en caballos;
frenos traigan de cordel,
que no cueros fogueados.
Mátente por las aradas,
que no en villas ni en poblado,
sáquente el corazón
por el siniestro costado,
si no dijeres la verdad
de lo que te fuere preguntando,
si fuiste, o consentiste

en la muerte de tu hermano.
Las juras eran tan fuertes
que el rey no las ha otorgado.
Allí habló un caballero
que del rey es más privado:
—Haced la jura, buen rey,
no tengáis de eso cuidado,
que nunca fue rey traidor,
ni papa descomulgado.
Jurado había el rey
que en tal nunca se ha hallado;
pero allí hablara el rey
malamente y enojado:
—Muy mal me conjuras, Cid,
Cid, muy mal me has conjurado,
mas hoy me tomas la jura,
mañana me besarás la mano.
—Por besar mano de rey
no me tengo por honrado,
porque la besó mi padre
me tengo por afrentado.
—Vete de mis tierras, Cid,
mal caballero probado,
y no vengas más a ellas
dende este día en un año.
—Pláceme, dijo el buen Cid,
pláceme, dijo, de grado,
por ser la primera cosa
que mandas en tu reinado.
Tú me destierras por uno,
yo me destierro por cuatro.
Ya se parte el buen Cid,
sin al rey besar la mano,
con trescientos caballeros,
todos eran hijosdalgo;
todos son hombres mancebos,
ninguno no había cano;
todos llevan lanza en puño
y el hierro acicalado,
y llevan sendas adargas
con borlas de colorado.
Mas no le faltó al buen Cid
adonde asentar su campo.

ROMANCE DE MONTESINOS

Cata, Francia, Montesinos,
cata París, la ciudad,
cata las aguas de Duero
do van a dar en la mar;
cata palacios del rey,
cata los de don Beltrán,
y aquella que ves más alta
y que está en mejor lugar,
es la casa de Tomillas,
mi enemigo mortal;
por su lengua difamada
me mandó el rey desterrar
y he pasado a causa de esto
mucha sed, calor y hambre,
trayendo los pies descalzos,
las uñas corriendo sangre.
A la triste madre tuya
por testigo puedo dar,
que te parió en una fuente,
sin tener en qué te echar;
yo, triste, quité mi sayo
para haber de cobijarte;
ella me dijo llorando
por te ver tan mal pasar:
-Tomes este niño, conde,
y lléveslo a cristianar,
llamédesle Montesinos,
Montesinos llamad.
Montesinos, que lo oyera,
los ojos volvió a su padre;
las rodillas por el suelo
empezóle de rogar:
le quisiese dar licencia
que en París quiere pasar
y tomar sueldo del rey,
si se lo quisiere dar,
por vengarse de Tomillas,
su enemigo mortal,
que si sueldo del rey toma,
todo se puede vengar.
Ya que despedirse quieren
a su padre fue a rogar
que a la triste de su madre
él la quiera consolar
y de su parte le diga
que a Tomillas va buscar.

-Pláceme, dijera el conde,
hijo por te contentare.
Ya se parte Montesinos
Para en París entrare,
y en entrando por las puertas
luego quiso preguntar
por los palacios del rey
que se los quieran mostrar.
Los que se lo oían decir
de él se empiezan a burlar,
viéndolo tan mal vestido
piensan que es loco o truhán;
en fin, muéstranle el palacio,
entró en la sala real,
halló que comía el rey,
don Tomillas a la par.
Mucha gente está en la sala,
por él no quieren mirar.
Desque hubieron ya comido
al'jedrez vana jugar,
solos el rey y Tomillas
sin nadie a ellos hablar,
si no fuera Montesinos
que llegó a los mirar;
mas el falso don Tomillas,
en quien nunca hubo verdad,
jugará una treta falsa,
donde no pudo callar
el noble de Montesinos,
y publica su maldad.
Don Tomillas que esto oyera,
con muy gran riguridad,
levantando la su mano,
un bofetón le fue a dar.
Montesinos con el brazo
el golpe le fue a tomar,
y echando mano al tablero
a don Tomillas fue a dar
un tal golpe en la cabeza,
que le hubo de matar.
Murió el perverso dañado,
Sin valerle la maldad.
Alborótanse los grandes
cuantos en la sala están;
prendieron a Montesinos
y queríanlo matar,
sino que el rey mandó a todos
que no le hiciesen mal,

porque él quería saber
quién le dio tan grande osar;
que no sin algún misterio
él no osaría tal obrar
Cuando el rey le interrogara
Él dijera la verdad:
-Sepa tu real Alteza
soy tu nieto natural;
hijo soy de vuestra hija,
la que hicisteis desterrar
con el conde don Grimaltos,
vuestro servidor leal,
y por falsa acusación
le quisiste maltratar.
Mas agora vuestra Alteza
puédese de ello informar,
que el falso don Tomillas
sepan si dijo verdad,
y si pena yo merezco,
buen rey, mándemela dar,
y también si no la tengo
mándesme de soltar,
y la buen conde y la condesa
los mandéis ir a buscar,
y los tornéis a sus tierras
como solían estar.
Cuando el rey aquesto oyera
no quiso más escuchar.
Aunque veía ser su nieto
quiso saber la verdad,
y supo que don Tomillas
ordenó aquella maldad
por envidia que les tuvo
al ver su prosperidad.
Cuando el rey la verdad supo
Al buen conde hizo llamar,
gente de a pie y de a caballo
iban por le acompañar,
y damas por la condesa
como solía llevar.
Llegando junto a París
dentro no quería entrar,
porque cuando de él salieron
los dos fueron a jurar
que las puertas de París
nunca las vieran pasar.
Cuando el rey aquello supo
luego mandó derribar

un pedazo de la cerca
por do pudiesen pasar
sin quebrar el juramento
que ellos fueron a jurar.
Llévanlos a los palacios
con mucha solemnidad,
y hácenlos muy ricas fiestas
cuantos en la corte están.
Cabaleros, dueñas, damas
les vienen a visitar,
y el rey delante de todos
por mayor honra les dar,
les dijo que había sabido
como era todo maldad,
lo que dijo don Tomillas
cuando lo hizo desterrar.
Y porque sea más creído
allí les tornó a firmar
todo lo que antes tenían
y el gobierno general,
y que después de sus días
el reino haya de heredar
el noble de Montesinos
y así lo mandó firmar.

PRIMER ROMANCE DE GAIFEROS

Estábase la condesa
en el su estrado asentada,
tisericas de oro en mano,
su hijo afeitando estaba.
Palabras le está diciendo,
palabras de gran pesar,
las palabras tales eran
que al niño hacen llorar:
-Dios te dé barbas en rostro
y te haga barragane;
dete Dios ventura en armas
como al paladín Roldane,
porque vengases, mi hijo,
la muerte de vuestro padre:
matáronlo a traición
por casar con vuestra madre.
ricas bodas me hicieron
las cuales Dios no ha parte;
ricos paños me cortaron,
la reina no los ha tales.

Maguera pequeño el niño
bien entendido lo hae.
Allí respondió Gaiferos,
bien oiréis lo que dirae:
-Ruégole así a Dios del cielo
y a Santa María su Madre.
Oído lo había el conde
en los palacios do estáe.
-Calles, calles, la condesa,
boca mala sin verdade!
que yo no matara al conde,
ni lo hiciere matare,
mas tus palabras, condesa,
el niño las pagarae.
Mandó llamar escuderos,
criados son de su padre,
para que lleven al niño,
que lo lleven a matare.
La muerte que él les dijera
mancilla es de la escuchare:
-Córtenle el pie del estribo,
la mano del gavilane,
sáquenle ambos los ojos,
por más seguro andare,
y el dedo y el corazón
traédmelo por señale.
Ya lo llevan a Gaiferos,
ya lo llevan a matare,
hablan los escuderos
con mancilla que de él hane:
-¡Oh, válasme Dios del cielo
y Santa María su Madre!
si a este niño matamos,
¿qué galardón nos darane?
Ellos en aquesto estando,
no sabiendo qué harane,
vieron venir una perrita,
de la condesa su madre;
allí habló el uno de ellos,
bien oiréis lo que dirae:
-Matemos esta perrita
por nuestra seguridade,
saquémosle el corazón
y llevémoslo a Galvane,
cortémosle el dedo al chico,
por llevar mejor señale.
Ya toman a Gaiferos
para el dedo le cortare;

-Venid acá, vos, Gaiferos,
y querednos escuchare;
vos idos de aquesta tierra,
que no parezcáis aquí mase.
Ya le daban entre señas
el camino que harae:
-Iros heis de tierra en tierra
a do vuestro tío estáe.
Gaiferos, desconsolado,
por ese mundo se vae;
los escuderos se volvieron
para do estaba Galvane.
danle el dedo y corazón
y dicen que muerto lo hane.
La condesa que esto oyera
empezara a gritos dare,
lloraba de los sus ojos
que querría reventare.
Dejemos a la condesa
que muy grande llanto hace,
y digamos de Gaiferos,
del camino por do vae,
que de día ni de noche
no hace sino caminar,
hasta que llegó a la tierra
adonde su tío estáe.
Dícele de esta manera
y empezóle de hablare:
-Manténgaos Dios, el mi tío,
-Mi sobrino, bien vengaises,
¿qué buena venida es esta?
vos me la queráis contare.
-La venida que yo vengo
triste es y con pesare
que Galván, con grande enojo,
mandado me había matare;
mas lo que os ruego, mi tío,
y lo que os vengo a rogar, e
vamos a vengar la muerte
de vuestro hermano,
mi padre; matáronlo a traición
por casar con la mi madre.
-Sosegáos, el mi sobrino,
vos os queráis sosegare,
que la muerte de mi hermano
bien la iremos a vengare.

Ellos así estuvieron
dos años, y aún mase,
hasta que dijo Gaiferos
y empezara de hablare.

ROMANCE DE DOÑA ALDA

En París está doña Alda,
la esposa de don Roldán.
trescientas damas con ella
para la acompañar:
todas visten un vestido,
todas calzan un calzar,
todas comen a una mesa,
todas comían de un pan,
si no era sola doña Alda
que era la mayoral;
las ciento hilaban oro,
las ciento tejen cendal,
las ciento instrumentos tañen
para doña Alda holgar.
Al son de los instrumentos
doña Alda adormido se ha,
ensoñado había un sueño,
un sueño de gran pesar.
Recordó despavorida
y con un pavor muy grande,
los gritos daba tan grandes
que se oían en la ciudad.
Allí hablaron sus doncellas,
bien oiréis lo que dirán:
-¿Qué es aquesto, mi señora?
¿quién es el que os hizo mal?
-Un sueño soñé, doncellas,
que me ha dado gran pesar:
que me veía en un monte
en un desierto lugar;
bajo los montes muy altos
un azor vide volar;
tras dél viene una aguililla
que lo afincaba muy mal.
El azor, con grande cuita,
metióse so mi brial,
el aguililla, con grande ira,
de allí lo iba a sacar;
con las uñas lo despluma,
con el pico lo deshace.

Allí habló su camarera,
bien oiréis lo que dirá:
-Aquese sueño, señora,
bien os lo entiendo soltar:
el azor es vuestro esposo
que viene de allende el mar,
el águila sedes vos,
con la cual ha de casar,
y aquel monte es la iglesia
donde os han de velar.
-Si así es, mi camarera,
bien te lo entiendo pagar.
Otro día de mañana
cartas de fuera le traen;
tintas venían de dentro,
de fuera escritas con sangre,
que su Roldán era muerto
en la caza de Roncesvalles.

ROMANCE DEL PRISIONERO

Que por mayo era por mayo,
cuando hace la calor,
cuando los trigos encañan
y están los campos en flor,
cuando canta la calandria
y responde el ruiseñor,
cuando los enamorados
van a servir al amor,
sino yo, triste, cuitado,
que vivo en esta prisión,
que ni sé cuándo es de día
ni cuándo las noches son,
sino por una avecilla
que me cantaba al albor.
Matómela un ballestero;
¡déle Dios mal galardón!

ROMANCE DE FONTEFRIDA

Fontefrida, Fontefrida
Fontefrida y con amor,
do todas las avecicas
van tomar consolación,
sino es la tortolica,
que está viuda y con dolor.

Por ahí fuera a pasar
el traidor del ruseñor;
las palabras que le dice
llenas son de traición:
«Si tú quisieses, señora,
yo sería tu servidor.»
«Vete de ahí, enemigo,
malo, falso, engañador,
que ni poso en ramo verde
ni en ramo que tenga flor,
que si el agua hallo clara
turbia la bebiera yo;
que no quiero haber marido
porque hijos no haya, no;
no quiero placer con ellos
ni menos consolación.
¡Déjame triste, enemigo,
malo, falso, mal traidor;
que no quiero ser tu amiga
ni casar contigo, no!»

ROMANCE DEL CAUTIVO

Mi padre era de Ronda
y mi madre de Antequera;
cautiváronme los moros
entre la paz y la guerra,
y lleváronme a vender
a Vélez de la Gomera.
Siete días con sus noches
anduve en el almoneda,
no hubo moro ni mora
que por mí una blanca diera,
sino fuera un perro moro
que cien doblas ofreciera,
y llevárame a su casa,
echárame una cadena.
Dábame la vida mala,
dábame la vida negra:
de día majaba esparto,
de noche molía cibera,
echóme un freno a la boca
porque no comiese della,
Pero plugo a Dios del cielo
que tenía el ama buena;
cuando el moro se iba a caza
quitábame la cadena;

echábame en su regazo,
mis regalos me hiciera,
espulgábame y limpiaba
mejor que yo mereciera;
por un placer que le hice
otro muy mayor me hiciera:
diérame casi cien doblones
en libertad me pusiera,
por temor que el moro perro
quizá la muerte nos diera.
Así plugo a Dios del cielo
de quien mercedes se espera
que me ha vuelto a vuestros brazos
como de primero era.

EL CONDE ARNALDOS

¡Quién hubiese tal ventura
sobre las aguas del mar,
como hubo el conde Arnaldos
la mañana de San Juan!
Andando a buscar la caza
para su falcón cebar,
vio venir una galera
que a tierra quiere llegar;
las velas trae de seda
la ejarcia de oro tozal.

Marinero que la guía
diciendo viene un cantar
que la mar ponía en calma,
los vientos hace amainar;
los peces que andan al hondo,
arriba los hace andar,
las aves que van volando,
al mástil vienen posar.
Allí habló el conde Arnaldos,
bien oiréis lo que dirá:
-"Por tu vida el marinero
dígasme ora ese cantar".
Respondióle el marinero,
tal respuesta le fue a dar:
-"Yo no digo mi canción
sino a quien conmigo va".

ROMANCE DE LA DONCELLA GUERRERA

Sevilla a un sevillano
siete hijas le dio Dios,
todas siete fueron hembras
y ninguna fue varón.

A la más chiquita de ellas
le llevó la inclinación
de ir a servir a la guerra vestidita de varón.

Al montar en el caballo
la espada se le cayó;
por decir, maldita sea,
dijo: maldita sea yo.

El Rey que la estaba oyendo,
de amores se cautivó,
—Madre los ojos de Marcos
son de hembra, no de varón.
—Convídala tú, hijo mío,
a los ríos a nadar,
que si ella fuese hembra
no se querrá desnudar.

Toditos los caballeros
se empiezan a desnudar,
y el caballero Don Marcos
se ha retirado a llorar.

Por qué llora Vd. Don Marcos
por qué debo de llorar,
por un falso testimonio
que me quieren levantar.

No llores alma querida
no llores mi corazón,
que eso que tú tanto sientes, eso
lo deseo yo.

LA MISA DEL AMOR

Mañanita de San Juan,
mañanita de primor,
cuando damas y galanes
van a oír misa mayor.
Allá va la mi señora,
entre todas la mejor;
viste saya sobre saya,
mantellín de tornasol,
camisa con oro y perlas
bordada en el cabezón.
En la su boca muy linda
lleva un poco de dulzor;
en la su cara tan blanca,
un poquito de arrebol,
y en los sus ojuelos garzos
lleva un poco de alcohol;
así entraba por la iglesia
relumbrando como el sol.
Las damas mueren de envidia,
y los galanes de amor.
El que cantaba en el coro,
en el credo se perdió;
el abad que dice misa,
ha trocado la lición;
monacillos que le ayudan,
no aciertan responder, non,
por decir amén, amén,
dicen amor, amor.

Anexo III. Ficha autoevaluación

Rúbrica de autoevaluación para que cada miembro de cada equipo pueda valorar su trabajo individual y grupal.

Cuestionario autoevaluación			
			
Uso el ordenador solo cuando la profesora me lo indica.			
Respeto a mis compañeros y compañeras.			
Atiendo durante las explicaciones del profesor.			
Participo en las actividades que se hacen en clase.			
Pregunto en clase cuando tengo alguna duda.			
Mi cuaderno está presentable.			
Entrego los trabajos siempre y a tiempo.			
Muestro interés en clase.			

Reflexión personal

Anexo IV. Ejemplo de guion literario

Escena 1. Interior/Día. Salón de París

DOÑA ALDA fue a París acompañada de 300 damas, vestidas con elegantes prendas, comían todas de un mismo pan y en una misma mesa.

DOÑA ALDA

(llega a París con mucho cansancio)

Señoritas, me gustaría ir a descansar.

DAMAS

(obedecen a DOÑA ALDA y la guían a su estancia)

Señorita, la acompañamos.

DOÑA ALDA sigue a las damas hacia una habitación preciosa. La estancia es espaciosa con una luz cálida proveniente de su hermosa lámpara de araña, hecha de oro y colgada del techo. Las grandes ventanas dan a un encantador jardín lleno de tulipanes y rodeado por una fuente de aguas brillantes. DOÑA ALDA se sienta con cuidado en su amplia cama, es muy cómoda

y su primer pensamiento es estirarse y dormir hasta la eternidad. Al final, pero, decide que lo mejor es tumbarse con calma.

Mientras ella se echa en la cama, las damas deciden acompañar su sueño con suaves melodías. Unas tocan dulcemente y otras tejen preciosas telas con mucho cuidado.

Escena 2. Interior/Noche. Habitación DOÑA ALDA

DOÑA ALDA despierta y habla con sus DONCELLAS sobre el extraño sueño que ha tenido.

DOÑA ALDA

(empieza a moverse dormida y despierta horrorizada gritando desgarradamente)

¡AAAAHHH!

DONCELLAS

(van corriendo a socorrer a DOÑA ALDA)

¿Qué ocurrió mi señora? ¿Por qué está así de horrorizada?

OTRA DONCELLA

(pregunta)

¿Está bien?

DOÑA ALDA

Un horrible sueño acabo de tener, uno que me cuesta incluso recordar.

DONCELLA

¿Y qué es lo que soñó?

DOÑA ALDA

Me encontraba en un monte, en un lugar desierto, bajo otros montes muy altos. Vi volar un azor, y tras él, una aguililla. El azor, con una rapidez descomunal, se metió entre/en mi brial.

El águila lo intentó sacar, y con las garras lo desplumó, y con su pico de él se deshizo.

Escena 3. Interior/Día. Habitación DOÑA ALDA

Cuando DOÑA ALDA ya había despachado a las DONCELLAS, se volvió a dormir. Por la mañana, sobre las ocho y media, la despertó un ruido. Era la CAMARERA mientras le llevaba el delicioso desayuno, formado por unas tostadas de mantequilla con mermelada de fresa y un cruasán con chocolate.

DOÑA ALDA explica su sueño y la CAMARERA interviene.

CAMARERA

(La camarera le explica el significado del sueño a DOÑA ALDA)

Ese sueño solo puede tener un significado. Yo se lo explico, mi señora. El azor es su esposo, que viene del mar, el águila, es usted, mi señora y el monte que aparece es el lugar dónde os vais a casar.

DOÑA ALDA

Dios, no me esperaba ese significado, que curioso sueño. Nunca antes tuve uno así.

CAMARERA

El nombre de estos sueños es el de sueños premonitorios, mi señora. De hecho, no es demasiado común tenerlos, solo ocurren en pocas ocasiones, tuvo mucha suerte.

DOÑA ALDA

Gracias camarera, ya te puedes retirar.

CAMARERA

Por supuesto mi señora, espero que la comida sea de su agrado.

Escena 4. Interior/Día. Casa DOÑA ALDA

Al día siguiente a DOÑA ALDA unas cartas escritas con sangre le trajeron. En ellas le informaban de que, en la caza de Roncesvalles, su ROLDÁN había muerto.