



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**TRABAJO FIN DE GRADO:
EL RETO DE LEER CLÁSICOS EN PRIMARIA**

**Presentado por Lydia Burgos Romero
Para optar al Grado de Educación Primaria
Por la Universidad de Valladolid**

**Tutelado por: Gema Cienfuegos Antelo
Segovia, 1 de julio de 2015**

Leer, leer, leer todo, clásicos, desconocidos, buenos, malos, ver cómo escriben, leer y absorberlo. Luego escribe. Si es bueno lo conservas, sino lo tiras por la ventana.

William Faulkner

NOTA:

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán válidas indistintamente para el género femenino.

RESUMEN

En este trabajo pretendo llamar la atención sobre la importancia de acercar los clásicos literarios a los niños en la etapa de Primaria. Una vez analizadas las dificultades que encuentran estos alumnos al leer un clásico, y los problemas y miedos a los que se enfrentan los maestros, pasaremos a analizar las diferentes maneras de introducirles a la lectura de estos valiosos textos, proponiendo un corpus de obras en versión original o adaptada, así como diversas actividades sobre las mismas, con el objetivo de que en un futuro nuestros alumnos sientan interés por leerlos o releerlos.

Para dar un ángulo más realista a esta exposición intentaré plasmar la manera de trabajar los clásicos en mi aula de 6º de Educación Primaria en el CEIP Arcipreste de Hita, de la localidad de El Espinar (Segovia); describiré las actividades y los resultados que he ido obteniendo en esta experiencia. La puesta en práctica de mi proyecto incluye como actividad principal la tertulia dialógica (como metodología experimental) entre otras actividades. Mi objetivo final es comprobar si realmente es posible leer de manera íntegra clásicos de la literatura en la etapa de Primaria, de tal manera que los alumnos sean capaces de apreciarlos y, sobre todo, disfrutarlos.

Palabras Clave: Educación literaria, clásicos, etapa de Primaria, tertulia dialógica.

ABSTRACT

This paper is focused on the importance of introducing literature classics in Primary Education. Once we have analyzed pupil's difficulties when reading them and the problems and fears that teachers have to face, we will move on to analyze the different ways in which we can endear these texts to them. We will propose some readings (originals or adaptations) and also different activities related to them that will arouse interest in our students for reading or re-reading them.

I have tried to implement this methodology with students of 6th grade in "Arcipreste de Hita School" in the municipally of El Espinar (Segovia) to demonstrate that it is possible. I will describe the activities carried out and the results obtained. In this project I will include dialogic gatherings as the main activity. It is an experimental methodology as I have never worked like this before. The final aim is to check if it is possible to read a whole classic book in Primary Education, and if students are able to appreciate and enjoy them so that they include these readings among their different choices in their futures.

Keywords: Literature education, literature classics, Primary Education, dialogic gathering.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	6
1.1 IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO	6
1.2. OBJETIVOS	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1. DEFINICIÓN DE CLÁSICO	12
2.2. LOS ALUMNOS	15
2.3. MIEDOS DE LOS PROFESORES	19
2.4. ACTIVIDADES	20
2.5. CANON LITERARIO ESCOLAR. PROPUESTAS.....	27
CAPÍTULO III: EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL AULA.....	29
3.1. ELECCIÓN DE CLÁSICOS	29
3.2. ESTRUCTURA GENERAL	30
3.3. PROGRAMACIÓN.....	31
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	45
CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFÍA.....	46
5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
5.2. WEBGRAFÍA	47
5.3. REFERENCIAS DE LAS OBRAS CITADAS.....	47
CAPÍTULO VI: ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Sesión de tertulia dialógica.	34
Ilustración 2: Salida al parque el día 22 de abril.	36
Ilustración 3: Grupo de alumnos leyendo <i>Cuentos</i> de Michael Ende.	40
Ilustración 4: Grupo de alumnos respondiendo una comprensión sobre los <i>Cuentos</i>	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Temporalización de <i>La Isla del Tesoro</i>	32
Tabla 2: Temporalización de <i>El Quijote</i>	35
Tabla 3: Temporalización de <i>Romeo y Julieta</i>	37

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este tema está basada en la advertencia de un preocupante vacío en las aulas de Primaria: si ya es frecuente que la Educación literaria (el “Bloque 5” en el currículum de Lengua castellana y Literatura de Castilla y León, según la actual ley de educación, ORDEN EDU/519/2014) quede relegada a un espacio marginal o, aun peor, prácticamente desterrada de la programación, los clásicos de la literatura han desaparecido para los niños de esta etapa, salvo singularísimas excepciones. Esta situación provoca que al término de la Primaria los alumnos no hayan adquirido la base de cultura literaria que el propio currículum exige. No solo me refiero a que no conocen obras maestras o autores clásicos de la talla de Miguel de Cervantes o Shakespeare (o como decían algunos alumnos antes de llevar a cabo este proyecto, “Miguel *Ecerbantes*” o el “director de cine, Shakespeare”), sino que pocos maestros (o incluso padres) se plantean la posibilidad de leerlos con los niños de Primaria. La lectura de textos clásicos debería ser considerada por padres y maestros una siembra enriquecedora y absolutamente necesaria para el desarrollo de la competencia literaria y, lo que es más importante, para la formación integral del niño y del joven. Sembrar clásicos en Primaria constituye un reto, pero también una base esencial para eludir en Secundaria el temido rechazo de los adolescentes a la lectura de clásicos. Coincidimos con Ana María Machado (2002) en que:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La *Biblia*, la mitología grecorromana, la *Iliada* y la *Odisea*, el teatro clásico, el *Quijote*, la obra de Shakespeare y Camões, las *Mil y una noches*, los cuentos populares (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso. (pp. 37-38)

Por ello, con este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) pretendo analizar y proponer diferentes maneras de allanar el camino de los alumnos de Primaria para un acercamiento y disfrute de los clásicos de la literatura, sin que ello suponga descartar la

Literatura Infantil y Juvenil, que tantas posibilidades ofrece para una la estimulación del hábito lector.

1.2. OBJETIVOS

Con la elaboración del presente TFG se pretende contribuir a los siguientes:

1.2.1. Objetivos Generales

- Analizar la importancia de la introducción de los clásicos de la literatura en la etapa de Educación Primaria.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Analizar la posibilidad de elegir adaptaciones de los clásicos.
- Presentar una serie de actividades graduadas basadas en la lectura de clásicos literarios.
- Llevar a la práctica alguna de estas actividades.
- Evaluar las actividades llevadas a cabo en el aula.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En primer lugar, me parece importante establecer un contexto legal a este trabajo, por ello analizaré el currículo de la etapa de Educación Primaria. Como ya sabemos, este año es un año de tránsito entre dos leyes de educación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (en adelante, LOE) y la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE). Ambas leyes están vigentes, aunque para diferentes cursos; en los cursos primero, tercero y quinto rige la nueva legislación, mientras que en los cursos segundo, cuarto y sexto se mantiene la primera. Analizaré primero la LOE e iré completando a continuación, si es necesario, lo que la nueva ley dice.

Así pues, en las disposiciones generales de la LOE podemos encontrar en el Artículo 17 los **objetivos de esta etapa**. El objetivo e) dice lo siguiente “[...] desarrollar hábitos de lectura”. Por ello, interpreto que el objetivo principal durante toda la etapa de primaria es motivar a los alumnos a leer, para que disfruten de ello y adquieran un hábito lector que tenga continuidad al finalizar la etapa de Primaria. En cuanto a la LOMCE, el Artículo 7, que es el que establece los objetivos de la etapa, no menciona el desarrollo del hábito lector como uno de los objetivos, sino que este tema va estrechamente ligado a la **asignatura de Lengua castellana y Literatura**. En el Anexo II de esta ley se encuentra todo lo referente a esta área. En su introducción se menciona la importancia de acercar a los alumnos a la lectura así como la comprensión de textos literarios. Además, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante, R.D.1514/2006), agrupa los **contenidos** en bloques, en uno de los cuales, el de **“Educación Literaria”** (mencionado arriba), dice así:

La Educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa, y como un acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias.

La literatura posee características propias y convenciones específicas que se deben conocer para que el lector pueda crear el contexto adecuado. En esta etapa, el currículo se centra en

favorecer experiencias placenteras con la lectura, y la recreación de textos literarios. Se acerca a niños y niñas a la representación e interpretación simbólica tanto de la experiencia interior como de la colectiva, crear hábito lector. Los contenidos de este bloque se refieren, por una parte, al conocimiento de las convenciones literarias básicas, especialmente relacionadas con la poesía y la narración, y por otra, a la aplicación de informaciones acerca del contexto lingüístico, histórico y cultural en el que las obras literarias se han producido, en la medida en que estos datos sean significativos para la interpretación del texto y de acuerdo con las expectativas de un lector de esta etapa escolar.

Al analizar **los contenidos relativos a la Educación literaria** nos damos cuenta de que son comunes a los tres ciclos de la LOE, introducido cada uno de ellos, eso sí, de manera gradual:

- Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de obras adecuadas a la edad e intereses. En el caso del primer ciclo, escucha o lectura guiada, para poder adquirir autonomía lectora.

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes.

- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta las convenciones literarias (géneros, figuras...), y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes (en el caso del tercer ciclo).

- Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales.

- Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal.

- Uso de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias.

- Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.

- Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos.

- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

La LOMCE plasma los contenidos generales de la etapa y de los diferentes cursos, no globaliza en ciclos, aun así, los referidos a la Educación literaria, siguen una secuencia lógica en complejidad. Me gustaría señalar tres contenidos generales de etapa a los que se refiere el

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (En adelante R.D. 126/2014) y que no están recogidos en la LOE:

- Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas y de animales.
- Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas castellano y leonesas, españolas y de otros países.
- Identificación de recursos literarios.

En cuanto a la **contribución del área al desarrollo de las competencias básicas**, el R.D. 1513/2006 dice lo siguiente: “[...] en esta área, la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural.” Ésta es ahora denominada “Conciencia y expresiones culturales” por la LOMCE.

En cuanto a la adquisición de esta competencia se indica que supone valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas; disfrutar de ello y enriquecerse; respetar y valorar el patrimonio cultural; apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa. Menciona que debemos proporcionar las herramientas de acceso a las manifestaciones culturales; fomentar la sensibilidad y la adquisición del sentido estético; desarrollar en el alumnado habilidades perceptivas y sensibilidad hacia las manifestaciones y producciones culturales y dar a conocer las manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. En relación a los **objetivos del área** encontramos dos que están directamente relacionados con nuestro tema:

7. Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

En cuanto a la LOMCE, ahora desaparecen los objetivos para pasar a llamarse “estándares de aprendizaje”. Igual que ocurre con los contenidos, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación no se establecen por ciclos, sino por etapa o por curso. Algunos de los estándares de aprendizaje establecidos para la etapa se refieren (R.D. 126/2014) a la interpretación del lenguaje utilizado, la creación de textos literarios diversos utilizando diferentes recursos, la dramatización y memorización de textos, etc.

Nos queda finalmente analizar los **criterios de evaluación relativos a cada ciclo**. Existen tres en cada ciclo relacionados con la lectura, uno de ellos directamente relacionado con los textos literarios. A continuación he fusionado los tres ciclos, puesto que dichos criterios son graduales:

“4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos, interpretando además, en el tercer ciclo, el doble sentido de algunos”.

Con este criterio se pretende valorar si son capaces de detectar y entender información o ideas relevantes explícitas en los textos –, avisos, notas, invitaciones (primer ciclo), cartas en el ámbito escolar, normas de clase, reglas de juego, noticias, cartas al director, textos escolares (segundo ciclo), convocatorias, programas de actividades, planes de trabajo, informándose sobre hechos próximos a su experiencia en los medios de comunicación, utilizando la lectura rápida de titulares y entradillas para anticipar el contenido global; utilizar el subrayado y otras técnicas para determinar las ideas principales y las secundarias del texto (tercer ciclo). En los textos literarios, se deben evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas -cuando están indicadas expresamente-, la capacidad para reconocer los hechos principales de un cuento, los personajes, el tiempo y espacio (para el primer ciclo), el conflicto en un cuento, la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias -cuando no aparecen de manera explícita- o la anticipación de algunos acontecimientos (para el segundo ciclo) inducir acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones, incluso captar el doble sentido o las ironías (tercer ciclo) También las destrezas para utilizar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayuden a la identificación de las ideas principales: imágenes (primer ciclo) tipografía en titulares o entradillas en portadas; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares destacados de los textos, etc. (segundo ciclo) y explorar recursos expresivos y creativos simples, siguiendo modelos, en tareas de dramatización, recreación.

“5. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, (relación con sus propias vivencias e ideas) y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta”.

Con este criterio se quiere comprobar si los niños y niñas utilizan sus experiencias y conocimientos para establecer relaciones entre las ideas y la información del texto. Han de ser capaces de comparar y clasificar información (primer ciclo) utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, etc.) y estrategias para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario o buscar información

complementaria). También se evalúa la comprensión a través de la lectura en voz alta (previa lectura silenciosa en el primer ciclo) atendiendo a las pausas y entonación (primer ciclo) con cierta seguridad, sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras (en el segundo ciclo) y con fluidez y entonación adecuadas (en el tercer ciclo). En el primer ciclo se tendrá en cuenta que tomen la iniciativa para leer, y muestren interés, en el segundo ciclo que la decodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y en el tercer ciclo, se valorará la velocidad y la comprensión.

“7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como algunas/las características básicas de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.”

Este criterio evalúa la capacidad de desarrollar el hábito de escucha (para el primer ciclo) y de disfrutar de forma cada vez más autónoma con textos literarios adecuados a la edad e intereses del ciclo (en el caso del primer ciclo, canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas,...) y de comprender el sentido de estos gracias a la interpretación de algunas convenciones específicas, como estructura simple, rima, los temas recurrentes, los elementos del relato literario, etc. Hay que evaluar igualmente la actitud positiva hacia la lectura como actividad propia de la vida cotidiana. Se valorará la participación en tareas de dramatización, recreación, memorización, recitación de poemas y textos sencillos, pronunciación y entonación adecuados para el primer ciclo, y para el segundo y tercer ciclo, además, la capacidad de de usar recursos expresivos y creativos en dichas tareas.

Algunos criterios de evaluación establecidos para la etapa y relacionados con el tema que nos compete se relacionan directamente con los estándares de aprendizaje anteriormente comentados.

2.2. DEFINICIÓN DE CLÁSICO

Antes de analizar las dificultades que podemos encontrar con una intervención educativa como la nuestra, vamos a tratar de definir el concepto de ‘clásico’ de la literatura a fin de acotar nuestro campo de trabajo.

Ha habido numerosas definiciones, o intentos de ello, a lo largo de la historia. Ya en el siglo II, Aulo Gelio, abogado y escritor romano, usó la palabra *classicus* para referirse al escritor de valor y prestigio. El primer diccionario español que recoge el adjetivo ‘clásico’ referido a obras literarias es el *Diccionario de la Real Academia Española* (en adelante, *DRAE*) en su edición de 1780: “Principal, grande o notable en alguna clase, como *autor*

clásico, error clásico”. Sin embargo, Terrero y Pando (1786) es mucho más explícito y ya amplía el alcance del adjetivo a autores y obras que superan el ámbito de la antigüedad grecolatina: “Se aplica de suyo a los autores que se han leído en la clase o las escuelas. [...] En castellano, se llama comúnmente *autor clásico* a cualquier autor excelente en su género”. El *DRAE* no revisa el término hasta su edición de 1843, donde añade la característica de la sujeción a las “doctrinas del clasicismo” y, por fin, ya en 1884 da otras acepciones, la primera de ellas, más cercana al concepto de *clásico* actual: “Dícese del autor o la obra que se tiene por modelo digno de imitación y forma autoridad. [...]// Principal o notable en algún concepto.// Perteneciente al clasicismo o que participa de sus calidades.// [...] Perteneciente a la antigüedad griega o latina”. El uso del adjetivo *clásico* se ha extendido a otros ámbitos, pero en lo tocante a la literatura, lo *modélico* es la principal cualidad de los autores u obras “en cualquier arte o ciencia”, según la tercera acepción que ofrece el *DRAE* en su edición más reciente¹.

T.S. Eliot (2004), afamado poeta, dramaturgo y crítico anglo-estadounidense, relaciona el término ‘clásico’ con ‘madurez’, pues solo cuando una lengua y la sociedad son maduras puede existir un clásico. Hace una distinción entre clásico universal (como Virgilio) y el resto de clásicos y considera que existen épocas donde se escriben clásicos y otras donde no, puesto que la propia lengua impide que se escriban.

Para Sainte-Beuve (1850), crítico literario y escritor francés, “la idea de lo clásico implica continuidad y consistencia, algo que hace acervo y tradición, que se va conformando y transmitiendo, perdurando” (p. 10). Un verdadero clásico lo es porque “el autor que ha enriquecido el espíritu humano, [...] que ha descubierto alguna verdad moral no equivoca, [...] ha hablado a todos en un estilo propio que resulta ser también el de todo el mundo, [...] nuevo y antiguo, fácilmente contemporáneo a todas las épocas” (p.12).

José Martínez Ruiz (1920), escritor español más conocido por su pseudónimo, Azorín, nos da una visión dinámica, y no estática, del clásico: “Todo lo que no cambia está muerto. Queramos que nuestro pasado clásico sea una cosa viva, palpitante, vibrante”. Además, en sus análisis, Azorín trata de vincular lo antiguo y lo moderno, las diferentes generaciones: “Un autor clásico es un reflejo de nuestra sensibilidad moderna”. Entendiendo como el fundamento del clásico su dinamismo y su perpetuidad, Azorín dice: “Nos vemos en los

¹ Definiciones recuperadas de: www.rae.es

clásicos a nosotros mismos. Por eso los clásicos evolucionan según cambia y evoluciona la sensibilidad de las generaciones” (pp. 30-31).

Otro clásico contemporáneo, Italo Calvino (2011) nos ofrece catorce posibles definiciones de la palabra clásico que se complementan y nos dan una idea del concepto:

Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir (...). Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura; (...) suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima. (...) Sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él (...). Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. (...) Sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado” (pp. 50-58).

En una obra posterior, Calvino (2011, p.49) afirma que los “clásicos” son los libros que: “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos”. En este sentido, el profesor Pedro Cerrillo refiere una anécdota atribuida al escritor argentino Jorge Luis Borges: al parecer, una alumna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires le dijo que Shakespeare le aburría, y le preguntó qué es lo que debía hacer para remediarlo, a lo que Borges le contestó: “No hagas nada; simplemente no lo leas y espera un poco. Lo que pasa es que Shakespeare todavía no escribió para vos; a lo mejor dentro de cinco años lo hace (...)” (Cerrillo, 2013, p. 18).

Gadamer (1960), coincide con Azorín, Beuve y Calvino, en un aspecto fundamental: lo clásico es siempre atemporal, lo que no se rige por las modas pasajeras ni los vaivenes del corto plazo. Los clásicos son siempre contemporáneos.

Lo clásico es lo que se ha destacado a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos; es asequible de un modo inmediato, [...] es una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal, la que nos induce a llamar “clásico” a algo; una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente. (p.40).

Gadamer (1996) explica lo que entiende por “clásico” basándose en los filósofos Hegel y Schlegel. De Hegel considera que los clásicos se conservan porque se significan e

interpretan a sí mismos y de Schlegel, la noción de que dichas obras perviven debido a que su elocuencia inmediata es ilimitada.

En definitiva, un clásico es una obra que sobrevive como obra de referencia a las nuevas tendencias y que “cala” entre las diferentes generaciones, pues toca valores humanos universales y atemporales, es decir, conectan con el lector actual pese al desfase histórico, geográfico y estilístico.

El valor de estas obras es tan ingente que no deberíamos privar a nuestros alumnos de su aprovechamiento, tanto pedagógico como placentero, es más, es nuestra obligación acercarles estas obras en la manera más adecuada y dando a elegir entre el inmenso patrimonio de clásicos conservado.

2.3. LOS ALUMNOS

2.3.1. Características psicoevolutivas.

Para entender las dificultades que tienen nuestros alumnos a la hora de leer un clásico hay que analizar primero sus características psicoevolutivas. Los niños entre los 6 y los 12 años están en un periodo donde van a desarrollarse cognitiva, social, afectiva y motóricamente. El conocimiento por parte de los maestros de estas características es imprescindible para una adecuada y efectiva intervención educativa, así como para poder llegar a acuerdos en el marco de los proyectos y programaciones docentes.

Es importante saber que el desarrollo es continuo, acumulativo, direccional, organizado, diferenciado, y holístico y que está influenciado por factores como la maduración, factores ambientales o hereditarios, etc. (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Por ello, no debemos olvidar que cada individuo tiene unas características propias y un ritmo propio de desarrollo.

Probablemente la teoría más citada y conocida sobre el desarrollo cognitivo en niños es la de Piaget (1967). Su teoría afirma que los niños pasan por etapas específicas:

- Etapa sensoriomotriz (de 0 a 2 años).
- Etapa preoperacional (de 2 a 6/7 años).
- Etapa de las operaciones concretas (de 6/7 a 12 años)
- Etapa de las operaciones formales (de 12 en adelante).

La Etapa de Primaria se situaría en la Etapa de las operaciones concretas (de 6/7 a 12 años), por lo tanto es ésta la que nos interesa. Algunos de los aspectos del desarrollo cognitivo son:

- Se produce un aumento de la atención y de la memoria.

- Poco a poco toman conciencia sobre otras realidades, no solo la suya.
- Perfeccionan y consolidan el lenguaje escrito así como la expresión oral.
- Enriquecen su vocabulario, construyen frases más complejas, etc.
- El niño muestra gran disponibilidad para aprender.

En cuanto a los aspectos motrices podemos decir que existe ya un control de movimientos y conciencia de su cuerpo, y tienen la necesidad de explorar física y manipulativamente el mundo.

Afectivamente desarrollan el autoconcepto (concepto que el niño/a tiene de sí mismo) y la autoestima (imagen y el valor que el niño/a se da a sí mismo).

Para finalizar, socialmente podemos decir que los profesores y padres son siempre importantes para ellos, pero aparece ya la figura de los amigos que van ganando importancia.

Es necesario recordar que como afirma Gardner (1984, 2004), los alumnos aprenden de distintos modos; así la inteligencia se manifiesta a través de distintas habilidades, según sea el individuo. Él reconoce la habilidad verbal, lógica-matemática, espacial, musical, kinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Se entiende entonces las muy diversas formas de aprender que tienen los niños y que en cada uno prima siempre una o varias habilidades o inteligencias. También debemos de tener en cuenta el estadio de desarrollo en el que se encuentra el alumno, la experiencia previa y la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1998).

Así pues, para la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) tendremos en cuenta las siguientes implicaciones didácticas:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno/a.
- Asegurarse de que el aprendizaje sea significativo, ofreciendo al alumnado informaciones y conocimientos que puedan relacionar con lo que ya saben, y les hagan modificar sus esquemas previos.
- Ofrecerles aprendizajes atractivos y motivadores.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de aprender por sí solo: aprender a aprender.
- El alumno/a debe ser un elemento activo en su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje se realizará de lo más sencillo a lo más complejo.
- El aprendizaje debe ser un proceso social y personal, que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive.
- Crear ambientes que favorezcan la interacción de profesores/as y alumnos/as en la actividad del aula.

- Dar cabida al diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis en el proceso de E/A.
- Partir de los intereses y necesidades del alumnado.
- Promover aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.
- Utilizar diversos medios didácticos para la consecución de los objetivos que nos hayamos marcado, entre ellos los relacionados con la tecnología propia de la sociedad en la que vivimos.
- Tener en cuenta los principios del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, respetando los ritmos de aprendizaje y la flexibilidad de las actividades propuestas.
- Proponer actividades diversas: actividades colectivas e individuales, de escucha o atención y manipulativas o de movimiento, libres y dirigidas, etc.
- Crear un ambiente de trabajo adecuado.
- El alumno es el protagonista de sus aprendizajes y el profesor/a actuará de guía del proceso de E/A y facilitará dicho proceso.
- Los contenidos a trabajar deberán respetar el principio de globalización característico de esta etapa. Así pues, cualquier planteamiento metodológico deberá poseer un carácter globalizador o integrado.

2.3.2. Dificultades de los alumnos para enfrentarse a la lectura de clásicos

Ahora que conocemos las características de los alumnos de esta etapa, podemos pasar a analizar algunas de las dificultades que posiblemente encontrarán, a grandes rasgos, al leer un clásico. Lógicamente estas dificultades variarán en mayor o menor medida dependiendo de la edad y el texto elegido.

Normalmente, en el primer curso de Primaria las dificultades apenas existen, pues los libros son en muchas ocasiones contados y los solemos presentar como un juego, por lo que todos quieren participar. En el resto de cursos, las dificultades son mayores.

Según Alejo (2012) encontramos tres tipos de dificultades, en relación con el léxico, con su falta de competencia literaria y de interpretación simbólica.

En cuanto a las dificultades de orden lingüístico, encontramos varios obstáculos: teniendo en cuenta que incluso personas que disponen de un amplio vocabulario necesitan a veces la ayuda de glosarios y anotaciones a pie de página, en el caso de los niños en esta etapa, esta necesidad es aún mayor. Para nuestros alumnos, en ocasiones, estas aclaraciones no son suficientes para poder comprender el texto. Incluso siendo útiles, será difícil hacer una lectura

fluida del texto que dé sentido al mismo. Todo esto unido a la falta de comprensión lectora hace que los alumnos se pierdan en frases o párrafos largos, más aún cuando están acostumbrados a leer *bestsellers* infantiles, o lecturas cuya estructura es simple, con un vocabulario sencillo y frases y párrafos cortos. Además, si van a leer en voz alta, muchos silabeán, retroceden, repiten o cambian palabras, etc., que junto con una mala lectura expresiva hace incomprensible el texto.

En cuanto a la falta de competencia literaria, el poco conocimiento que tienen los alumnos sobre los distintos periodos y corrientes literarias hace que no sean capaces de contextualizar las lecturas. Esto es en parte debido al poco peso que tiene la Literatura dentro del currículo de Primaria, pues aun teniendo una asignatura llamada “Lengua castellana y Literatura”, la Literatura suele ser la parte de menor dedicación en el aula, cuando no resulta obviada por completo. Además de todo esto y en relación a la competencia literaria, debo decir que los alumnos carecen de la habilidad de interpretar el sentido figurado o simbólico de algunos textos y, también, de conocer el porqué de la belleza estilística, aunque logren apreciarla.

Los libros de texto y el sistema escolar proponen lecturas que se ajustan al entorno cotidiano de los alumnos: sus problemas, inquietudes, vivencias, etc. Teniendo en cuenta que se debe partir del nivel de los alumnos y de sus intereses, estos libros parecerían ser los más adecuados. Los libros que actualmente leen nuestros alumnos tratan de entretenerles, algo que es absolutamente necesario, pero también lo es añadir un complemento de alta calidad a los libros de entretenimiento, para que poco a poco enriquezcan su competencia lectora y literaria.

Otro problema añadido es que nuestros alumnos tienen una capacidad de concentración de corto recorrido. Progresivamente, de los 6 a los 12 años, va aumentando, pero pasados unos veinte minutos (en el caso de los alumnos de edad más avanzada), necesitan cambiar de tarea, pues si no, se pierde la motivación y la concentración. A la hora de leer un clásico de manera íntegra, necesitaremos un tiempo que superará ese máximo de concentración que los niños tienen, por lo que habrá que gestionar el tiempo en diferentes días, alargando, quizá, en demasía la lectura del clásico.

Además, hemos comentado antes que el alumno debe ser un elemento activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos proponer diversas actividades de manipulación, de atención, de escucha, de movimiento, etc., individuales y colectivas, ya que los alumnos aprenden mejor haciendo.

Otro de los problemas, que para mí el más importante, es que a nuestros alumnos de educación primaria, en general, no les gusta leer, y esto se ve agravado con los nuevos avances tecnológicos: la televisión, el chat y las redes sociales. Si el libro que les proponemos es extenso, con una portada seria, letra minúscula, etc., empeoramos esta situación.

2.3. MIEDOS DE LOS PROFESORES

Los miedos de los maestros van en estrecha relación con los problemas de sus alumnos. Que los alumnos carezcan de un amplio vocabulario, que tengan una falta de comprensión lectora y literaria, y que se nieguen o se sientan desmotivados a leer un libro, supone un cierto miedo por nuestra parte a incluir los clásicos en las aulas.

Además de estos miedos, encontramos otros que van más directamente relacionados con la labor del maestro. Uno de ellos es el tiempo. A la hora de planificar en nuestra programación la lectura de ciertos clásicos sentimos un miedo terrible a no tener tiempo suficiente para dedicarle a este objetivo, pero sobre todo a dejar de lado el resto del temario. Normalmente se tiene un libro de texto que hay que seguir, y que se debería terminar y completar. Por la densidad del temario, es complicado añadir una lectura al trimestre, o actividades en relación a los clásicos, que vayan a costar un gran esfuerzo y tiempo, y preferimos recurrir a las lecturas fáciles ofertadas por diferentes editoriales.

Sin embargo, hay profesores que sí están por la labor de incluir en sus programaciones estos clásicos. Entonces, el miedo viene a la hora de escoger el texto adecuado. “¿Será muy extenso?” “¿Deducirán el significado de las palabras que no conocen?” “¿Comprenderán el sentido global, los valores principales de la obra a pesar del vocabulario?” “¿Les resultará interesante?” “Si empezamos a leer y les encuentro desmotivados ¿desistimos?, o ¿le damos otra oportunidad?” “¿Les obligo? o ¿Escogemos otra lectura?” “Quizá me esté precipitando, y si resulta un intento fallido, puede que más adelante, con solo escuchar el título se desanimen”.

Es cierto que la elección de un clásico para nuestro curso, es una tarea complicada y en la que influyen muchos factores: diversidad de gustos entre nuestros alumnos, heterogeneidad en el nivel de comprensión y motivación, etc. Si estamos dispuestos a intentarlo la mentalidad que debemos adoptar será: “vale la pena, al menos, intentarlo”. A los clásicos se les debe perder el miedo. Con esto no quiero decir que sea una tarea sencilla. Lógicamente hay que hacer una cuidada selección de textos para cada nivel y desarrollo psicoevolutivo de los alumnos.

2.4. ACTIVIDADES

Nadie mejor que nosotros conocemos a nuestros alumnos, sus gustos, preferencias, nivel, etc. Por ello, sabremos mejor que nadie cuál es la lectura más apropiada. Aun así, podemos empezar desarrollando actividades en torno a los clásicos que familiaricen a los alumnos con estos, para más adelante comenzar con la lectura íntegra de alguno de ellos. No hay una única y perfecta manera de lograrlo, dependiendo del grupo que tengamos, deberemos tomar unas estrategias u otras: un fragmento diario en clase, en voz alta, baja, dramatizando, o dejar la lectura en puntos suspensivos; o un tipo de lecturas u otras, o incluso un género u otro; películas, juegos, y así sucesivamente hasta inducirlos o causarles adicción a la lectura.

En cuanto a la temporalización, como ya he dicho antes, la literatura suele ser dejada de lado para trabajar otros contenidos, y esto es un grave error, pues la literatura no es ni mucho menos importante que el resto de contenidos. Quizás al revés, aunque solo sea por el hecho de que el resto de contenidos son repetidos cada año que pasa.

En relación al grave problema de que a algunos alumnos no les gusta leer, debemos entender que para ellos la lectura, no ya solo de los clásicos, es un reto. Quizá entonces, nuestra misión y responsabilidad como docentes con estos alumnos, no sea empezar introduciéndoles los clásicos, sino que nuestro principal objetivo será motivarles a leer, lo que sea, pues somos el punto medular. Poco a poco, iremos acercándoles los clásicos.

Algunas ideas importantes relacionadas con la lectura que debemos tener siempre presentes son:

- El gusto por la lectura se puede contagiar en cierto modo, por eso es interesante que en los ratos de lectura, el profesor lea también, no se dedique a adelantar trabajo u otras tareas. Hay que «predicar» con el ejemplo.
- Es interesante disponer de tiempo para dedicar a la lectura compartida, invención de cuentos con ellos de protagonistas, releer sus cuentos favoritos de cuando eran pequeños, invención de cuentos improvisados orales, etc.
- Cuando los chicos están aprendiendo a leer o a escribir, es muy importante mostrar entusiasmo con sus avances.
- Debemos dejarles leer como quieran: en el suelo, en parejas, etc. Es un momento para disfrutar.
- Si se va a realizar una lectura en voz alta, pueden prepararla antes silenciosamente para evitar una mala lectura expresiva.

- No hay necesidad de obligarles a buscar las palabras que no conozcan en el diccionario. Podemos explicárselo nosotros, para que la lectura sea más fluida y menos tediosa, y por lo tanto disfruten más.
- Para los chicos que no están animados a leer podemos recomendarles lecturas adaptadas a sus intereses, comics, revistas o incluso periódicos deportivos que a muchos de ellos les interesa.

Algunas estrategias “anti-lectura” son:

- Queremos alumnos lectores pero somos incapaces de reflejar una imagen de profesorado-lector.
- Utilizamos la biblioteca o la lectura como castigo o “actividad de relleno”.
- Obligarles a hacer un trabajo, resumen o examen sobre el libro. La lectura del texto ya es una actividad y un objetivo en sí mismo por lo que si no quieren no tienen por qué hacer nada sobre el texto después de leerlo.
- Asumir que no hay tiempo para la lectura. La lectura es importante. Debemos sacar siempre rato para leer, si es necesario, restándolo a otras actividades.
- Imponer lecturas o gustos. A nadie le gustan las obligaciones.
- Obligar a terminar un libro antes de una fecha determinada. Acabarán leyendo por obligación, o mintiendo (“ya lo he leído”).
- Dejar de contar o leerles en voz alta cuando ya han aprendido a leer. Ellos también disfrutan de escuchar cuentos contados o leídos. Démosles ese placer de vez en cuando.

Así pues, lo primero que todo maestro debe hacer es dar prioridad a la lectura dentro del aula para motivarles desde pequeños a tener gusto por ésta. Para ello es imprescindible proponer textos adecuados al ámbito educativo de los estudiantes y de acuerdo a su interés, pero no con esto excluirémos a los clásicos, sino que buscaremos los más apropiados para ellos.

Pero lo más importante de todo es que transmitamos pasión por la lectura. Bien es sabido que cuando alguien domina o tiene una fuerte competencia sobre un tema y, además, le gusta, es capaz de transmitir esa sensación y contagiar a los demás. Por ello debemos inducirles a leer por amor e interés y no por obligación. Según Calvino, solo se lee cuando se quiere, lo que se quiere, y como se quiere, pues en la lectura no debemos imponer. “No se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor” (Calvino, 1981, p.52).

Sin embargo, no podemos esperar que a nuestros alumnos les llegue la inspiración de leer un clásico, o simplemente de leer. Por ello, creo que no nos queda otro remedio que en ocasiones obligarles a leer, pues es parte de nuestra tarea: “La escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos [...] La escuela está obligada a darte instrumentos para hacer una elección” (Calvino, 2011, pp.52-53).

Existe una delgada línea entre la lectura por placer y la lectura por obligación. Debemos tener un equilibrio entre ambas y utilizar la manera más adecuada para cada grupo o alumno. Habrá quienes no necesiten nuestro empujón y los habrá que nos necesiten para motivarles. Esa es nuestra principal misión: aficionarles a leer, tebeos, periódicos, cuentos fantásticos, etc.

En los primeros cursos nos puede resultar complicado, o al menos, desmotivador, introducir cualquier clásico. Incluso, en los últimos años de la etapa es difícil incluir en nuestras programaciones ciertos clásicos, pues se escapan a la comprensión y el disfrute de nuestros alumnos. Por ello, vamos a analizar algunas soluciones intermedias, que al menos, acerquen a nuestros alumnos a estas lecturas para que les motiven en un futuro a leer el texto original o completo.

2.4.1. La metodología: tertulias dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas se iniciaron en los años 80 en la escuela de personas adultas de La Verneda-San Martí; desde entonces se han puesto en funcionamiento en diferentes contextos (Martín y Jiménez, 2013). La tertulia literaria dialógica de los clásicos universales es una actividad cultural y educativa que consigue que personas que no han leído nunca un clásico, pierdan el miedo y disfruten de la lectura. Estas tertulias se basan en el diálogo igualitario en relación a un texto entre varios lectores que les permite el intercambio de ideas, el gusto por la lectura, la expresión de sentimientos y el fomento del espíritu crítico, además “favorece el incremento del nivel de competencia lingüística, acelera el aprendizaje instrumental y mejora la convivencia al promover transformaciones personales, culturales y sociales” (Flecha, García y Gómez, 2013).

Las personas participantes eligen un libro para leer y acuerdan el número de capítulos o páginas que leerán para la próxima reunión o clase. En casa se deben leer las páginas acordadas y deben seleccionar un párrafo para comentar en la tertulia. Debe existir un moderador que de la palabra a los participantes. Estos leen en voz alta su párrafo seleccionado y explica porqué lo ha elegido. A continuación, se abre un turno de palabras para que el resto

de participantes pueda opinar sobre dicho párrafo. Cuando se acaban las opiniones sobre este párrafo, se van comentando los demás párrafos seleccionados. Cualquier persona, de cualquier condición social o cultural y de cualquier edad puede participar pues todos podemos argumentar y crear debate o dialogo sobre un argumento. En nuestras aulas podemos además invitar a otros profesores o padres a participar.

Esta actividad es muy interesante para realizarla con nuestros alumnos puesto que, como hemos dicho antes en las implicaciones didácticas, debemos dar cabida al diálogo, al debate y a la confrontación de ideas e hipótesis, y debemos crear ambientes que favorezcan la interacción de profesores y alumnos. Éstos leen con la intención de compartir sus pensamientos con los demás. Como cada uno puede tener una visión diferente del texto, les hará reflexionar y darse cuenta de que existen diferentes realidades y ellos mismos leerán con atención, mejorando así la comprensión lectora. Como hemos dicho antes, las tertulias se basan en el diálogo igualitario. Todas las opiniones son válidas y este diálogo igualitario genera autoconfianza, por lo que es muy interesante realizarlo con alumnos con baja autoestima, con aquellos que tengan dificultades de aprendizaje o problemas de integración, pues todos tenemos experiencias personales y sociales igual de válidas e inteligencia cultural.

El debate que se crea hace que sea necesario en ocasiones investigar sobre el tema, el género, la época, el escritor, etc. Serán los propios alumnos quienes investiguen por curiosidad por su cuenta, o en el aula. Además, con la tertulia podemos también trabajar valores, puesto que los textos clásicos tratan temas comunes a diferentes épocas y diferentes sociedades. Reflexionar sobre eso hace que los alumnos traten de actuar éticamente. Los alumnos mejorarán su capacidad de expresión y deberán tomar decisiones, en cuanto al clásico elegido, número de páginas que leer y esto les hará responsables con su trabajo.

Las ventajas de trabajar con tertulias dialógicas son muchas, pero sobre todo la que a nosotros nos interesa, que es una manera diferente de acercarles los clásicos. Nuestros alumnos leerán con interés para poder dar su opinión en un debate, es decir, la lectura, tendrá para nuestros alumnos otro objetivo que el simple hecho de leer.

2.4.2. Adaptaciones y versiones

Siendo conscientes de las dificultades que se les presentan a nuestros alumnos podremos encontrar soluciones. Una de ellas son las adaptaciones. Existen argumentos en contra y a favor de leer adaptaciones. Personalmente, sigo teniendo dudas de la utilidad o no de éstas. Creo que depende de muchos factores, algunos de los cuales intentaré analizar.

Algo positivo de leer una adaptación con alumnos de primaria es que esto supone un acercamiento a la obra y al autor, siempre y cuando sea fiel a la obra original. Descartadas por mi parte quedan aquellas adaptaciones que acaban degenerando o perdiendo la esencia de la obra clásica. Cuando hable de adaptaciones me referiré de aquí en adelante a adaptaciones fieles al espíritu de la obra, no meras lecturas simplificadoras.

Una buena adaptación puede llevar a los alumnos más adelante a acercarse al texto original. Pero bien es cierto que corremos el riesgo de que ocurra todo lo contrario, que consideren que ya han leído este clásico y no recurran a él jamás. Lo único que se habría leído sería el guión, no el resto de matices que hacen de esa obra un clásico.

Analizando estas dos últimas ideas contrapuestas, planteo la siguiente reflexión. Los alumnos que en mi caso están motivados a leer, que sienten ansia por la lectura, que buscan cualquier momento para leer, y viven la lectura como algo fascinante, ya sean obras clásicas infantiles, o *bestsellers*, sé sin ninguna duda, que si la adaptación leída les atrae, volverán al texto original cuando tengan capacidad para disfrutarla íntegramente. En el caso de los alumnos para los que es una obligación el rato de lectura, posiblemente no regresen al texto original, una vez leída la adaptación, pero sé, sin lugar a dudas, que tampoco se habrían acercado a él si no la hubiéramos leído en clase.

Por ello, creo que hay que quitarle importancia al debate “adaptaciones sí”, “adaptaciones no”, pues en ciertos casos quizá una adaptación sea el único camino para acercarles estas obras.

Bien es cierto que los clásicos tienen un autor y no tenemos derecho a resumirlos y simplificarlos para hacerlos accesibles. En esta línea de pensamiento, y tal y como expone Silveyra (2009), quizá los maestros nos apresuramos y debemos aprender a esperar al momento idóneo y no esté en nuestras manos llevarles hasta los clásicos en esta etapa. Así lo reflexiona Italo Calvino:

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos. (Calvino, 2011, p.49)

2.4.3. Textos incompletos

Otra actividad que puede resultar interesante es completar un capítulo o libro con frases, párrafos o incluso capítulos. Estos extractos pueden ser tanto inventados como elegidos de

entre una serie de opciones que les facilitaríamos a los alumnos. Con este tipo de actividades se pretende como objetivo principal motivar a los alumnos, pero además, trabajamos muchas otras habilidades como por ejemplo, mejorar la comprensión lectora, extraer la información básica, desarrollar la creatividad, etc.

2.4.4. Películas

Al principio de la etapa de Primaria, los alumnos tienen como modelo a sus padres y a sus profesores, tratan de imitarnos o parecerse a nosotros. Poco a poco, la figura de los amigos va haciéndose más importante: comparten con ellos lo que no con nosotros y se imitan entre ellos. Pero existe otro factor muy importante que influye en la personalidad y forma de actuar de nuestros alumnos. Sin ser conscientes, son los medios de comunicación lo que nos ganan terreno, y esto no debe superarnos, sino más bien, debemos aprovecharnos de esta situación.

El cine es un medio capaz de configurar mentalidades e influir creando paradigmas de actuación, sobre todo en el público infantil, que es el que nos ocupa. Y su importancia radica en que los mensajes contenidos pueden modificar el comportamiento de estos receptores de forma positiva o negativa, ya que ejercen un alto poder de persuasión debido a la escasez de edad del receptor y su falta de madurez personal. (De la Torre, Pujol y Rajadel, 2005, p. 38).

El cine es una interesante herramienta educativa debido a su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica. El estudiante no es consciente de estar siendo educado. Para él, ver cine en clase es una actividad que se escapa de lo habitual, que le sirve para evadirse de sus tareas normales dentro del aula, lo que incrementa su interés y participación.

Los libros y las películas no tienen por qué ser excluyentes, al contrario, un libro puede animar a ver una película o viceversa, si vemos una película y ésta es la primera parte de una saga que no ha sido rodada aún, puede animar a los alumnos a leer las demás partes. En cualquier caso, es interesante ver y leer las mismas películas y libros para hacer una comparación de ambas. Esto conllevará un debate que hará mejorar la expresión de nuestros alumnos y además les hará ser críticos, algo a lo que no están muy acostumbrados.

Son muchos los objetivos generales del visionado de una película. Algunos de ellos son:

- Desarrollar destrezas y habilidades como la sensibilidad cultural y la superación de malentendidos y estereotipos sociales,

- Reconocer y apropiarse de actitudes y valores tanto propios como del grupo (solidaridad, igualdad, tolerancia, amistad...).

Realmente, me gustaría centrarme en aquellas películas que están basadas en libros clásicos y analizar los objetivos que perseguiríamos con su visionado:

- Promover el diálogo entre el alumnado para que pueda expresar sus sentimientos, emociones, vivencias y opiniones de una manera más sencilla y clara, favoreciendo un clima de confianza y cercanía entre ellos, propiciando además el trabajo colaborativo. (Muy similar a las tertulias dialógicas a continuación expuestas)
- Desarrollar el sentido crítico frente a la lectura de un clásico o visionado de éste. (Qué me gusta más/menos del libro/película)
- Mejorar el conocimiento de los alumnos sobre el mundo y las realidades socioculturales.
- Trabajar el concepto de multiculturalidad conociendo costumbres y tradiciones de otras culturas y épocas.
- Emplear Internet para la búsqueda de información (Vida del autor y sus obras por ejemplo)
- Desarrollar el gusto por el arte (cine, literatura, música...).
- Establecer y conocer las relaciones existentes entre cine y literatura.

Aunque para muchos no sea la actividad idónea (por los mismos motivos que las adaptaciones, que una vez conocido el argumento no necesitarán leer la obra), merece la pena intentarlo alguna vez y comprobar qué sucede con nuestro grupo de alumnos.

2.4.5. Dramatizaciones y espectáculos teatrales

También se puede acudir a musicales u obras de teatro que hagan que poco a poco sientan interés por leer aquello que han visto. Esto es cierto que resulta ser de difícil acceso, sobre todo para aquellas poblaciones lejanas a grandes núcleos urbanos, además del coste. Aquí creo que las administraciones tienen un papel importante, pues no existe un interés real por fomentar la lectura entre los alumnos. Ciertas salidas deberían ser subvencionadas por las administraciones.

Otra manera de disfrutar con la lectura es llevar a cabo dramatizaciones en el aula. A los alumnos les gusta ser parte activa en el aprendizaje y por experiencia propia, creo que es una de las actividades más motivadoras y en la que más se involucran.

2.4.6. Actividades Día del Libro

Para este día se pueden planear muchas actividades diferentes. Algo interesante son las excursiones, como por ejemplo, las rutas literarias (para el tercer ciclo) y las rutas teatralizadas.

2.5. CANON LITERARIO ESCOLAR. PROPUESTAS.

Antes de proponer a nuestros alumnos un corpus de lecturas, debemos pensar y analizar cuál es nuestro canon escolar, es decir, de entre los clásicos qué títulos pueden conformar nuestra particular biblioteca.

2.5.1. De primero a tercero de Primaria

A grandes rasgos podemos decir que en los dos primeros cursos de la etapa de primaria debemos utilizar libros con diferentes formatos, con ventanas, tridimensionales, con materiales de diferentes tactos, sonidos, dibujos coloridos, etc. Éstos les parecerán divertidos y atrayentes. Lógicamente los grandes clásicos no se presentan en su versión original con este tipo de formatos, pero podemos encontrar adaptaciones como la de *Don Quijote de la Mancha* por Carlos Reviejo y Javier Zabala, presentado con pictogramas y con rimas sencillas que dan sonoridad a la lectura.

Bien es cierto que existen pocos clásicos adaptados para ser leídos por niños en los primeros cursos de la etapa de Primaria. En el primer curso, donde aún realizar una lectura comprensiva resulta complicado, tenemos la opción de contárselo nosotros mismos.

Los temas que les interesan son aquellos que tratan de animales y de su mundo cercano. También los cuentos tradicionales, como por ejemplo los *Cuentos* de Charles Perrault o los de los hermanos Grimm, recogidos en buena parte de la tradición oral. A pesar de haber sufrido numerosas adaptaciones, puede ser interesante contarles las diferentes versiones de estos clásicos. También podemos destacar aquellos de Hans Chistian Andersen.

Existe también una innumerable lista de fábulas, las de Esopo transcritas por otros autores, como los españoles Iriarte y Samaniego en los siglos XVIII y XIX, etc.

Según nos acercamos al ecuador de la etapa de Primaria, estos mismos textos pueden ser leídos por ellos mismos. Iremos incrementando la longitud del texto, aunque nunca es incompatible que lean textos de LIJ. Existe una larga lista de adaptaciones, como las llevadas

a cabo por la catedrática Rosa Navarro Durán que resultan muy interesantes, entre ellas se incluyen: *La Eneida*, *la Odisea*, *Platero y yo*, *El Lazarillo*, etc.

2.5.2. De cuarto a sexto de primaria

En los últimos cursos de la etapa de Primaria, reduciremos notoriamente el número de imágenes, y aumentaremos el texto. Les gustan las historias fantásticas, de mitología, de aventuras, de misterio y los libros de humor.

Todavía siguen disfrutando de escuchar cuentos contados por lo que no debemos privarles de ese placer de vez en cuando. También disfrutaban relejendo aquellos libros que en cursos anteriores eran leídos por sus profesores o padres.

Las mencionadas adaptaciones realizadas por Rosa Navarro Durán son también muy interesantes para que estos alumnos lean solos. Igualmente, *Charlie y la fábrica de chocolate* de Roal Dahl, los *Cuentos* de Michael Ende o *Cuentos al amor de la lumbre*, recogidos de la tradición popular por Antonio Rodríguez Almodóvar, pueden ser leídos sin ayuda por alumnos desde cuarto curso de educación primaria.

Alguna de las obras que podemos leer completas con alumnos desde quinto curso o, incluso en el último curso de Primaria (incluso algún alumno podría leerlas solos) son: *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, *La isla del tesoro* de Robert Stevenson, *Las aventuras de Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, *Oliver Twist* de Charles Dickens, *Frankenstein* de Mary Wollstonecraft Shelley, *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne, *El gato negro* de Edgar Allan Poe o *Cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer.

No debemos olvidar que podemos incluir textos informativos como revistas, periódicos, etc., que pueden sernos útiles en el caso de chicos desmotivados con la lectura.

CAPÍTULO III: EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL AULA

3.1. ELECCIÓN DE CLÁSICOS

Para plasmar en este proyecto una pequeña muestra de cómo poder llevar a cabo la experiencia de introducir en el aula los clásicos literarios, hemos puesto en práctica algunas de las actividades comentadas en un aula de 6º de Educación Primaria con 22 alumnos, ninguno con necesidades educativas especiales, en el municipio de la provincia de Segovia, El Espinar. Es un colegio de aproximadamente 600 alumnos, en el que predomina el uso del libro de texto por parte del profesorado. El centro tiene una sección bilingüe y en las áreas de la sección (Science, English y Arts and Crafts) no existe libro de texto para la mayoría de los cursos. El grupo al que yo imparto clase, es un grupo bilingüe por lo que estoy, y están también los alumnos, acostumbrados a trabajar sin un texto de referencia.

El proyecto se llevará a cabo durante el segundo y tercer trimestre en la clase de Lengua, donde sí que existe libro de texto. Uno de mis miedos es no tener tiempo suficiente para trabajar en el resto de objetivos y contenidos planteados para el presente curso. Es un curso decisivo en el que los alumnos necesitan pasar al instituto con una buena base en la materia. Además, aunque no tenemos por qué seguir fielmente el libro de texto, habitualmente me siento atada a él.

Me gustaría que los propios alumnos fueran capaces de elegir un clásico de la biblioteca que les llame la atención. Por ello nos dirigimos a la biblioteca para que los alumnos puedan escoger cada uno o en parejas su clásico. Normalmente escogen narraciones, por lo que insisto en el teatro y la lírica. Los libros escogidos son los siguientes:

- *La isla del Tesoro* de Robert L. Stevenson.
- *Don Quijote*, adaptación por José Luis Jiménez Frontín y Montse Ginesta.
- *El Lazarillo contado a los niños*, adaptación de Rosa Navarro Durán.
- *Los mejores cuentos de Michael Ende*.
- *Cinco semanas en Globo* de Julio Verne.
- *Platero y yo contado a los niños*, adaptación por Rosa Navarro Durán.
- *El Cid contado a los niños*, adaptación por Rosa Navarro Durán.
- *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift.
- *Federico García Lorca para niños* por Eutimio Martín.

Cada uno, o por parejas o grupos presenta de forma razonada su libro escogido. Algunos alumnos han escogido aquel que ya han leído y creen que a sus compañeros les va a gustar, otros escogen uno que no han leído pero hay algún otro compañero que sí, por lo que da su opinión sobre él, otros textos no han sido leídos por ninguno, otros conocen el argumento, etc. Así cada uno comparte su opinión con el resto y vamos comentando sobre el título, el autor, los personajes, etc.

Finalmente yo completo nuestro canon con estas obras:

- *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain.
- *Las aventuras de Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.
- *La Odisea contada a los niños*, adaptación por Rosa Navarro Durán.

A pesar de la heterogeneidad de gustos entre los alumnos, tras una votación, el primer libro escogido por una gran mayoría (19 de 22) es *La isla del Tesoro* de Robert L. Stevenson, un autor que no hemos estudiado. El segundo libro escogido también por muchos alumnos (17 de 22) es una adaptación de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Cervantes (Don Quijote, adaptación por José Luis Jiménez Frontín, Montse Ginesta, Barcelona, La Galera, 2004). Finalmente, eligen un libro de cuentos de Michael Ende (13 de 22).

3.2. ESTRUCTURA GENERAL

Como hemos visto, la elección de los clásicos corre por cuenta de los alumnos, por lo que hasta el momento no he podido programar ni decidir las actividades y metodologías para llevar a cabo. Mi primera intención era probar la lectura de un clásico íntegro y la metodología de la tertulia dialógica, por lo que *La isla del Tesoro* nos ofrece la posibilidad de llevarlo a cabo. Además, quería leer alguna adaptación con ellos y tratar de ver si en un futuro se animarán o no con la lectura del original, por ello la adaptación de *El Quijote* nos ofrecerá la posibilidad de analizar esto además de comentarlo también en tertulia dialógica. Estas dos son las lecturas que podría clasificar como “centrales” en este proyecto. Además leeremos cuentos de Michael Ende, ya que fue elegido por los alumnos, y realizaremos otras actividades y lecturas en torno a los clásicos.

Antes de pasar a analizar cada lectura o actividad llevada a cabo, es importante saber que cuento con algo a favor: todos los días de la semana a primera hora de la mañana imparto clase de Lengua castellana y Literatura a mi tutoría, por lo que habitualmente aprovecho los veinte o treinta primeros minutos para la lectura libre. Para el segundo trimestre, que es cuando comienzo con este proyecto, decido dedicar parte de este tiempo a las tertulias

dialógicas y otras actividades relacionadas con este proyecto. En un principio, este tiempo variaría según la complejidad del texto o, incluso, la petición de los alumnos.

3.3. PROGRAMACIÓN

En este apartado iré comentando los objetivos que quiero alcanzar con la lectura y/o actividades de cada uno de los clásicos escogidos, así como la metodología utilizada, la evaluación de las actividades realizadas, la mía y la de los alumnos (anexos 1, 2 y 3) y finalmente recopilaré alguno de los comentarios de los alumnos y/o curiosidades observadas (anexo 4).

3.3.1. *La isla del Tesoro*

❖ Descripción

Esta actividad se centra en la lectura del clásico en casa por parte de los alumnos. En clase se comentará en tertulia dialógica, explicada con anterioridad.

❖ Temporalización

Los alumnos se comprometen a traer leído los lunes, miércoles y viernes un capítulo que corresponde a una media de 7 páginas, además de traer seleccionado su párrafo preferido. La lectura se llevará a cabo entre los meses de enero, febrero y marzo. . De este modo la temporalización queda así:

SEMANAS				
ENERO 12	ENERO 19	ENERO 26		
Capítulos 1, 2, 3	Capítulos 4, 5, 6	Capítulos 7, 8, 9		
FEBERO 2	FEBRERO 9	FEBRERO 16	FEBRERO 23	
Capítulos 10, 11, 12	Capítulos 13, 14, 15	Capítulos 16, 17, 18	Capítulos 19, 20, 21	
MARZO 2	MARZO 9	MARZO 16	MARZO 23	MARZO 30
Capítulos 22, 23, 24	Capítulos 25, 26, 27	Capítulos 28, 29, 30	Capítulos 31, 32, 33	Capítulo 34

Tabla 1: Temporalización de *La Isla del Tesoro*

❖ **Objetivos:**

- Disfrutar de la charla en grupo sobre la lectura.
- Mejorar la comprensión.
- Profundizar en las interpretaciones.
- Desarrollar la capacidad crítica y la expresión oral.
- Desarrollar hábitos de escucha activa.
- Valorar las diferentes opiniones.
- Aumentar la autoestima.

❖ **Metodología**

La metodología se basa en la tertulia dialógica, que, como su propio nombre indica, se basa en el diálogo, un diálogo igualitario en el que todos dan su opinión comentando qué nos sugiere la lectura y no qué quiso decir el autor. No se trata de aprender sobre el autor, sino de disfrutar de la lectura.

❖ **Evaluación**

La evaluación está basada sobre todo en la observación. Es cierto que no todos los días destaca la actitud de todos los alumnos, sino que cada día me resultaba llamativo alguno de ellos, por lo que cada día anotaba ciertos aspectos para alguno de los alumnos, además de

anotar los aspectos más relevantes de la clase como grupo. De esta manera al finalizar la lectura, tenía anotaciones sobre todos los chicos. Estas anotaciones las fui llevando a cabo durante el comentario del texto y al finalizar cada sesión, cuando tenía tiempo para plasmar una pequeña reflexión (ver tabla).

Al concluir la lectura del clásico, pregunté a los alumnos sobre cómo se habían sentido, qué creen que han aprendido, si han mejorado en algo, si han disfrutado, si volverían a repetir, etc. Tanto mi evaluación sobre ellos como la suya propia ha sido muy positiva: los alumnos han estado muy participativos y respetuosos, y sobre todo, han disfrutado. He de destacar que prácticamente todos han estado muy comprometidos con la lectura y muy involucrados en las tertulias, y aunque a veces alguno alumno no haya traído leído el capítulo correspondiente, ha ocurrido pocas veces.

En cuanto a mi evaluación puedo decir que ha sido positiva. En ocasiones, es cierto que he tratado de intervenir más de lo que quizá debería. No sería un aspecto negativo ya que al tratarse de una tertulia, yo también puedo participar, pero a veces esto limitaba la reflexión de los alumnos. Con cada sesión he ido intentando mejorar esto. También me he sentido un poco perdida cuando algún alumno no ha traído leída la parte correspondiente. No quería relacionar un castigo con la lectura, por lo que finalmente el “castigo” ha sido no poder comentar nada en la tertulia ya que no ha leído el extracto.

Finalmente, en cuanto a la consecución de los objetivos, puedo decir que hemos alcanzado todos de manera muy satisfactoria. Bien es cierto que la mejora de la comprensión evoluciona lentamente y no puedo decir que haya habido un cambio significativo.

He de destacar que no se ha dejado de lado el temario, aspecto que me preocupaba. Hemos tenido que reorganizar el tiempo de tal manera que estuviera aprovechado al máximo y los alumnos han tenido que trabajar más en casa. Han sido tres meses muy intensos, por lo que creo que lo ideal sería plantear las tertulias una o dos veces por semana. Por lo tanto la lectura del clásico se alargaría un poco más.

❖ **Comentarios de alumnos / profesor y fotos:**

Algunos comentarios de los alumnos que me gustaría citar son:

“Me ha gustado todo esto porque somos nosotros los que hablamos, y decimos lo que queremos sin que nadie nos diga si está mal o no, porque es tu opinión.” (L)

“La historia me ha divertido y la tertulia me parece entretenida porque los demás decían cosas que yo no había pensado, y cada vez decían más y más cosas que jamás hubiera pensado.” (A)



Ilustración 1: Sesión de tertulia dialógica.

3.3.2. *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*

❖ **Definición**

Esta actividad se basa también en la lectura, en este caso, de una adaptación, y su comentario en tertulia dialógica. Esta adaptación ha sido elegida por dos motivos principales. El primero de ellos es que quería comprobar si leer una adaptación motivará o no en un futuro a leer el original. En segundo lugar, he elegido específicamente esta, ya que me parece adecuada para la edad de mis alumnos además de mantener pasajes del original.

❖ **Temporalización**

Con motivo de la conmemoración de la muerte de Cervantes, decidí comenzar con este texto unos días antes del 23 de abril. Los alumnos se comprometen a leer unas 8 páginas diarias, dependiendo del inicio del siguiente capítulo. De tal manera que la temporalización es la siguiente:

DÍAS MES ABRIL				
		Miércoles 10	Jueves 11	Viernes 12
		pp. 13 - 18	pp. 19 - 29	pp. 29 - 36
Lunes 15	Martes 16	Miércoles 17	Jueves 18	Viernes 19
pp. 37 - 46	pp. 49 - 58	pp. 59 - 66	pp. 67 - 76	pp. 77 - FIN

Tabla 2: Temporalización de *El Quijote*

❖ **Objetivos**

Los objetivos iniciales, basados en la lectura y comentario del texto, fueron:

- Disfrutar de la lectura en grupo.
- Mejorar la comprensión.
- Desarrollar la capacidad crítica y la expresión oral.
- Desarrollar hábitos de escucha activa.
- Profundizar en las interpretaciones
- Valorar las diferentes opiniones.
- Aumentar la autoestima.

Cabe destacar que por proposición de los alumnos surgió una actividad al finalizar el libro que consistía en inventar nuevas batallas y realizar un dibujo. Con esto conseguimos:

- Desarrollar la creatividad.
- Trabajar en pequeño grupo.

❖ **Metodología**

La metodología llevada a cabo es igual a la expuesta en La Isla del Tesoro.

❖ **Evaluación**

La evaluación podemos decir que es muy positiva. Por mi parte, he dejado de intervenir en tantas ocasiones. Por parte de los alumnos cabe destacar que a pesar de que al principio les resultaba “raro” el lenguaje utilizado, finalmente incluso valoraban que estuviera escrito en castellano antiguo. Han valorado mucho conocer nuevos pasajes de *El Quijote* desconocidos para ellos.

Por petición de los alumnos, como he comentado antes, en grupos inventaron nuevas batallas para Don Quijote y Sancho Panza y representaron con dibujos (Anexo 5). Esto hace ver que los alumnos han disfrutado y que están motivados, pero que a la vez, necesitan crear e inventar.

En cuanto a la elección del texto creo que ha sido acertada, tenía un equilibrio en la complejidad lingüística. Les hice saber que no era este el texto original y que viendo lo que han disfrutado les recomendaba leer el clásico en un futuro.

Los instrumentos utilizados siguen siendo la observación y anotaciones pertinentes con o sin tabla, la entrevista y el diario de clase.

❖ Comentarios de alumnos / profesor y fotos

Las respuestas a la pregunta “¿crees que dentro de unos años leerás el libro original, o no?” fueron:

“Pues no sé, es que este me ha gustado mucho, así que quizá vuelvo a leer este mismo” (I)

“Bueno, ha estado muy bien, y me gustaría volver a leerlo pero “uf” no sé yo, es un “tochazo” el otro” (S)

Solo cabe esperar a que lleguen a su edad adulta y comprobar a cuál recurrieron.

También merece la pena comentar que el día 22 de abril, salimos al pueblo a leer algunos extractos del texto original, entre otras actividades.



Ilustración 2: Salida al parque el día 22 de abril.

3.3.3. *Romeo y Julieta*

❖ Descripción

Con motivo también del aniversario de la muerte de Shakespeare, preparamos unas actividades al finalizar la lectura de la adaptación de *El Quijote*. Seleccioné varios fragmentos (Anexo 6) del texto original, que leímos y dramatizamos. En la salida al pueblo el día 22 de abril, representamos las escenas. Además vimos la película dirigida por Baz Luhrmann.

❖ Temporalización

DÍAS DE ABRIL				
Lunes 20	Martes 21	Miércoles 22	Jueves 23	Viernes 24
Lectura y dramatizaciones	Lectura y dramatizaciones	Salida al pueblo	Fiesta de la Comunidad	Visionado de película
Lunes 27				
Visionado de película				

Tabla 3: Temporalización de *Romeo y Julieta*

❖ Objetivos

- Leer teatro.
- Conocer las características del teatro.
- Dramatizar escenas.
- Memorizar textos.
- Situar estas escenas en la película.
- Comprobar las diferencias de las escenas en texto y visionado.

❖ Metodología

La manera de trabajar es presentar cada extracto y hacer una lectura muy rápida e individual. A continuación se comenta que ocurre en la escena y tratamos de dramatizarla sin texto y con nuestras propias palabras. Finalmente, la leemos en voz alta, analizando la manera de expresarse de los personajes, y memorizamos. La metodología está centrada en el alumno

puesto que ellos son los protagonistas. Además es activa puesto que el objetivo final es hacer una pequeña representación en el pueblo. Quiero que disfruten del texto y la dramatización.

❖ Evaluación

La evaluación es positiva. En cuanto a los alumnos han disfrutado dramatizando y exponiéndoselo a sus compañeros y al pueblo. He de decir que los alumnos que dramatizaron en el pueblo fueron aquellos que lograron aprenderse el texto, ya que prácticamente ninguno lo hizo.

En cuanto al visionado de la película, la han disfrutado mucho, y han sabido localizar las escenas.

Puedo concluir que aunque no hayamos leído toda la obra, hemos conseguido acercársela y que sientan interés por ella.

❖ Comentarios de alumnos /profesor y fotos

Una vez terminado el visionado y tras comentar la película y el clásico, uno de los alumnos hizo un comentario que creo merece la pena destacar a pesar de que no tiene relación directa con este clásico.

“Cuándo vamos a leer el próximo clásico” (M) Otro contesta: “Sí, el de los *Cuentos* por ejemplo”. (A) Podemos ver aquí la motivación de los alumnos.

3.3.4. *Cuentos de Michael Ende*

❖ Descripción

Antes de comenzar a explicar la actividad me gustaría comentar los criterios seguidos para la selección de los cuatro cuentos leídos. Teniendo clara la estructura de la actividad, sabía que quería unos cuentos cortos, con lo que seleccione doce cuentos de unas 10 páginas de media, los cuales leí. De estos doce cuentos seleccioné aquellos que creí interesantes para los alumnos, valorando sobre todo la creatividad de alguno de ellos: “*Tranquila Tragaleguas*, *La tortuga cabezota*”, “*El dragón y la mariposa o el extraño cambio*”, “*El Tragasueños*” y “*El teatro de sombras de Ofelia*”.

La clase queda dividida en cuatro partes, en cada cual encontramos un libro abierto por el cuento que deben leer. Los alumnos están también divididos en 4 grupos (dos grupos de 5 alumnos y otros dos de 6). Deberán ir leyendo cada cuento en 10 minutos. Ellos mismos

organizarán si leen todos, si lee uno, etc. Una vez pasados los 10 minutos deberán moverse a la siguiente mesa donde tendrán otro cuento. Así harán hasta finalizar las cuatro lecturas. Después cada grupo tendrá que resumirlo oralmente. Se hará una actividad similar a la tertulia dialógica donde cada uno podrá expresar que les sugiere cada cuento. Finalmente, en grupos los alumnos deberán organizarse para inventar su propio cuento y realizar un dibujo.

❖ **Temporalización**

Esta actividad se llevará a cabo el día 7 y 8 de Mayo.

❖ **Objetivos**

- Leer claramente en voz alta.
- Escuchar activamente.
- Colaborar en el trabajo en grupo.
- Mejorar la autoestima.
- Comprender un texto de manera global.
- Expresarse oralmente de manera organizada.
- Desarrollar la creatividad.

❖ **Metodología**

La metodología vuelve a estar muy centrada en los alumnos. Ellos son los protagonistas, ellos se organizan y resuelven los problemas que les van surgiendo. Esto hará que su autoestima mejore, ya que además de ser protagonistas, todos han de hacer algo: leer, dibujar, colorear, escribir, inventar parte del cuento, etc.

❖ **Evaluación**

La evaluación de la actividad es positiva, aunque los alumnos han acabado “acelerados”. Sin embargo, el objetivo era precisamente ese, que en poco tiempo, lograsen entender un cuento, dar por hecho algunas informaciones, pasar por alto vocabulario desconocido, etc.

Por mi parte, yo me he mantenido al margen, anotando los roles que cada alumno asume así como la actitud de cada uno de ellos.

Realizamos una votación para elegir el cuento favorito y ganó *Tortuga Tragaleguas*. Este texto es el de más fácil lectura por el vocabulario y la repetición en cuanto a la estructura.

La evaluación de la actividad posterior es muy buena. Me ha sorprendido positivamente la capacidad de organización que tienen, la actitud frente a la tarea, así como la originalidad de sus cuentos. Además, uno de los grupos pidió hacer el cuento en lengua inglesa. Ya que estaban muy motivados con la idea, les dejé seguir adelante (Anexo 7).

❖ **Comentarios alumnos /profesor y fotos**

“¡Estoy acelerada!” (A)



Ilustración 3: Grupo de alumnos leyendo *Cuentos* de Michael Ende.



Ilustración 4: Grupo de alumnos respondiendo una comprensión sobre los *Cuentos*.

3.3.5. Nuestros Poemas

❖ Descripción

Esta actividad surge tras estudiar, a lo largo del curso, una serie de poetas españoles. Leemos algunos de sus poemas y el alumno que le haya gustado el poema y muestre interés por ello, escribirá el poema en un folio acompañado de un dibujo. De esta manera al finalizar el curso tendremos un libro que llamaremos “Poemas”. (Anexo 8)

❖ Elegidos

Los autores y poemas escogidos fueron:

- Rafael Alberti: *El mar, La mar; Traje mío, traje mío y Gimiendo por ver el mar*
- Juan Ramón Jiménez: *Novia del campo, amapola*
- Gustavo Adolfo Bécquer: *Volverán las oscuras golondrinas.*
- Antonio Machado: *Primavera y Para tu ventana*
- Francisco de Quevedo: *Es hielo abrasador*
- Lope de Vega: *Mañanicas de Mayo*
- Luis Cernuda: *Malibú y Contigo*
- Federico García Lorca: *Caracola y Balcón.*
- Miguel Hernández: *Con dos años, dos flores...*

- Gerardo Diego: *Romance del Duero*.

La elección de estos poetas clásicos (modernos y contemporáneos) está basada en ser algunos de los máximos representantes de la poesía española. La elección de los poemas trata de ofrecer un amplio abanico de recursos literarios estudiados, clases de poemas, etc.

❖ **Temporalización**

Cada mes desde principio de curso se estudiaba un poeta y comentábamos sus poemas.

❖ **Objetivos**

- Conocer diferentes poemas y poetas, así como sus características.
- Interpretar algunas convenciones específicas (temas, medida, rima y recursos literarios).
- Memorizar poemas.
- Recitar poemas con la sonoridad y entonación adecuadas.
- Apremiar la lectura y tener una actitud positiva hacia ella.

❖ **Metodología**

Bien es cierto que en este caso el objetivo principal no era la lectura por placer, sino más bien un medio para conocer las convenciones literarias (rima, métrica, temas, figuras...). Se ha realizado una lectura comentada de los poemas, hemos aprendido a recitarlos con sonoridad y ritmo adecuados, tratar de entender qué quiere transmitir, etc.

❖ **Evaluación**

La evaluación general es positiva. Los alumnos disfrutaban leyendo poemas y “descifrando” aquellos recursos que les resultan complicados. Puedo decir que el poema de Francisco de Quevedo “Es hielo abrasador...” quizá no fue del todo acertado pues al expresar sentimientos de amor tan contradictorios y profundos que nunca los alumnos han llegado a experimentar, se aleja bastante de su realidad, y ha sido difícil su comprensión.

3.3.6. Extractos / Otros

❖ Descripción

Esta actividad se lleva a cabo para acercar a los alumnos algunas obras de autores que conocen pero que son menos conocidas para ellos, de tal manera que puedan elegir qué texto original y completo leer individualmente.

❖ Elegidos:

- Roal Dahl, *Boy (relatos de la infancia)*. (Anexo 9)
- Julio Verne, *De la Tierra a la Luna*. (Anexo 10)
- Gianni Rodari, *Cuentos para jugar*. (Anexo 11)
- Gianni Rodari, *Cuentos por teléfono*. (Anexo 12)
- Ana Frank, *El Diario de Ana Frank*. (Anexo 13)
- Miguel Delibes, *El camino*. (Anexo 14)
- Julio Verne, *Veinte mil leguas de viaje submarino*. (Anexo 15)
- Carme Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*. (Anexo 16)
- *El ciervo y el león*. Fábula basada en Esopo. (Anexo 17)
- Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*. (Anexo 18)

❖ Temporalización

Leemos uno o dos extractos semanales durante los meses de mayo y junio.

❖ Objetivos

- Conocer nuevas obras y autores.
- Despertar el interés de leer un clásico.

❖ Metodología

La metodología llevada a cabo se basa en la lectura por placer. Leemos en voz alta en grupo los diferentes extractos y se deja a los alumnos comentarlo libremente.

❖ Evaluación

La evaluación es muy positiva. En general han gustado todos los extractos escogidos y ha servido para que alguno coja el libro de la biblioteca. Es una actividad que no lleva mucho tiempo, ni tiempo de concentración por lo que se les hace muy ameno.

Hicimos una votación de los extractos favoritos y con gran diferencia en votos ganó *El diario de Ana Frank*, quizá por resultar atrayente que una niña de su edad escribiera un diario y se haya conservado hasta ahora. A continuación, con similitud en número de votos ganaron *De la Tierra a la Luna*, *Romeo y Julieta* y *Boy*.

❖ Comentarios

“Como este verano es mi cumpleaños le diré a mi tía que me lo regale” (refiriéndose a *El Diario de Ana Frank*). (M)

También me gustaría comentar que tras leer el extracto de *La casa de Bernarda Alba* y ver la película dirigida por Mario Camus, algunos alumnos leyeron el libro completo, a pesar de que yo consideré previamente que no sería de su interés.

3.3.7. *Charlie y la fábrica de chocolate* y *El mago de Oz*

Aunque la lectura de un clásico en lengua original no era una de mis intenciones, he de destacar la lectura del clásico juvenil en lengua inglesa de *Charlie y la fábrica de chocolate*, así como una adaptación de *El Mago de Oz* durante el primer y segundo trimestre. El objetivo de estas lecturas no va relacionado con la introducción de los clásicos en el aula de Primaria, sino con un acercamiento a la lengua extranjera.

En el caso de *Charlie y la fábrica de chocolate*, se realizó una lectura en voz alta en el aula y visionamos la película dirigida por Tim Burton.

El Mago de Oz fue una lectura individual y resumen de los capítulos en casa. (Anexo 19)

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos intentado, por un lado, transmitir la importancia de acercar los clásicos a los alumnos de la etapa de Primaria, y por otro comprobar que realmente es posible llevar a cabo un proyecto basado en los clásicos.

Hemos tratado de ofrecer una amplia variedad de actividades, así como de clásicos, que sirvan a otros maestros como orientación para comenzar un proyecto similar. Bien es cierto que cada maestro debe reflexionar y escoger aquellas estrategias adecuadas para el grupo de alumnos con el que se va a trabajar, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y capacidades.

El objetivo final es siempre motivar a los alumnos a leer, en este caso, clásicos, por lo que debemos crear un ambiente relajado y distendido, en el que prime la lectura por placer, y no la lectura para aprender (mejorar comprensión, vocabulario, etc.) Es importante ofrecer a nuestros alumnos una amplia variedad de lecturas, de tal manera que ellos mismos sientan interés por leer o releer aquellos que elijan.

Una de las dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo el proyecto a la práctica ha sido que, desafortunadamente, el centro no cuenta con una amplia variedad de clásicos, y menos si buscamos varias copias del mismo. Esto ha limitado la selección de las obras.

Por otro lado, me gustaría destacar la impresión de que infravaloramos a nuestros alumnos, pues han demostrado ser capaces de disfrutar con clásicos que jamás hubiera creído de su interés. Es sorprendente su capacidad de reflexión así como la variedad de interpretaciones y comentarios que suscitan los clásicos.

Este proyecto me ha servido para cerciorarme de que sí se pueden leer clásicos con alumnos de Primaria, y que con una buena organización del tiempo se pueden incluir en cada curso actividades y lecturas que, progresivamente y al acabar la etapa, harán que nuestros alumnos conozcan y hayan disfrutado de la lectura de diferentes clásicos, todo esto, sin tener que dejar de lado el resto de la programación de la asignatura.

CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFÍA

5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejo, F. (2012). *La adaptación de los clásicos (Los clásicos, ni sagrados ni intangibles)*. Recuperado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-adaptacion-de-los-clasicos-1>
- Borges, J. L. (2011). Sobre los clásicos. En *¿Qué es un clásico?* (pp. 33-36). Madrid: Casimiro Libros.
- Calvino, Í. (2011). Por qué leer a los clásicos. En *¿Qué es un clásico?* (pp. 47-58). Madrid: Casimiro Libros
- Cerrillo, P. C. (2013) Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, pp. 17-31.
- CONFAPEA (2010). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Barcelona: CONFAPEA.
- De La Torre, S., Pujol, M.A., Rajadel, N. (2005). *El cine: Un entorno educativo: diez años de experiencia a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Eliot, T.S. (2004). *Lo clásico y el talento individual*. UNAM: México.
- Flecha, J. R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, (pp. 140-161).
- Gadamer, H. (2011). El modelo de lo clásico. En *¿Qué es un clásico?* (pp.37-46). Madrid: Casimiro Libros
- Gadamer, H. G., Aparicio, A. A., & de Agapito, R. (1996). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Hoffman, L., Paris, S., Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGrawHill.
- Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (LOE)
- Loza, M. Tertulias literarias. Monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 341 (pp. 66-69). Recuperado de:
http://www.ite.educación.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/materiales_m9/sabermas1.pdf

- Machado, A. M.^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Martínez, R. J. (2011). Nuevo prefacio a *Lecturas Española*". En *¿Qué es un clásico?* (pp. 29-32). Madrid: Casimiro Libros.
- Martín Riquero, I. y Azucena Jiménez (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Sociedad*, XXI (pp.1-21)
- Piaget, J. et al. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada
- Sainte-Beuve, C. (2011). *¿Qué es un clásico?* En *¿Qué es un clásico?* (pp. 7-28). Madrid: Casimiro Libros.
- Silveyra, C., (2009). *Los clásicos a su debido tiempo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

5.2. WEBGRAFÍA

http://www.cervantesvirtual.com/portales/academia_mexicana_de_la_lengua/obra-visor-din/los-clasicos-a-su-debido-tiempo-0/html/

http://www.ite.educación.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/materiales_m9/sabermas1.pdf

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-adaptacion-de-los-clasicos-1>

<https://vivelaliteratura.wordpress.com>

<https://www.rae.com>

5.3. REFERENCIA DE LAS OBRAS CITADAS

- Defoe, D. (2004). *Las aventuras de Robinson Crusoe*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Ende, M. (1997). *Los mejores cuentos de Michael Ende*. León: Everest.
- Grimm, J. & Grimm W. (2014). *Cuentos*. Madrid: Taschen.
- Iriarte, T., Samaniego, F., (2014) *Fabulas selectas*. Madrid: Castalia
- Jiménez, J. L. Frontín, y Ginesta, M. (Adap.) (2004). *Don Quijote*. Barcelona: La Galera.

Martín, E. (Adap.) (1998). *Federico García Lorca para niños*. Barcelona: Ed. De la Torre.

Navarro Durán R. (Adap.) (2006). *El Lazarillo contado a los niños*. Barcelona: Edebé.

_____ (Adap.) (2007). *Platero y yo contado a los niños*. Barcelona: Edebé.

_____ (Adap.) (2008). *El Cid contado a los niños*. Barcelona: Edebé.

_____ (Adap.) (2009). *La Eneida contada a los niños*. Barcelona: Edebé.

_____ (Adap.) (2012). *La Odisea contada a los niños*. Barcelona: Edebé.

Perrault, C. (2010). *Cuentos*. Madrid: Anaya.

Reviejo, C., y Zabala, J. (Adap.) (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: SM.

Rodríguez, A. A., (1999, 2000) *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Alianza Editorial.

Stevenson, R. L. (2002). *La isla del Tesoro*. Barcelona: Editorial Juventud

Swift, J. (2005). *Los Viajes de Gulliver*. Barcelona: Ed. Juventud.

Twain, M. (2004). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Barcelona: Editorial Juventud.

Verne, J. (2005). *Cinco semanas en Globo*. Barcelona: Ed. Juventud.

PELÍCULAS

Bilcock, J., Brown, M., Luhrmann, B., Martinm C., Martinelli, G. (productores) & Luhrmann, B. (director). (1996). *Romeo y Julieta* [cinta cinematográfica]. E.E.U.U: 20th Century Fox.

Borrell, J., Juárez, J. M., Oliver, A. (productores) & Camus, M. (director). (1987). *La casa de Bernarda Alba* [cinta cinematográfica]. España: Paraíso Films.

CAPÍTULO VI: ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	50
Anexo 2: EVALUACIÓN DEL PROFESOR.....	51
Anexo 3: AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS	51
Anexo 4: NOTAS Y COMENTARIOS SOBRE LOS ALUMNOS.....	52
Anexo 5: NUESTRAS NUEVAS BATALLAS DE DON QUIJOTE.....	53
Anexo 6: EXTRACTOS DE “ROMEO Y JULIETA” DEL TEXTO ORIGINAL DE WILLIAM SHAKESPEARE.....	55
Anexo 7: CUENTOS INVENTADOS EN GRUPO.....	58
Anexo 8: NUESTRO LIBRO DE POEMAS.....	59
Anexo 9: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “BOY (RELATOS DE LA INFANCIA)” DE ROAL DAHL.....	61
Anexo 10: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “DE LA TIERRA A LA LUNA” DE JULIO VERNE.....	63
Anexo 11: ADAPTACIÓN DE “CUENTOS PARA JUGAR” DE GIANNI RODARI.....	65
Anexo 12: ADAPTACIÓN DE “CUENTOS POR TELÉFONO” DE GIANNI RODARI.....	67
Anexo 13: EXTRACTOS DE “EL DIARIO DE ANA FRANK”.....	69
Anexo 14: EXTRACTO DE “EL CAMINO” DE MIGUEL DELIBES.....	71
Anexo 15: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “VEINTE MIL LEGUAS DE VIAJE SUBMARINO” DE JULIO VERNE.....	72
Anexo 16: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “CAPERTUCITA EN MANHATTAN” DE CARMEN MARTÍN GAITE.....	73
Anexo 17: FÁBULA DE “EL CIERVO Y EL LEÓN” BASADA EN ESOPHO.....	74
Anexo 18: EXTRACTO DE “LA CASA DE BERNARDA ALBA” DE FEDERICO GARCÍA LORCA.....	76

Anexo 1: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

TÍTULO DEL CLÁSICO:			
OBJETIVOS	C	E.P.	N.C.

C: Conseguido

E.P.: En Proceso

N.C.: No conseguido

Anexo 2: EVALUACIÓN DEL PROFESOR

TÍTULO DEL CLÁSICO:			
EVALUACIÓN DEL PROFESOR	C	E.P.	N.C.
¿He presentado de manera motivadora el texto?			
¿Ha habido una buena organización temporal?			
¿El clima en el aula era positivo durante todo el proceso?			
¿Se ha llevado a cabo un seguimiento para cada alumno?			

C: Conseguido

E.P.: En Proceso

N.C.: No conseguido

Anexo 3: AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

TÍTULO DEL CLÁSICO:			
MI AUTOEVALUACIÓN. NOMBRE:	C	E.P.	N.C.
¿He cumplido los compromisos de lectura establecidos?			
¿Me he parado a reflexionar en cada capítulo?			
¿He participado en clase con mi opinión?			
¿He respetado el turno de palabra?			
¿He respetado la opinión de mis compañeros?			
¿He descubierto nuevos puntos de vista gracias a mis compañeros?			
¿He disfrutado con la lectura?			
¿Repetirías la experiencia?			

C: Conseguido

E.P.: En Proceso

N.C.: No conseguido

Anexo 5: NUESTRAS NUEVAS BATALLAS DE DON QUIJOTE.

Andaba Don Quijote en una villa lejos del pueblo en el que vivía.

En el bosque perdido y desesperado, salió corriendo hacia unos árboles:

- ¡A por los ogros! - dijo Don Quijote.

- ¡Mi señor, eso no son ogros sino unos simples árboles y matorrales! - dijo Sancho Panza.

Don Quijote no le escuchó y salió a todo galopar con Rocinante hacia un árbol.

- ¡Cuidado señor, hay una piedra enorme en el camino! - gritó Sancho Panza.

Rocinante tropezó con la piedra y este, junto a su amo, salieron volando hacia unas zarzas.

- ¡Ahhh! ¡Qué dolor! - lloriqueó Don Quijote.

- No le dije yo, señor, que no eran sino árboles - dijo Sancho Panza.

A Por los Ogres

DON QUIJOTE Y SANCHO.

Andaba Don Quijote con su fiel compañero Sancho, caminando por una verdosa explanada cuando de repente se encontró con un gran oso. Don Quijote con su mala vista se pensó que era un enemigo y empezó a luchar contra él. El oso ya cansado de sus batallitas se hizo el muerto para que se dejase en paz. Don Quijote con su fiel compañero Sancho se fueron victoriosamente con Rocinante y el burro de Sancho a acampar porque ya era de noche.

Anexo 6: EXTRACTOS DE “ROMEO Y JULIETA” DEL TEXTO ORIGINAL DE WILLIAM SHAKESPEARE.

(...)

JULIETA.- Padre, a trueque de no casarme con Paris, mandadme que me arroje de lo alto de una torre, que recorra un camino infestado por bandoleros, que habite y duerma entre sierpes y osos, o en un cementerio, entre huesos humanos, que crujan por la noche, y amarillas calaveras, o enterradme con un cadáver reciente. Todo lo haré, por terrible que sea, antes que ser infiel al juramento que hice a Romeo.

FRAY LORENZO.- Bien: vete a tu casa, fíngete alegre: di que te casarás con Paris. Mañana es miércoles: por la noche quédate sola, sin que te acompañe ni siquiera tu ama, y cuando estés acostada, bebe el licor que te doy en esta ampolleta. Un sueño frío embargará tus miembros. No pulsarás ni alentarás, ni darás señal alguna de vida. Huirá el color de tus rosados labios y mejillas, y le sucederá una palidez térrea. Tus párpados se cerrarán como puertas de la muerte que excluyen la luz del día, y tu cuerpo, quedará rígido, inmóvil, frío como el mármol de un sepulcro. Así permanecerás cuarenta y dos horas justas, y entonces despertarás como de un apacible sueño. (...) Durante tu sueño, yo avisaré por carta a Romeo; él vendrá en seguida, y velaremos juntos hasta que despiertes. Esa misma noche Romeo volverá contigo a Mantua. Es el único modo de salvarte del peligro actual, si un vano y mujeril temor no te detiene.

JULIETA.- Dame la ampolleta, y no hablemos de temores.

FRAY LORENZO.- Tómala. Valor y fortuna. Voy a enviar a un lego con una carta a Mantua.

JULIETA.- Dios me dé valor, aunque ya le siento en mí. Adiós, padre mío.

(...)

AMA.- ¡Señorita, señorita! ¡Cómo duerme! ¡Señorita, novia, cordero mío! ¿No despiertas? Haces bien: duerme para ocho días, que mañana ya se encargará Paris de no dejarte dormir. ¡Válgame Dios, y cómo duerme! Pero es necesario despertarla. ¡Señorita, señorita! No falta más sino que venga el Conde y te halle en la cama. Bien te asustarías. Dime, ¿no es verdad? ¿Vestida estás, y te volviste a acostar? ¿Cómo es esto? ¡Señorita, señorita!... ¡Válgame Dios! ¡Socorro, que mi ama se ha muerto! ¿Por qué he vivido yo para ver esto? Maldita sea la hora en que nací. ¡Esencias, pronto! ¡Señor, señora, acudid!

SEÑORA DE CAPULETO.- (*Entrando.*) ¿Por qué tal alboroto?

AMA.- ¡Día aciago!

SEÑORA DE CAPULETO.- ¿Qué sucede?

AMA.- Ved, ved. ¡Aciago día!

SEÑORA DE CAPULETO.- ¡Dios mío, Dios mío! ¡Pobre niña! ¡Vida mía! Abre los ojos, o déjame morir contigo. ¡Favor, favor! (*Entra Capuleto.*)

CAPULETO.- ¿No os da vergüenza? Ya debía de haber salido Julieta. Su novio la está esperando.

AMA.- ¡Si está muerta! ¡Aciago día!

SEÑORA DE CAPULETO.- ¡Aciago día! ¡Muerta, muerta!

CAPULETO.- ¡Dejádmela ver! ¡Oh, Dios! que espanto, ¡Helada su sangre, rígidos sus miembros! Huyó la rosa de sus labios. ¡Yace troncada como la flor por prematura y repentina escarcha! ¡Hora infeliz!

AMA.- ¡Día maldito!

SEÑORA DE CAPULETO.- ¡Aciago día!

CAPULETO.- La muerte que fiero la arrebató, traba mi lengua e impide mis palabras. (*Entran fray Lorenzo, Paris y músicos.*)

FRAY LORENZO.- ¿Cuándo puede ir la novia a la iglesia?

CAPULETO.- Sí irá, pero para quedarse allí. En vísperas de boda, hijo mío, vino la muerte a llevarse a tu esposa, flor que deshojó inclemente la Parca. Mi yerno y mi heredero es el sepulcro: él se ha desposado con mi hija. Yo moriré también, y él heredará todo lo que poseo.

PARIS.- ¡Yo que tanto deseaba ver este día, y ahora es tal vista la que me ofrece!

ROMEO.- (...) (*Entra Baltasar.*) ¿Traes alguna nueva de Verona? ¿Te ha dado Fray Lorenzo alguna carta para mí? ¿Cómo está mi padre? ¿Y Julieta? Nada malo puede sucederme si ella está buena.

BALTASAR.- Pues ya nada malo puede sucederte, porque su cuerpo reposa en el sepulcro, y su alma está con los ángeles. Yace en el panteón de su familia. Y perdonadme que tan pronto haya venido a traeros tan mala noticia, pero vos mismo, señor, me encargasteis que os avisara de todo.

ROMEO.- ¿Será verdad? ¡Cielo cruel, yo desafío tu poder! Dadme papel y plumas. Busca esta tarde caballos, y vámonos a Verona esta noche. (...) (*Se va Baltasar.*) Sí, Julieta, esta noche descansaremos juntos. ¿Pero cómo? ¡Ah, infierno, cuan presto vienes en ayuda de un

ánimo desesperado! Ahora me acuerdo que cerca de aquí vive un boticario (...) Yo, al ver tal miseria, he pensado que aunque está prohibido, so pena de muerte, el despachar veneno, quizá este infeliz, si se lo pagaran, lo vendería. Bien lo pensé, y ahora voy a ejecutarlo. Cerrada tiene la botica. ¡Hola, eh! (*Sale el Boticario.*)

BOTICARIO.- ¿Quién grita?

ROMEO.- Oye. Tu pobreza es manifiesta. Cuarenta ducados te daré por una dosis de veneno tan activo que, apenas circule por las venas, extinga el aliento vital tan rápidamente como una bala de cañón.

BOTICARIO.- Tengo esos venenos, pero las leyes de Mantua condenan a muerte al que los venda.

ROMEO.- Y en tu pobreza extrema ¿qué te importa la muerte? Bien clara se ve el hambre en tu rostro, y la tristeza y la desesperación. ¿Tiene el mundo alguna ley, para hacerte rico? Si quieres salir de pobreza, rompe la ley y recibe mi dinero.

BOTICARIO.- Mi pobreza lo recibe, no mi voluntad.

ROMEO.- Yo no pago tu voluntad, sino tu pobreza.

BOTICARIO.- Este es el ingrediente: desleídllo en agua o en un licor cualquiera, bebedlo, y caeréis muerto en seguida, aunque tengáis la fuerza de veinte hombres.

(...) (*Despierta Julieta.*)

JULIETA.- Padre, ¿dónde está mi esposo? Ya recuerdo dónde debía yo estar y allí estoy. Pero ¿dónde está Romeo, padre mío?

FRAY LORENZO.- Oigo ruido. Deja tú pronto ese foco de infección, ese lecho de fingida muerte. La suprema voluntad de Dios ha venido a desbaratar mis planes. Sígueme. Tu esposo yace muerto a tu lado, y Paris muerto también. Sígueme a un devoto convento y nada más me digas, porque la gente se acerca. Sígueme, Julieta, que no podemos detenernos aquí. (*Vase.*)

JULIETA.- Yo aquí me quedaré. ¡Esposo mío! Mas ¿qué veo? Una copa tiene en las manos. Con veneno ha apresurado su muerte. ¡Cruel! no me dejó ni una gota que beber. Pero besaré tus labios que quizá contienen algún resabio del veneno. Él me matará y me salvará. (*Le besa.*) Aún siento el calor de sus labios. (...) Siento pasos. Necesario es abreviar. (*Coge el puñal de Romeo.*) ¡Dulce hierro, descansa en mi corazón, mientras yo muero! (*Se hiere y cae sobre el cuerpo de Romeo.*)(...)

Anexo 7: CUENTOS INVENTADOS EN GRUPO.

Una gallina

Érase una vez una gallina que no ponía huevos, hasta que un día puso uno que era dorado, pero lo escondió para que el granjero no lo cogiera.

Pasaron tres meses y el granjero se enfureció, cogió la gallina para venderla, porque no ponía huevos. Pero al cogerla se encontró con el huevo dorado.

Esta noticia llegó a oídos de la gente del pueblo.

Solo pasó un día cuando la gente ya estaba esperando a las puertas de la granja para que el dueño les diera uno de esos huevos especiales. Pero la gallina se se había negado a poner más huevos dorados por lo que se vendían por más de un millón de euros.

Pasaron años y el granjero dado que la gallina no daba ningún huevo, la quiso vender. Nadie la quería porque su fama había terminado. Entonces una persona humilde se había interesado por la gallina y en poco tiempo se dió cuenta de que el granjero que la cuidaba le metía mucha presión y todo va a su ritmo. En poco tiempo la gallina comenzó a poner huevos. Entonces el pensamiento del granjero cambió mucho:

« Todo va a su tiempo y no hay que meter presión a nadie. Cuanto mejor lo hagas, mejor será la vida de las personas y de los animales y ellos te lo agradecerán, en este caso poniendo huevos dorados ».

Novia del Campo, Amapola.

Novia del campo, amapola,
que estás abierta en el trigo;
amapolita, amapola,
¿te quieres casar conmigo?

Te daré todo mi alma,
tendrás agua y tendrás pan,
te daré todo mi alma,
toda mi alma de salcán

Tendrás una cosa pobre,
yo te querré como a un niño,
tendrás una cosa pobre
flor de sol y cariño

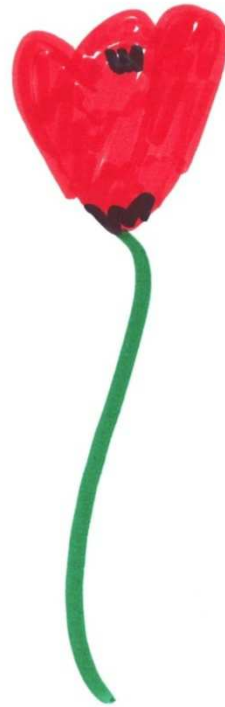
Yo te labraré tu campo,
tú irás por agua a la fuente,
yo te regaré tu campo
con el sudor de mi frente.

Amapola del camino,
roja como un corazón,
yo te haré cantar al son
de la rueda del molino.

Yo te haré cantar, y al son
de la rueda dolorida,
te abriré mi corazón,
¡amapola de mi vida!

Novia del campo, amapola,
que estás abierta en el trigo;
amapolita, amapola,
¿te quieres casar conmigo?

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ



MAÑANICAS DE MAYO

En las mañanicas
del mes de mayo
cantan los ruiseñores
retumba el campo

En las mañanicas,
como son frescas,
cumbren ruiseñores
los alarmados.

Riense de las fuentes
tirando perlas
a las florcillas
que estén más cerca

Vistense las plantas
de varias sedas
que sacar colores
poco les cuesta.

Los campos alegrán
tapetes verdes,
cantan los ruiseñores
retumba el campo
Lope de Vega.

Anexo 9: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “BOY (RELATOS DE LA INFANCIA)” DE ROAL DAHL.

NOSTALGIA

Cuando acababa de cumplir nueve años, emprendí la primera gran aventura de mi vida: el internado. Mi madre había escogido una escuela en un lugar de Inglaterra que se hallaba bastante cerca de nuestra casa. Este centro se llamaba St. Peter's.

En todo mi primer curso en St. Peter's no me abandonó la morriña o nostalgia de mi casa. Fui víctima de una morriña tan abrumadora durante las dos primeras semanas que me puse a tramar un ardid para que me enviaran a casa, aunque fuera por unos días. Mi idea consistía en simular un ataque de apendicitis aguda.

No hacía más de un mes que mi hermanastra había sufrido apendicitis de verdad y, antes de la operación, de lo que más se quejaba era de un dolor muy fuerte en el lado inferior derecho del vientre. Además, vomitaba, no quería comer y tenía fiebre. A esta hermana mía le extirparon el apéndice.

– ¿También tengo yo dentro una cosa como esa? –pregunté.

–Todo el mundo la tiene –respondió la niñera.

– ¿Y qué le hace ponerse mal? –inquirí entonces.

–Las cerdas del cepillo de dientes –repuso ella–. Cuando se suelta una cerda del cepillo y te la tragas, va y se te clava en el apéndice y te lo echa a perder.

– ¿Seguro que eso es verdad? –alegué yo.

–Yo nunca te miento, criatura –contestó–. Que te sirva de lección y no uses nunca un cepillo de dientes viejo.

Durante bastantes años después solía ponerme muy nervioso cada vez que me encontraba una cerda del cepillo de dientes en la lengua.

Cuando, tras el desayuno, subí y llamé a la puerta del cuarto de la celadora, ni siquiera sentía el terror que aquella mujer solía inspirarme.

–Me duele, señora celadora –gemí–. ¡Me duele muchísimo! ¡Aquí!

– ¡Has zampado demasiado! –ladró ella–. ¡Estás todo el santo día comiendo bizcocho!

–Ya hace días que no como –mentí–. ¡No tengo ganas!

Me tendí en la cama y se puso a palparme la barriga. Cuando tocó donde me figuraba que estaba el sitio del apéndice, solté un alarido.

– ¡Ay, ay, aaayyy! ¡No, ahí no! –dijo mientras preparaba el argumento decisivo–. Me he pasado la mañana devolviendo.

Acerté de lleno. La vi titubear.

–No te muevas de ahí –dijo y salió del cuarto.

Al cabo de una hora llegó el médico y repitió los mismos tanteos. Yo volví a soltar los alaridos oportunos. Luego me puso un termómetro en la boca.

–Humm –murmuró–, la temperatura es normal.

El médico salió con la celadora, quien volvió después y dijo:

–El director ha telefoneado a tu casa y tu madre viene a buscarte.

No le contesté. Seguí allí tendido, procurando aparentar que estaba muy malo.

Me llevaron a casa y tan dichoso me sentía que, por poco, se me olvida mi papel de enfermo. Esa tarde me reconoció el doctor Dunbar. Después de haberme palpado el vientre y de haber yo lanzado mis alaridos de rigor, me dijo:

–Estás fingiendo, ¿verdad?

– ¿Cómo lo sabe? –contesté.

–Porque tienes el vientre blando y normal –repuso–. Si hubieras tenido una inflamación, habrías tenido el vientre duro y rígido. Es fácil de averiguar.

Guardé silencio.

–Supongo que lo que tienes es morriña –añadió él.

Asentí compungido.

–Todo el mundo la siente al principio –dijo–. Debes echarla fuera. Y no reproches a tu madre que te haya enviado a un colegio interno. La vida es dura y cuanto antes aprendas a lidiar con ella, mejor para ti.

– ¿Qué va a decir a los del colegio? –le pregunté, temblando.

–Diré que tenías una infección –contestó sonriendo–. Vas a quedarte en casa tres días. Pero prométeme que no volverás a intentar nunca más nada de esto.

–Le prometo que nunca lo volveré a hacer –dijo.

Anexo 10: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “DE LA TIERRA A LA LUNA” DE JULIO VERNE.

UN NUEVO ASTRO
(En 1865, Julio Verne publicó una novela en la que relata el lanzamiento de un proyectil espacial tripulado con dirección a la Luna. Tiempo después, en 1969, aquel viaje imaginario se hizo realidad.)

Había llegado el primer día de diciembre. Hacía un tiempo magnífico. A pesar de que se acercaba el invierno, el sol resplandecía y bañaba con su luz radiante aquella tierra que tres de sus habitantes iban a abandonar en busca de un nuevo mundo. ¡Cuánta gente no logró conciliar el sueño durante la noche que precedió a ese día tan deseado!

Desde por la mañana, una numerosa multitud cubría las praderas que se extendían hasta el horizonte en torno a Stone's Hill. Todos los pueblos de la Tierra tenían sus representantes; todas las lenguas del mundo se hablaban allí al mismo tiempo, como en los tiempos bíblicos de la Torre de Babel.

Hasta el anochecer, una sorda agitación, sin ningún griterío, como la que precede a las grandes catástrofes, corría entre la ansiosa muchedumbre. Un malestar indescriptible reinaba en las mentes, un sentimiento indefinible que encogía el corazón. Todos deseaban «que aquello hubiese acabado ya». Allí se mezclaban en absoluta igualdad todas las clases sociales americanas. Banqueros, agricultores, marineros, navegantes y magistrados se codeaban con una familiaridad primitiva.

Sin embargo, hacia las siete, aquel pesado silencio se disipó bruscamente. La Luna se alzó en el horizonte, puntual a su cita. Los clamores subieron hasta el cielo. En ese momento aparecieron los tres intrépidos viajeros. Al verlos, los gritos se hicieron más intensos.

Algunos instantes más tarde, los tres compañeros de viaje estaban instalados en el proyectil; habían atornillado por dentro la placa de abertura, y la boca del Columbiad, completamente despejada, se abría libremente hacia el cielo.

Nicholl, Barbicane y Ardan estaban definitivamente encerrados en su vagón de metal. Un silencio espantoso planeaba sobre aquella escena. Los corazones no se atrevían a latir.

– ¡Treinta y cinco! ¡Treinta y seis! ¡Treinta y siete! ¡Treinta y ocho! ¡Treinta y nueve!
¡Cuarenta! ¡Fuego!

Inmediatamente después se produjo una detonación espantosa, inaudita, sobrehumana, que no se parecía en nada ni a los resplandores de los rayos ni al estrépito de las erupciones.

Un inmenso chorro de fuego brotó de las entrañas de la Tierra, como de un cráter. La tierra se levantó, y solo algunas personas consiguieron divisar un instante el proyectil que atravesaba victorioso el aire.

Trescientas mil personas quedaron momentáneamente sordas y como inmobilizadas de estupor.

Una vez transcurridos los primeros instantes, la muchedumbre entera despertó, y se alzaron hasta el cielo gritos frenéticos: «¡Hurra por Ardan! ¡Hurra por Barbicane! ¡Hurra por Nicholl!». Varios millones de hombres, con la mirada hacia arriba, armados de telescopios, de anteojos, de catalejos, interrogaban al espacio, preocupados por el proyectil. Pero lo buscaron en vano. Ya no podían verlo.

Pasaron varios días sin ninguna novedad. Por fin, la noche del 12 de diciembre, la noticia estalló como un trueno en los Estados Unidos y, desde allí, corrió por todos los hilos telegráficos del globo. El proyectil había sido visto.

He aquí la nota redactada por el director del Observatorio de Cambridge:

«El proyectil lanzado por el Columbiad ha sido divisado a las ocho horas y cuarenta y siete minutos de la tarde. Lamentablemente, el proyectil no ha alcanzado su meta: la Luna. No obstante, ha pasado lo suficientemente cerca de ella como para ser retenido por la fuerza de la atracción lunar. El proyectil ha sido arrastrado en una órbita elíptica alrededor de la Luna, convirtiéndose así en una especie de satélite suyo.

Ahora puede producirse una de estas dos hipótesis: o vence la atracción de la Luna y los viajeros llegan a la meta de su viaje o bien el proyectil girará alrededor del disco lunar hasta el fin de los siglos.

De momento, parece que esta hazaña solo ha tenido como resultado el de dotar a nuestro sistema solar de un nuevo astro.»

Anexo 11: ADAPTACIÓN DE “CUENTOS PARA JUGAR” DE GIANNI RODARI.

VOCES NOCTURNAS

Una noche, un viejo señor muy bueno, cuando ya estaba en la cama, oyó una voz que lloraba... Bajó a la calle y, guiado por aquella voz, recorrió toda la ciudad y encontró en un portal a un viejecito que se lamentaba débilmente.

– ¿Qué hace aquí? ¿Se siente mal? –le preguntó.

El viejecito estaba tumbado sobre unos andrajos y se asustó:

–Me marché enseguida. Me había resguardado aquí... Esta noche hace tanto frío...

–No, espere. En mi casa hace un poco más de calor. Tengo un diván en el que puede dormir. Si le parece...

Y se van a casa juntos. Al día siguiente, el viejo señor acompaña al viejecito al hospital porque ha cogido una fea bronquitis por dormir en los parques y en los portales. Después regresa a su casa, ya de noche.

El viejo señor está a punto de acostarse, pero vuelve a sentir una voz que llora... Como la noche anterior, el viejo señor camina guiado por la voz que llora, que, esta vez, parece venir de muy lejos. Atraviesa toda la ciudad y le sucede algo muy extraño porque se encuentra andando por una ciudad que no es la suya, y después por otra. Continúa y continúa. Llega a un pueblecito en lo alto de una montaña. Allí hay una pobre mujer que llora porque tiene un niño enfermo y no tiene a nadie que vaya a buscarle un médico. Hay nieve por todas partes.

–Ánimo –dice el viejo señor–, explíqueme dónde vive el médico, iré a buscarlo.

El viejo señor hace todo lo que tiene que hacer. Después, vuelve a su habitación. Ya es la noche siguiente. Cuando está a punto de dormirse, una voz que llora se introduce en su sueño. El viejo señor sale de casa y anda. Y esta vez cruza también el mar y se encuentra en un país donde hay guerra y una familia que se desespera porque una bomba le ha destruido la casa.

–Valor, valor –dice el viejo señor.

Los ayuda como puede, hasta que, al fin, dejan de llorar y él consigue volver a casa. Ya se ha hecho de día.

–Esta noche –dice el viejo señor– me iré a descansar un poco antes.

Pero siempre hay una voz que llora en Europa o en África, en Asia o en América. Siempre hay una voz que llega por la noche a la casa del viejo señor. Puede venir del otro lado del mundo, pero él la oye; por eso nunca consigue dormir.

Primer final

Aquel viejo señor era muy bueno. Pero, de no dormir nunca, empezó a ponerse muy nervioso. Cada vez estaba más cansado. Por eso decidió ponerse tapones en los oídos antes de acostarse. Así no sentía las voces y se dormía. Se puso los tapones un mes seguido. Una noche no se los puso, pero ya no oía nada.

–O nadie llora –concluyó– o me he quedado sordo. Paciencia, mejor así.

Segundo final

Una noche hubo un robo en aquel edificio. Los vecinos le echaron la culpa al viejo señor.

– ¡Soy inocente! ¡Soy inocente! –protestaba con todas sus fuerzas.

– ¿Ah sí? Entonces, díganos: ¿dónde estaba la noche pasada?

–Estaba... ¡Ah, ya! Estaba en Argentina, un campesino no conseguía encontrar su vaca y...

Nadie lo creyó, así que terminó en la cárcel, desesperado, porque todas las noches oía una voz que lloraba y no podía salir de su celda para ir en busca de quien lo necesitaba.

Tercer final

Por ahora no hay tercer final.

Podría ser este: que una noche, en toda la Tierra no haya nadie que llore... y a la noche siguiente lo mismo... y así todas las noches. Nadie llora, nadie es infeliz.

Quizá esto sea posible algún día. El viejo señor es demasiado viejo para que pueda vivir hasta ese día. Por eso, él continúa levantándose, porque lo que se hace debe hacerse siempre, sin perder la esperanza nunca.

Anexo12: ADAPTACIÓN DE “CUENTOS POR TELÉFONO” DE GIANNI RODARI.

A TOCAR LA NARIZ DEL REY

Una vez, Juanito Pierdedía decidió ir a Roma para tocarle la nariz al rey. Sus amigos se lo desaconsejaban diciendo:

–Mira que es algo peligroso. Si el rey se enfada, vas a perder la nariz ¡y toda la cabeza!

Pero Juanito era tozudo. Mientras preparaba la maleta, para entrenarse un poco, fue a visitar al alcalde y al mariscal, y les tocó la nariz con tanta prudencia y habilidad que ellos ni siquiera se enteraron.

«No es demasiado difícil», pensó Juanito.

Al llegar a la ciudad, preguntó dónde vivían el gobernador, el presidente y el juez, y fue a tocarles la nariz. Todos ellos se quedaron asombrados porque Juanito parecía una persona educada y sabía hablar de casi todos los temas. Incluso el presidente se enfadó un poquitín y exclamó:

–Pero ¿es que quiere tomarme el pelo?

– ¡De ninguna manera! –dijo Juanito–. Es que tenía usted una mosca en la nariz.

El presidente miró a su alrededor y no vio ni moscas ni mosquitos, pero, mientras, Juanito se marchó.

Juanito tenía un bloc donde anotaba el número de narices que lograba tocar. Todas eran narices importantes.

Al llegar a Roma, la cuenta de narices aumentó tan rápidamente que Juanito se tuvo que comprar una libreta más grande. Bastaba con caminar un poquito y se tenía la seguridad de encontrarse con un par de excelencias, algún viceministro y una decena de grandes secretarios.

No vale la pena hablar de los presidentes: había más presidentes que mendigos. Todas aquellas narices de lujo estaban al alcance de la mano. Además, sus propietarios consideraban el toquecito de Juanito Pierdedía como un homenaje a su autoridad, y alguno llegó incluso a sugerir a sus subordinados que hicieran con él otro tanto, diciendo:

–Desde hoy en adelante, en lugar de hacer una reverencia, es mejor que me toquen la nariz. Es una costumbre muchísimo más moderna y más refinada.

Al principio, los subordinados no osaban alargar la mano hasta la nariz de sus superiores. Estos, no obstante, los animaban a hacerlo y, entonces, venga tocaditas, frotaditas, golpecitos: las eminentes narices se volvían brillantes y rojas de satisfacción.

Juanito no había olvidado el objetivo principal de su viaje, que era el de tocar la nariz del rey, y aguardaba la ocasión propicia para hacerlo. Esta se presentó durante un desfile. Juanito observó que, de vez en cuando, alguien de la muchedumbre saltaba a la carroza real y entregaba un sobre al rey, quien a su vez se lo entregaba sonriendo a su primer ministro.

Cuando la carroza del rey estuvo lo bastante cerca, Juanito dio un salto, se subió a ella y, mientras el rey le dirigía una amable sonrisa, alargó el brazo y frotó la punta de su dedo índice con la punta de la nariz de Su Majestad.

–Con permiso –dijo Juanito.

El rey se tocó la nariz estupefacto y abrió la boca para decir algo, pero Juanito, dando un salto hacia atrás, ya había desaparecido. Estalló un gran aplauso e inmediatamente otros ciudadanos se apresuraron entusiasmados a seguir el ejemplo de Juanito: subían a la carroza, agarraban al rey por la nariz y le daban una buena sacudidita.

–Es una nueva señal de respeto, Majestad –murmuraba sonriendo el primer ministro al oído del rey.

Pero el rey no tenía ganas de reírse: la nariz le dolía y empezaba a gotearle, y ni siquiera tenía tiempo de sonarse, porque sus fieles súbditos no le daban tregua y seguían agarrándolo alegremente por la nariz.

Y, ese mismo día, Juanito dejó Roma y regresó a su pueblo muy satisfecho.

Anexo 13: EXTRACTOS DE “EL DIARIO DE ANA FRANK”.

(20 de Junio de 1942)

Mi padre tenía ya treinta y seis años cuando se casó con mi madre, que tenía veinticinco. Mi hermana Margot nació en 1926, en Frankfort del Meno. Y yo el 12 de junio de 1929. Siendo judíos cien por ciento, emigramos a Holanda en 1933, donde mi padre fue nombrado director de la Travis N.V., firma asociada con Kolen & Cía., de Amsterdam. (...) A raíz de las persecuciones de 1938, mis dos tíos maternos huyeron y llegaron sanos y salvos a los Estados Unidos. (...) Prohibición de los judíos de subir a un tranvía, de conducir un coche. Obligación para los judíos de hacer sus compras exclusivamente en los establecimientos marcados con el letrero de "negocio judío", y de quince a diecisiete horas solamente. Prohibición para los judíos de salir después de las ocho de la noche, ni siquiera a sus jardines, o aún de permanecer en casa de sus amigos. Prohibición para los judíos de ejercitarse en todo deporte público: prohibido el acceso a la piscina, a la cancha de tenis y de hockey o a otros lugares de entrenamiento. Prohibición para los judíos de frecuentar a los cristianos. Obligación para los judíos de ir a escuelas judías, y muchas otras restricciones semejantes

(8 de Julio de 1942)

Mamá ha ido a casa de los Van Daan para ver si podemos habitar desde mañana, nuestro escondite. Los Van Daan se ocultarán allí con nosotros. Seremos siete. En nuestro dormitorio, Margot me confesó que la citación no era para papá sino para ella misma. Asustada de nuevo, empecé a llorar. Margot tiene dieciséis años. ¡Quieren pues dejar ir solas a las muchachas de su edad! Afortunadamente, como mamá ha dicho, no irá.

(9 de Octubre de 1942)

Hoy no tengo que anunciarte más que noticias deprimentes. Muchos de nuestros amigos judíos son poco a poco embarcados por la Gestapo, que no anda con contemplaciones; son transportados en furgones de ganado a Westerbork, al gran campo para judíos, en Dentre. Westerbork debe ser una pesadilla; cientos y cientos están obligados a lavarse en un solo cuarto, y faltan los W.C. Duermen los unos encima de los otros, amontonados en cualquier rincón. Hombres, mujeres y niños duermen juntos. De las costumbres no hablemos: muchas de las mujeres y muchachas están encintas. Imposible huir. La mayoría está marcada por el cráneo afeitado, y otros, además, por su tipo judío.

(19 de noviembre de 1942)

Podríamos cerrar los ojos ante toda esta miseria, pero pensamos en los que nos eran queridos, y para los cuales tememos lo peor, sin poder socorrerlos. En mi cama bien abrigada, me siento menos que nada cuando pienso en las amigas que más quería, arrancadas de sus hogares y caídas a este infierno. Me da miedo el cavilar que aquellos que estaban tan próximos a mí se hallen ahora en manos de los verdugos más crueles del mundo. Por la única razón de que son judíos.



Ana Frank, el 10 de octubre de 1942:
"Esta es una foto de mí como me gustaría verme todo el tiempo. Así quizás tendría todavía una oportunidad de ir a Hollywood. Pero me temo que normalmente me veo muy diferente." Ámsterdam, Holanda.

EL MOCHUELO

Daniel, el Mochuelo, recordaba con nostalgia su última noche en el valle. Dio media vuelta en la cama y de nuevo atisbó la cresta del Pico Rando iluminada por los primeros rayos de Sol. De repente, se sobresaltó. Acababa de oír una voz humana. Escuchó. La voz le llegó de nuevo, intencionadamente amortiguada:

–¡Mochuelo!

Se arrojó de la cama, exaltado, y se asomó a la carretera. Allí abajo, sobre el asfalto, estaba la Ucauca. Le brillaban los ojos de una manera extraña.

–Mochuelo, ¿sabes? Voy a La Cullera a por la leche. No te podré decir adiós en la estación.

Daniel, el Mochuelo, al escuchar la voz grave y dulce de la niña, notó que algo muy íntimo se le desgarraba dentro del pecho. La niña hacía pendular la cacharra de la leche sin cesar de mirarlo. Sus trenzas brillaban al sol.

–Adiós, Uca-uca –dijo el Mochuelo.

–Mochuelo, ¿te acordarás de mí?

Daniel apoyó los codos en el alféizar y se sujetó la cabeza con las manos. Le daba mucha vergüenza decir aquello, pero era esta su última oportunidad.

–Uca-uca... –dijo, al fin–. No dejes a la Guindilla que te quite las pecas, ¿me oyes? ¡No quiero que te las quite!

Y se retiró de la ventana, porque sabía que iba a llorar y no quería que la Uca-uca lo viese. Y cuando empezó a vestirse le invadió una sensación muy clara de que tomaba un camino distinto del que el Señor le había marcado. Y lloró, al fin.

Anexo 15: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “VEINTE MIL LEGUAS DE VIAJE SUBMARINO” DE JULIO VERNE.

ENTRE TIBURONES

Tras caer al mar por accidente, un eminente biólogo marino y dos de sus compañeros de viaje son rescatados por la tripulación del Nautilus, un magnífico submarino a cuyo mando está el capitán Nemo. A bordo de la extraordinaria nave, los nuevos pasajeros descubrirán los fascinantes misterios del fondo del mar y vivirán emocionantísimas aventuras.

Yo vi que el capitán Nemo venía corriendo hacia mí. Con su vigorosa mano me arrojó al suelo, mientras que su compañero hacía lo propio con Conseil. Al principio no supe qué pensar de este brusco ataque, pero me tranquilicé al observar que el capitán Nemo se tumbaba junto a mí y permanecía inmóvil.

Yo estaba pues, tendido en el suelo, cuando, al alzar la cabeza, distinguí dos enormes masas que pasaban con gran estrépito lanzando destellos fosforescentes. Se me heló la sangre en las venas al ver el peligro que nos amenazaba. Eran dos formidables tiburones de cola enorme y pupila empañada y vidriosa. ¡Luciérnagas monstruosas que pulverizan el cuerpo entero de un hombre entre sus mandíbulas de hierro!

No sé qué hacía Conseil, pero yo observaba la barriga plateada de aquellos tiburones y su formidable boca desde un punto de vista poco científico, más bien como una víctima que como un naturalista.

Afortunadamente, esos animales ven mal. Pasaron sin vernos, rozándonos con sus aletas oscuras, y nos escapamos, como por milagro, de un peligro mucho mayor que el del encuentro con un tigre en plena selva.

Media hora después, llegábamos al *Nautilus*. Allí nos quitaron la escafandra y, muy cansado, cayéndome de hambre y de sueño, llegué a mi habitación, maravillado de esta sorprendente excursión por el fondo del mar.

Anexo 16: ADAPTACIÓN DE UN EXTRACTO DE “CAPERTUCITA EN MANHATTAN”
DE CARMEN MARTÍN GAITE.

CAPERTUCITA EN MANHATTAN

La ciudad de Nueva York siempre aparece muy confusa en los atlas geográficos y al llegar se forma uno un poco de lío. Está compuesta por diversos distritos, pero el más conocido de todos es Manhattan, el que impone su ley a los demás, y los empequeñece y los deslumbra. Sale en las guías turísticas y en el cine y en las novelas. Mucha gente se cree que Manhattan es Nueva York, cuando simplemente forma parte de Nueva York. Una parte especial, eso sí.

Manhattan es una isla en forma de jamón con un pastel de espinacas en el centro que se llama Central Park. Es un gran parque alargado por donde resulta excitante caminar de noche. Pero a las personas mayores no se les ve alegría en la cara cuando cruzan el parque velozmente en taxis amarillos o coches grandes de charol, pensando en sus negocios y mirando nerviosos el reloj de pulsera porque llegan con retraso a algún sitio.

Manhattan es una isla entre ríos. Hay varios puentes que unen la isla con otros barrios de la ciudad, uno de los cuales se llama Brooklyn. El puente de Brooklyn es el que queda más al sur, tiene mucho tráfico y está adornado con hilos de luces que desde lejos parecen farolillos de verbena. Se encienden cuando el cielo se empieza a poner malva y todos los niños han vuelto del colegio en autobuses a encerrarse en sus casas.

Vigilando Manhattan por la parte de abajo hay una islita con una estatua enorme de metal verdoso que lleva una antorcha en su brazo levantado y a la que vienen a visitar todos los turistas del mundo. Es la estatua de la

Libertad, vive allí como un santo en su santuario, y por las noches, aburrida de que la hayan retratado tantas veces durante el día, se duerme sin que nadie lo note.

Anexo 17: FÁBULA DE “EL CIERVO Y EL LEÓN” BASADA EN ESOPHO.

EL CIERVO Y EL LEÓN

Una mañana, un ciervo pastaba plácidamente junto a un río. El invierno acababa de despedirse y la hierba aparecía salpicada de frágiles florecillas de todos los colores. El río, alegre y ruidoso algo más arriba, se remansaba en la llanura. Se escuchaba el suave rumor de las aguas, interrumpido a veces por el canto de algún pájaro.

El ciervo sintió sed y se acercó a beber al río. Después de saciarse con el agua fresca, el animal observó su imagen reflejada en las aguas, y pensó vanidoso:

« ¡Qué hermosa cornamenta tengo! Sin duda, estos cuernos tan elegantes impresionan a todo el mundo... ¡Qué armoniosos son! ¡Qué porte tan majestuoso, el mío!»

Y no se resistió a la tentación de compararse con otros animales, sin encontrar ninguno que tuviera unos cuernos así.

Mientras se complacía en su propia hermosura, el ciervo ladeaba la cabeza suavemente a un lado..., a otro..., bajaba el cuello..., lo elevaba... Quería verse desde todos los ángulos. Pero, de repente, algo empañó su satisfacción:

«Si no fuera por estas patas tan finas...», se dijo mientras miraba su reflejo. «Parecen las frágiles ramas de un árbol seco. Desde luego, no son dignas de un animal como yo...», pensó afligido. «Bueno, todas las criaturas de la naturaleza tenemos un punto débil. ¡Qué se le va a hacer!», concluyó resignado.

El ciervo, que estaba distraído con aquellos pensamientos, no reparó en que un enorme león lo vigilaba acechante desde unos matorrales cercanos.

Cuando el ciervo dejó de contemplarse en las aguas y levantó la cabeza para marcharse, el león salió dispuesto a abalanzarse sobre su presa. El ciervo reaccionó con rapidez y comenzó a correr ágilmente. Aunque el león lo seguía a escasa distancia, enseguida el ciervo obtuvo ventaja. Y es que, sus patas, más que correr, parecían volar: casi no tocaban el suelo, lo rozaban suavemente para tomar impulso y se elevaban de nuevo. El león, sin darse por vencido, seguía corriendo con todas sus fuerzas.

A lo lejos se divisaba el bosque.

«Si consigo llegar, estoy salvado», pensó el ciervo. «Allí no me resultará difícil encontrar un escondite.»

Por fin, el ciervo entró en el bosque. Pero, al contrario de lo que esperaba, su situación empeoró todavía más. Apenas había empezado a avanzar entre la espesa arboleda cuando notó

que algo lo retenía. El ciervo sintió un escalofrío de terror al comprobar que una de las astas de su cornamenta había quedado enganchada en una rama. Entonces tiró con todas sus fuerzas, pero no consiguió librarse. Luego, decidió tranquilizarse e intentó de nuevo salir de allí.

«No hay por qué preocuparse. El león aún estará lejos... Le llevaba mucha ventaja...», se dijo a sí mismo para animarse.

Y probó una y otra vez..., pero fracasó en todos sus intentos. Su imponente cornamenta seguía cada vez más y más enredada en las ramas.

Mientras, el león continuaba corriendo, ya cerca del bosque, sin saber que su presa se encontraba en tan difícil situación.

Cuando el ciervo distinguió tras los árboles la silueta de su feroz enemigo acercándose velozmente, estuvo a punto de darse por vencido. Pero decidió probar suerte por última vez. Casi sin esperanza movió la cabeza, volvió a tirar con furia, y... sus cuernos golpearon violentamente los árboles... ¡Lo había conseguido! El león estaba ya muy cerca, y el ciervo emprendió de nuevo la carrera, con cuidado de no volver a meterse en ningún paso estrecho. La alegría de su liberación lo hizo aún más veloz y pronto obtuvo una ventaja insalvable. Por fin, el león desistió de su propósito.

Un rato después, mientras descansaba a la sombra, el ciervo reflexionaba:

« ¡Qué grave peligro he corrido por culpa de mi cornamenta! Si no llega a ser por mis patas... ¡Y pensar que hace un momento me avergonzaba de ellas...! »

Esta fábula del ciervo te hace ver que a descubrir lo valioso has de aprender

Anexo 18: EXTRACTO DE “LA CASA DE BERNARDA ALBA” DE FEDERICO GARCÍA LORCA

MAGDALENA: ¡Ah! Ya se comenta por el pueblo. Pepe el Romano viene a casarse con Angustias. Anoche estuvo rondando la casa y creo que pronto va a mandar un emisario.

MARTIRIO: ¡Yo me alegro! Es un buen hombre.

AMELIA: Yo también. Angustias tiene buenas condiciones.

MAGDALENA: Ninguna de las dos os alegráis.

MARTIRIO: ¡Magdalena! ¡Mujer!

MAGDALENA: Si viniera por el tipo de Angustias, por Angustias como mujer, yo me alegraría; pero viene por el dinero. Aunque Angustias es nuestra hermana, aquí estamos en familia y reconocemos que está vieja, enfermiza y que siempre ha sido la que ha tenido menos mérito de todas nosotras. Porque si con veinte años parecía un palo vestido, ¡qué será ahora que tiene cuarenta!

MARTIRIO: No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.

AMELIA: ¡Después de todo dice la verdad! ¡Angustias tiene el dinero de su padre, es la única rica de la casa y por eso ahora que nuestro padre ha muerto y ya se harán particiones viene por ella!

MAGDALENA: Pepe el Romano tiene veinticinco años y es el mejor tipo de todos estos contornos; lo natural sería que te pretendiera a ti, Amelia, o nuestra Adela, que tiene veinte años, pero no que venga a buscar lo más oscuro de esta casa, a una mujer que, como su padre, habla con la nariz.