



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

& FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas 2016-2017

TRABAJO FIN DE MÁSTER

## **La escritura creativa como proceso de aprendizaje**

Rubén J. García Rodríguez

COTUTORES

Gema Cienfuegos Antelo

José Ramón González



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1.Didáctica de la Literatura.....	9
2.2.Paradigma educativo.....	11
3. MARCO NORMATIVO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	12
3.1.Competencias clave .....	14
3.2. Intervención y Provocación .....	21
3.3. Provocación: ¿Qué es enseñar? .....	23
4. ACTIVIDADES.....	26
4.1.Conocimientos previos .....	28
4.2. Azul.....	39
4.3. Melancolía .....	45
4.3. Acceso libre a una mente humana .....	50
4.4. Mayte.....	57
4.5. Cuestionario final .....	59
5.EVALUACIÓN DE DATOS.....	66
5.1. Portafolio de evaluación .....	66
5.2. Corrección de datos .....	71
6. CONCLUSIÓN.....	73
7. BIBLIOGRAFÍA .....	75
8. ANEXOS .....	79

## RESUMEN

El propósito del siguiente trabajo es poner de manifiesto un punto de vista particular acerca de la escritura y la lectura, dentro de las clases de Literatura Universal durante el Bachillerato, en el apartado de Escritura Creativa. La cuestión es si el conocimiento de ciertas herramientas de cambio facilita el acceso a un nuevo *status* lector en el alumno, y si a través de la escritura creativa se posibilita la comprensión e interpretación de la realidad, transformando a los individuos implicados.

## ABSTRACT

The aim of this work is to outline a point of view about the writing and reading in Universal Literature classes during the Baccalaureate as creative writing. The question is if the knowledge of creative tools provides a new reader status, and if it is possible to understand and translate the reality through creative writing, transforming the involved individuals.

# 1. INTRODUCCIÓN

Como colofón al Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del curso 2016-2017, este trabajo pretende, en primer lugar, la recogida de datos significativos que corroboren una hipótesis: los alumnos del bachillerato español desconocen las herramientas de lectura reflexiva adulta y, en general, no han sido estimulados para desarrollar su creatividad a través de la escritura. Por tanto, para demostrar dicha hipótesis, se diseñaron una serie de actividades teórico-prácticas que fueron llevadas a cabo en diferentes sesiones en la fase de intervención del Practicum, en el Instituto de Enseñanza Secundaria Núñez de Arce de Valladolid.

El presupuesto inicial desde el que parte esta investigación es la consideración de que el lector ideal es un “lector ciudadano” que concibe la lectura como construcción de su identidad, esto es: hace una lectura autobiográfica sólida no monolítica, lee el texto ubicado en ecos y asociaciones, hace una lectura activa y fuerte, lee como experiencia dinámica, intensa y fértil.

Desde ese punto de partida, establecemos unos valores estimativos para la tipología del lector literario, según Bértolo (2008) mientras que el 70% de los lectores hace una “lectura adolescente” del texto (se identifica con los personajes o los conflictos, se lee a sí mismo, busca respuestas sin formular preguntas, hace una lectura proyectiva no crítica), el 25% de los lectores hace una lectura inocente (prefiere no pensar, lo que quiere es engancharse a la historia, leer del tirón, estima la ficción como evasión, tiene una urdimbre lectora plana y sufre de atrofia textual). De modo que, solo el 5% de los lectores hace una lectura reflexiva adulta: cuestiona el texto, analiza el castigo y el halago autobiográfico, construye un mapa de referencias literarias (intertexto lector), no tiene autocomplacencia con su visión del mundo (duda, se

queja, condena), lee honestamente, y no atiende ni a la publicidad ni a la adulación. Son una minoría los lectores que dialogan con el texto literario, es decir, que preguntan quién narra, qué cuenta, desde dónde, para qué, por qué, a quién va dirigido, cómo se narra, qué analogías subyacen o cuál es la urdimbre lectora del texto.

Una vez puesto de manifiesto el punto de vista general sobre la lectura y los tipos de lector, hay que tener en cuenta que en los institutos es extraño encontrarse con alumnos que hablen por su cuenta, emitiendo observaciones o juicios propios. Hablar, escribir y expresarse con corrección más que un problema de gramática o de aptitud ante el hablante o el auditorio es un problema, por qué no decirlo, de actitud, sí, pero en el que también intervienen factores fundamentales como la inteligencia, el oído, el instinto o el gusto. Si lo gramático fuera la piedra angular del problema de expresión y exposición correcta de lo que pensamos, los lingüistas y gramáticos serían el máximo exponente de expresión y exposición, y por desgracia la realidad dista mucho de corroborar lo que afirmamos. Es más, no es extraño tampoco encontrar alumnos universitarios incapaces de expresarse, de contar, referir, exponer o escribir de una manera natural además de correcta; sí encontramos universitarios con habilidades de conversación desordenada, inconexa, bruta y desarticulada; resulta excepcional una exposición clara, metódica, elegante, que no sea una repetición memorística al uso o una improvisación más o menos afortunada.

Este gran defecto tiene, seguramente, su origen en la etapa primaria y posteriores ciclos donde se atrofia de manera deliberada la parte creativa del alumno, lo espontáneo y lo original: se lastra al individuo en un corsé educativo formalista. Solo algunos héroes de temperamento salen con sus cualidades inalteradas de los ciclos educativos, sin daño irreparable en su personalidad (Abril, 1993, p. 91-99).

El prescriptor, el pedagogo, el guía o el maestro deberían hacer que sus alumnos practicaran de forma intensiva las habilidades lingüísticas orales (escucha activa, comprensión y expresión). Hay que empujar al alumno a describir, a narrar y a contar lo que intuyan y lo que conozcan por experiencia. Se debe impulsar a los alumnos a repetir cualquier relato interesante que oigan, escuchen o capturen en su entorno. Se tiene que inducir a los alumnos a que cuenten cualquier cosa que hayan leído, tan a menudo como fuera posible, con el máximo cuidado y detalle. Habría que hacer partícipe a todo el aula de que es un interés común y básico. Se debería practicar la exposición oral en público, invitando a detectar y corregir tanto sus defectos prosódicos como de construcción del discurso, como a fomentar la expresividad del mismo.

Deberíamos atender a los relatos que hagan los alumnos, a las formas que utilizan, al orden, y comprender en definitiva lo verdaderamente importante: desentrañar los mecanismos que les impiden comprender al que habla, al que escribe o al que expone, en todo el sentido de lo que expresa. El docente honesto pondrá de manifiesto la dificultad de muchas de los aspectos que el alumno pasa por alto. Debemos combinar trabajos por escrito de las lecturas prescritas haciendo que se reflexione sobre ellas, y sobre esto hacer que construyan el relato de su experiencia de la lectura.

Bajo este dictado, de manera metódica y con tiempo (una práctica rutinaria y programada, no excepcional ni improvisada), se logrará, a buen seguro, que el alumnado vaya adquiriendo tanto riqueza de vocabulario como variación y adecuación en su expresión, y dada la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, se favorecerá la agilidad mental y la precisión en la expresión.

En este mismo sentido de intervención didáctica, si la lectura hace que el alumno se estimule a escribir y el estilo es una imitación consciente de lo leído, la escritura resulta ser el medio de la imaginación que obliga a reflexionar, hace rico al escribiente en recursos y toma conciencia

de la absoluta importancia de la expresión correcta y adecuada en su propio idioma (Castro, 2001, p.75).

Intuyo que la corrección de esas narraciones escritas y posteriormente expuestas individualmente o en grupo, es un añadido trabajoso para el docente, y que es esta la razón principal por la que ni en la universidad, ni en el instituto, ni en la escuela se practica con escrúpulo y método. Con seguridad es este el origen de la debilidad de nuestra institución pública educativa: los españoles no sabemos expresarnos correctamente ni oral, ni por escrito, ni mucho menos exponernos en público. Tan solo se induce a los alumnos a escribir en distintos registros (académico, periodístico, narrativo, etc.), dando escasa o nula cabida a la escritura creativa, donde el lenguaje literario aporta libertad, apertura, recreación en lo simbólico, hallazgo del recursos expresivos, etc.

Por tanto, habría que concienciar a los maestros para realizar los consabidos ejercicios, que responden a un método simple pero que, en general, no se pone en práctica: educar, informar, dar datos sí, pero aportando un método para entender y analizar, para que los alumnos hagan suya esa información. Un método que cuestione y critique lo aportado y que, sobre todo, saque a la luz el espíritu crítico del alumno, que indudablemente lo tiene (Derrida, 2006, p.46). El docente debe desechar el método memorístico, ya que lo que se impone, además de ser rechazado, se olvida automáticamente; nadie se expresa con mayor corrección por aprender de memoria la sintaxis de cualquier tipo de discurso. El fin último debería ser el enseñar a pensar de forma autónoma y descubrir al alumno todos los recursos de que dispone (un excelente ejercicio, además, para elevar la autoestima del adolescente). Para ello, la motivación es fundamental: hacer que duden, que se hagan preguntas sin que teman enfrentarse a las respuestas ni a los errores, e insuflarles lucidez, la curiosidad por aprender y expresar correctamente y con pasión lo intuido o lo sentido.



## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Didáctica de la Literatura**

Entendemos esta como ciencia social centrada en los procesos de conocimiento y aprendizaje de la literatura; entendida esta a su vez como resultado del acto de comunicación íntimamente ligado a la condición histórica, cultural y social, a la toma de conciencia del diálogo entre el lector y el autor, a la madurez y evolución personal; donde lo verdaderamente relevante no es la memorización de datos, obras y fechas, ni la introducción en diversas teorías literarias o la canonización de los planes de estudio vigentes. Alejados de todo academicismo, buscamos en la didáctica de la literatura la competencia literaria de alumno a través de un cambio de modelo lector y en la producción de textos creativos significativos (López, 2002, p. 31-40).

Para ello basamos nuestra metodología para la educación literaria en la combinación de lecturas paralelas a las pautadas como canónicas por la enseñanza tradicional; buscamos la interpretación individual del alumno de dichas obras y fomentamos la creación narrativa autónoma. Queremos despertar la zona de sombra que oscurece el programa, en este caso, de la asignatura de Literatura Universal, estimulando la imaginación y la creatividad del alumno, a través de la comprensión del texto y los valores literarios de su expresión escrita. Creemos que esta experiencia trabaja todas las competencias clave del sistema educativo español, llenando de contenido y significado el concepto de “formación integral”, y que es perfectamente compatible con el currículo oficial de la materia.

Además, todo esto implica un cambio sustancial a la hora de aplicar nuestras intenciones pedagógicas, ya que pretendemos que a través de la recepción del alumno -vía la plataforma digital *Edmodo*-, de los materiales pautados en mapas conceptuales dialógicos –a través de *Thinglink*-, ejecutamos mediante *Flipped class*, es decir trabajo individual previo del alumno para dedicar la clase a aclarar dudas y desarrollar la práctica por entero; focalizando así la acción docente en recursos cercanos al mundo digital de los alumnos, y en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación<sup>1</sup>.

Buscamos formar lectores capaces de interpretar las posibilidades de cualquier tipo de texto y de expresar, mediante las herramientas de lenguaje aportadas, cualquier material que les interese y les permita el acceso al desarrollo de su personalidad.

---

<sup>1</sup>La plataforma digital *Edmodo* es de hecho el instrumento de comunicación interna entre alumno y profesor, utilizada en el IES Nuñez de Arce para comunicar cualquier tipo de incidencia, deberes, dudas, avisos o planteamientos de trabajos varios, individual o en grupo. De esta manera el docente puede tener el control diario de quién ha visualizado los avisos de clase o quién ha prestado atención a la documentación aportada para resolver las tareas.

La *app Thinglink* permite la composición de mapas conceptuales y dialógicos sobre una imagen recurrente, y apreciar de un solo vistazo un gran cúmulo de información sintetizada.

La *Flipped class* altera la manera tradicional de empleo del tiempo en el aula: el profesor prepara y envía materiales diversos al alumno vía internet, para posteriormente aclarar dudas en clase sobre el material y hacer un aprovechamiento práctico en la hora lectiva, en vez de la recurrente clase magistral.

## **2.2.Paradigma educativo**

Frente al paradigma educativo tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos por el maestro, nos guiamos por un paradigma educativo alternativo donde el alumno construye su propio conocimiento, y el profesor es guía y mediador en el aprendizaje; es decir, abogamos por una formación activa y constructiva y una educación integral del alumno, frente a modelos obsoletos de educación pasiva y fundamentada en la memorización. Si bien es cierta la primacía del conocimiento en este paradigma de la enseñanza, no es menos cierto que este se centra en lo normativo y el sometimiento dócil y desfavorece la autonomía y la creatividad de la persona. Pensamos que el aprendizaje no debe ser solamente individual sino que, además, debe ser un aprendizaje cooperativo, debe estar íntimamente relacionado con la vida a través de las relaciones de afecto y empatía entre el docente y el alumno. Se debe desechar tan solo el aprendizaje individualizado exclusivamente centrado en el saber, a través de una sumisión del alumno hacia el maestro, donde se enfatizan los contenidos y no el proceso de aprendizaje, donde se incide en el deber y no en la motivación, ni se incentiva la curiosidad, ni el deseo del alumno ante lo que precisa aprender en relación con su vida.

### **3. MARCO NORMATIVO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Según el Decreto 52/2007, de 17 de mayo por el que se aprueba el currículo de Bachillerato, la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades que aparecen a continuación y que asumimos parcialmente como OBJETIVOS de este trabajo:

- Utilizar la lectura literaria como manera de adquisición de nuevos conocimientos, como fuente de reflexión y enriquecimiento personal y disfrute, valorando lo que tiene de representación e interpretación del mundo el texto literario.
- Leer y valorar con espíritu crítico fragmentos y obras representativas de la literatura en lengua castellana, como expresión de los diferentes contextos tanto sociales como históricos, como forma de enriquecimiento y desarrollo personal.
- Adquirir conocimientos sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos, la composición y la corrección de producciones propias.
- Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural, especialmente en el ámbito académico y el de los medios de comunicación.
- Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación, así como a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.

- Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, usando con autonomía los medios tradicionales y las tecnologías de la comunicación e información.
- Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y el análisis de la realidad y la organización racional de la acción.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios. Relacionar el español de América con su uso por parte de grandes autores.
- Conocer las características generales de los períodos de la Historia de la Literatura en lengua castellana, así como los autores y obras relevantes. Comparar de los movimientos literarios europeos y su expresión en español, as

### 3.1. Competencias clave

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación en el Bachillerato, el estudio de la Lengua y la Literatura pone en marcha una serie de estrategias cognitivas, de pensamiento y aprendizaje para la realización de las diversas tareas, por lo que lleva implícito el desarrollo de cada una de estas competencias clave. Y a las que el presente trabajo pretende adecuarse, son:

- Comunicación lingüística. Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las que el individuo actúa con otros interlocutores, y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. La visión de la competencia en comunicación lingüística ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no solo recibe, mensajes a través de las lenguas con distinta finalidad. Lo que supone optar por metodologías activas de aprendizaje como el aprendizaje basado en tareas, frente a otras opciones metodológicas tradicionales.

Además, la competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de particular enriquecimiento. El currículo de Lengua castellana y Literatura, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el uso del lenguaje en sus diferentes ámbitos de la actividad social, contribuye decisivamente al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística; además de las habilidades y estrategias de uso de la lengua, así como el objeto de observación y transmisión que se aplica en la adquisición de otras lenguas. Lo que contribuye a acrecentar esta competencia sobre el uso lingüístico general.

- Conciencia y expresiones culturales. La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas parte del patrimonio y riqueza de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora, junto al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para su uso como medio de comunicación y expresión personal. Implica, igualmente, manifestar interés por la participación en la vida cultural y así poder contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras.

La lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuye de manera relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural entendida como aproximación a un patrimonio literario que es preocupación esencial del ser humano.

Su contribución será más relevante en tanto que se establezcan relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas como con la música, el cine o la pintura.

También se contribuye a esta competencia procurando que el entorno social literario, es decir autores, críticos, acceso a bibliotecas, catálogos o presencia literaria en los medios de comunicación, adquieran sentido para el alumno.

- Aprender a aprender. La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente en distintos contextos formales, no formales e informales. Se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, donde existe de hecho la capacidad para motivarse por aprender desencadenando así el

proceso que requiere conocer y controlar los procesos propios de un aprendizaje eficaz y autónomo.

Además de instrumento de comunicación, el lenguaje es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y el conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Así mismo, los contenidos de reflexión sobre la Lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales y procedimentales (metalenguaje gramatical, capacidad de análisis, contrastar, ampliar y reducir enunciados, sustituir elementos del enunciado por otros equivalentes gramaticalmente, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.), que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos, los cuales se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender una lengua.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Esta competencia implica la capacidad de transformar las ideas en actos; significa adquirir conciencia de la situación en la que hay que intervenir o resolver, eligiendo, planificando y gestionando los conocimientos, destrezas o habilidades necesarias con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad y nuestra interrelación con los demás, por lo que se ponen en funcionamiento habilidades sociales encaminadas a relacionarse, cooperar y trabajar en equipo. Ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar, negociar, trabajar de manera cooperativa y flexible. Por ello la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad de forma autónoma.



- Competencia digital. La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de la TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje y el tiempo libre, junto con la inclusión y participación en sociedad. Lo que supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día, encaminados a ser competente en el entorno digital. La cual requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico, tanto textual como numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como conocer sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información, junto con el conocimiento de los derechos y libertades que asisten a la persona en el mundo digital.

La contribución de la asignatura de Lengua castellana y Literatura al tratamiento de la información y competencia digital es decisiva, ya que una de las metas se cifra en proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con las diferentes necesidades, así como para la reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá así el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de internet.

Además, el currículo de Lengua castellana y Literatura incluye el uso de soporte electrónicos en la composición y publicación de textos, de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión, publicación,...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de la materia.

- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología. Dicha competencia supone la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus

herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. La materia de Lengua castellana y Literatura contribuye a la adquisición de la competencia matemática al desarrollar la capacidad de abstracción, la relación lógica en conceptos y su representación gráfica mediante mapas conceptuales, diagramas, mapas mentales, y esquemas. Éstas proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable orientadas a la conservación mejora del medio natural, decisivas para el mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. La competencia matemática contribuye al desarrollo del pensamiento científico, ya que incluye la aplicación de métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas que conducen a la adquisición de conocimientos, el contraste de idea y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social. La aportación a la materia de Lengua castellana y Literatura se produce a través del conocimiento y dominio del lenguaje científico, y la relación de los avances tecnológicos en el contexto en que se producen.

En relación al trabajo que nos atañe y las actividades que proponemos, tratamos de relacionar tanto las competencias y los contenidos del currículo con la asignatura de Literatura Universal a través de la contribución a la madurez intelectual, estética y afectiva del alumnado, introduciendo y contextualizando cada obra o autor propuesto en su época, y con sentido crítico. Pretendemos desvelar al alumno realidades sociales y culturales diversas, que le permitan ampliar su visión del mundo.

Entendemos el descubrimiento de una nueva realidad lectora como una experiencia fructífera, que capacita al alumno en la identificación de rasgos universales comunes pese al empleo de rasgos expresivos distintivos.

Así, la lectura, el análisis, la interpretación y la valoración de los textos propuestos van a constituir, junto con la producción de materiales narrativos propios, la actividad fundamental que asiente nuestro trabajo.

Por otra parte, no debemos olvidar la relación de las obras propuestas con los períodos y movimientos de la Literatura Universal, destacando sobre la memorización de datos y fechas, la evolución de las formas literarias y las aportaciones que en investigación de lenguaje han hecho los autores que destacamos.



## 3.2. Intervención y Provocación

Durante la fase de observación del Prácticum se había delimitado el campo de acción a los cursos de docencia asignados a la tutora del instituto, doña María Teresa Alonso Barbillo<sup>2</sup>. En concreto, las horas lectivas estaban distribuidas entre los cursos: 1º ESO, 2º ESO, PMAR, 4º ESO y 1º de Bachillerato. Aunque dadas las circunstancias especiales motivadas por la ausencia de dicha tutora, de viaje de estudios en Francia durante los días 13 al 17 de marzo, y en coordinación tanto con la Jefatura de Estudios como con la Dirección del centro (en adelante, IES Núñez), me disponía a asumir la carga lectiva total en sustitución de la tutora, y así poner en práctica el grupo de actividades de las secuencias didácticas que tenía asignadas a cada curso, y la unidad didáctica del Trabajo Fin de Máster (TFM) en presencia de la tutora de la UVa.

Fruto de la fase de observación y previo acuerdo con la tutoría del IES Núñez de Arce, habíamos estimado que el curso de 4º de la ESO fuera el receptor del mayor número de actividades y sesiones referidas en el Diseño de Investigación<sup>3</sup>, con el menor menoscabo posible en el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Si bien es cierto que durante la semana de intervención pude realizar diferentes actividades y recogida de datos con los demás cursos, donde adaptaba tanto el tono del discurso como los objetivos, y que a continuación paso a detallar.

El marco común de todas mis actuaciones durante la fase de Intervención estaba regido por el reconocimiento del alumnado; quiero decir que fue efectivamente el trato diario con los alumnos durante la fase observación, en absolutamente todas las horas de docencia de mi tutora

---

<sup>2</sup>Ver horario, cursos y asignaturas en Anexos.

<sup>3</sup>Ver "*Diseño de Investigación: aprender a escribir, aprender a leer*" en Anexos, sección Portafolio de evaluación.

del IES Núñez, lo que me permitió el acceso a la confianza de los diferentes auditorios, junto con el aprendizaje de cada uno de sus nombres, un somero historial académico y el reconocimiento tanto de sus rostros como de su escritura. Esto me permitió no solo nombrarles a la hora de invitarles a intervenir, sino (previa *captatio benevolentia*) conseguir que empatizaran con el objetivo de mi presencia en su aula.

El motivo de mis prácticas en el IES Núñez y mi intromisión en el aula no era otro que recoger datos. Para ello solicitaba humildemente la ayuda del grupo en el desarrollo de mi investigación científica y traté de convencerles de que su colaboración voluntaria y anónima iba a ser tratada con la debida confidencialidad y respeto y que, por supuesto, sus aportaciones no iban a tener consecuencia negativa alguna en sus resultados académicos. Muy al contrario, traté de incidir en los beneficios de la información que iba a trasladarles junto al método de análisis, que intentaría despertar en ellos su espíritu crítico.

Para ello, y previa realización de un cuestionario de conocimientos previos<sup>4</sup>, solicité a los alumnos de 4º ESO y 1º de Bachillerato que completaran dicho documento. Una vez repartido y antes de contestar individualmente, hice una introducción general sobre la Educación.

---

<sup>4</sup>Ver resultados del *Cuestionario de conocimientos previos* en Anexos.

### 3.3. Provocación: ¿Qué es enseñar?

– ¿Qué es enseñar?

Esa era la pregunta que lanzaba al auditorio mientras reposaba virgen el cuestionario de marras encima de sus mesas. Aunque visualizaba sus rostros y hacía un barrido por los ojos de la clase, podía palpar la incertidumbre y el desconcierto ante la cuestión. No en vano, tuve que invitar personalmente a algún alumno a que respondieran sin miedo, argumentando que la única manera de aprender era cometiendo errores; para ello confesé mi terror al enfrentarme a hablar en público ante un auditorio cualquiera; que me era imposible controlar el proceso de expresar como quería las ideas que tenía preparadas; que padecía sudores fríos, se me secaba la boca e irremediabilmente era consciente de que hacía el ridículo.

–Pero –les dije– esa es la única forma de aprender a controlar mi discurso, cometiendo errores.

Tuvo el efecto buscado y a continuación una serie de voces iban dando respuesta a mi pregunta:

–Enseñar es aprender –dijo uno–.

–¡Explicar! –dijo otra–.

–Educar –dijo un tercero–.

“Todos tenéis razón, son válidas vuestras respuestas, pero la cosa es más sencilla de lo que parece”, dije. “Enseñar es mostrar. Y en mi caso yo estoy aquí sobre la tarima de una institución de enseñanza pública para mostrar información. Eso es lo debéis exigir que os aporten vuestros profesores, información sólida y veraz sobre cualquier materia, pero ¿enseñar es solo mostrar

información?” –pregunté. “No ¿verdad?, enseñar es: además de dar información, mostrar un método para entender, analizar, procesar y hacer vuestra esa información. No sirve de nada enumerar datos sin que cuestionéis de manera crítica la razón de esa información”, expliqué.

“Pero, ya sabéis por mi presentación el primer día que yo fui alumno del instituto Núñez de Arce hace un montón de años, y que mi experiencia no fue ni muy provechosa ni agradable; tuve que sufrir intervenciones supuestamente docentes que no me aportaron ni mucho menos, información veraz o método de análisis crítico alguno. Aquellos profesores confundían lo que era enseñar con el adoctrinamiento, y os puedo asegurar que dar información no tiene nada que ver con adoctrinar, dije. Si algún deficiente mental utiliza hoy una institución pública para adoctrinar, porque cree en verdades reveladas en temas religiosos o políticos, ¡tenéis el derecho de advertirle de que las supersticiones deben quedarse fuera del aula! ¡Sería saludable para la educación pública, que estos predicadores buscasen un templo o una tribuna donde vomitar sus prédicas y no usaran la tarima de un instituto!”

Tenéis la responsabilidad, dije, de exigir a vuestros docentes que no os enseñen a aprender de memoria, ya que lo que se aprende de memoria, lo que se impone por la fuerza no solo es rechazable, sino que al poco tiempo se olvida ¿Qué ocurre con todos los datos “aprendidos” durante el curso cuando llegan las vacaciones?

Llegados a este punto de mi discurso, el silencio y asombro de mi auditorio me informan de que he captado su atención, y ya puedo relajar el tono de mi intervención.

– ¡El objetivo no es acumular datos, el objetivo es enseñar a pensar! –continué–. El docente tiene que haceros dudar y vosotros tenéis que hacer preguntas, sabiendo que la respuesta que encontréis no es una verdad absoluta. ¿Cuáles son esas preguntas? –inquirí–. Los filósofos griegos ya sintetizaron lo que para muchos son lugares comunes, pero yo pienso que aún siguen vigentes: el qué, el para qué, el por qué, el dónde, el cuándo, el cómo y el cuánto, aplicados a



cualquier información recibida os serán de gran utilidad. Aunque también debéis saber que la meta no es la respuesta que obtengáis. Esa respuesta intuitiva o precisa no sirve, ya que describe la tragedia de la información recibida, la tragedia de la vida en definitiva, pero no la explica. La misión del método de análisis (hacerse preguntas correctamente formuladas), la misión de poner en duda las respuestas obtenidas es despertar en el alumno... ¿Despertar el qué? –volví a preguntar al auditorio, mucho más relajado ahora–. Nadie supo decirme si era el despertar del tostón que les estaba dando o del momento pedagógico fundamental e incomprensible que estaban viviendo y asumiendo. –El caso es que –continué– la misión de enseñar es despertar el dolor de la lucidez en el alumno, sin pausa, una y otra vez, y sin piedad.

## 4. ACTIVIDADES

### **Conocimientos previos, Azul, Melancolía, Acceso libre a una mente humana, Mayte y Cuestionario final**

El marco de referencia para todas las prácticas viene precedido no solo por una introducción previa que trate de ambientar al alumno, sino que además, fruto de conceptos básicos de neuroeducación según Gazzaniga, Ivry, & Mangun (2002), todos los ejercicios de recogida de datos llevan dibujados por los alumnos en la esquina superior derecha del folio, uno de los cuatro símbolos libremente escogidos, y previamente acordados y explicados: un torbellino, una flecha, una escalera y una serie de ondas.

Cada símbolo representa un método de adquisición de conocimiento relacionado con una de las cuatro partes en que podemos dividir el cerebro, a saber: frontal derecho e izquierdo, y basal derecho e izquierdo. La cuestión es simple y fácil de entender por el alumno; si tenemos naturalmente más desarrollada una de esas partes, a las que definimos como sentimiento, pensamiento, intuición y sensación, nuestra tendencia natural en el aprendizaje tendrá que estar dirigida hacia el desarrollo de las zonas vecinas, y no a la zona diagonalmente opuesta a nuestra área de fortaleza. Por un principio lógico de transmisiones eléctrico neuronales, nuestro cerebro hará un menor esfuerzo en el menor recorrido, y un desgaste de recursos mayor si el recorrido está más alejado.

Asimismo, los documentos de recogida de datos llevan en la esquina inferior izquierda los símbolos referidos al sexo del alumno y su edad. Lo que supone una manera simple de identificación del documento anónimo del alumno para su posterior estudio y clasificación.

#### 4.1. Conocimientos previos

El cuestionario plantea una serie de preguntas primero, en relación con el conocimiento o no de la figura del narrador, los diversos tipos de narrador que me interesa destacar y los vehículos de expresión que estos narradores utilizan. En segundo lugar, se invita al alumno a responder sobre su experiencia lectora y las primeras y últimas referencias de libros leídos significativamente. En tercer lugar, se solicita información sobre la opinión personal del alumno sobre las siguientes cuestiones: creatividad, metodología, corrientes pedagógicas y estilos docentes. Para finalizar, y previa contextualización de la obra, se hace una lectura en voz alta de la página 91 de *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza y se solicita que respondan a un breve cuestionario sobre la comprensión de dicho texto<sup>5</sup>:

22.20 «Tengo comida agusanada...»

23.00 Ceno solo en el restaurante chino

de la esquina. Puesto que soy el único comensal, el dueño del establecimiento se sienta a mi mesa y me da conversación. Se llama Pilarín Kao (lo bautizó un misionero desaprensivo) y es natural de Kiang-Si. De niño emigró a San Francisco, pero se equivocó de barco y llegó a Barcelona. Como no ha aprendido la-

---

<sup>5</sup>Ver datos de *Cuestionario de conocimientos previos* en Anexos.

tino, todavía no se ha percatado de su error, ni yo hago nada por sacarle de él. Se ha casado y tiene cuatro hijos: Pilarín (el primogénito), Cgiang, Wong y Sergi. Trabaja de sol a sol, de lunes a sábado. El domingo es su día de asueto y lo dedica a buscar el Golden Gate (en vano) en compañía de toda su familia. Me dice que su ilusión es volver a China; que para eso trabaja y ahorra. Me pregunta a qué me dedico yo. Para no liarle, le digo que soy cantante de boleros. Ah, a él le gustan mucho los boleros, dice, porque le recuerdan a Kiang- Si, su añorada patria

Me invita a una copita de aguardiente chino, que él mismo fabrica destilando lo que la clientela se deja en los platos. Es un líquido de color marrón, algo espeso, de sabor indefinible, pero muy aromático.

EDUARDO MENDOZA, *Sin noticias de Gurb* (1991).

Preguntas sobre el texto leído\*, justifica tu respuesta:

6.1 ¿Quién cuenta la historia y cómo?

6.2 ¿Cuántas horas trabaja Pilarín?

6.3 ¿Por qué el misionero es desaprensivo?

6.4 ¿Por qué Pilarín y su familia buscan el *Golden Gate* en vano?

6.5 ¿Qué tienen en común Pilarín y el narrador?

6.6 ¿Cómo se llama el benjamín de Pilarín?

## Cuestionario

1. ¿Qué es un narrador? Función, ejemplo, asociación, referencia
2. Anota el título y el autor del primer libro que recuerdas haber leído.
3. ¿Soliloquio, flujo de conciencia, monólogo interior? Concepto y diferencias.
4. Anota el título y el autor del último libro que recuerdas haber leído.
5. Define narrador omnisciente, narrador poco fiable, escritura automática y cadáver exquisito. Ilustra con ejemplos, analogías o recuerdos.
6. Responde a las preguntas sobre el texto leído\*.
7. ¿Cómo se trabaja en el instituto tu creatividad?
8. Construye un prólogo o un epílogo tomando como referencia el texto leído en clase.
9. Valora de 0 a 10 los estímulos creativos, la metodología, las materias y los distintos estilos docentes que aprecies en el instituto. Justifica tus respuestas.
10. ¿Cómo podemos mejorar? Sugerencias.
11. Sexo, edad y no menciones tu nombre.

CUESTIONARIO, CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. ¿Qué es un narrador? Función, ejemplo, asociación, referencia  
Un narrador es el ente consciente que (piensa) cuenta lo que pasa en una historia, cuento o narración. Como ejemplo el protagonista en Un guardián entre el centeno.
2. ¿Anota el título y el autor del primer libro que recuerdas haber leído?  
Conjuntamente con mi madre Antología de cuentos de los Hermanos Grimm.  
Por mi cuenta Harry Potter y la Piedra Filosofal J.K. Rowling
3. ¿Soliloquio, flujo de conciencia, monólogo interior? Descripción y diferencias  
Monólogo interior es una suerte de conversación que mantienes contigo mismo para tomar una decisión.
4. ¿Anota el título y el autor del último libro que recuerdas haber leído?  
1984 ~~(George Orwell)~~ George Orwell
5. Define narrador omnisciente, narrador poco fiable, escritura automática y cadáver exquisito. Ilustra con ejemplos, analogías o recuerdos.
6. Responde a las preguntas sobre el texto leído
7. ¿Cómo trabaja el I.E.S. Tu creatividad?
8. Construye un antecedente o un epílogo tomando como referencia el texto leído en clase
9. Valora de 0 a 10 los estímulos creativos, la metodología, las materias y al profesorado del I.E.S. ¿Por qué?
10. ¿Cómo podemos mejorar? Sugerencias
11. Sexo, edad y no menciones tu nombre



③ Flujo de conciencia: supongo que consiste en dejar, como el propio nombre indica, fluir a la conciencia. Para llegar a una edad.

Soliloquio: conversación mantenida con uno mismo pero en voz alta.

⑤ Narrador omnisciente: es un narrador que lo sabe todo sobre la historia desde los acontecimientos hasta las reacciones de los personajes y sus sentimientos.

Narrador poco fiable: (Voy a hacer una conjetura) es un narrador que no cuenta con exactitud la historia, o más que constantemente, que desbarca e inventa la historia sin ceñirse a lo que hacen los personajes.

Sobre la lectura

✓ ⑥.1 La historia la cuenta el protagonista en primera persona, por lo que los antecedentes un mariano en Barcelona.

— ⑥.2 Si Gurb trabaja de sol a sol (~~lo campo~~) lo que se deduce es de la salida del sol a el ocaso cuando este desaparece con lo cual aproximadamente 11 horas al día 6 días a la semana

✓ (6.3) El misionero es llamado despierto por el nombre que dio al dueño del restaurante, Pitaren.

(5II) ~~(5)~~ La escritura automática es un método de escritura que se basa en dejar ~~(el flujo de conciencia)~~ que el subconsciente tome control de las actas y a través de él escribir lo que te vaya ocurriendo a la mente.

Un cadáver exquisito es un método de creación ~~(de cadáver)~~ poemas o historias en el que cada uno (varios autores) escribe una línea en un papel, ~~(se lo)~~ lo dobla y se lo pasa a alguien que escribe otra línea y la calta, doblando el papel otra vez. Esto se repite hasta conseguir una composición.

⑦ No lo trabaja realmente (~~lo trabaja~~)  
el único momento en el que  
no deja trabajarle es en plástica  
y aun así esta constreñida por  
cámaras, y por notas y a veces,  
en lengua se nos permite escribir  
lo que queramos pero bastante puede  
abundar y ser realmente creativo si  
sabe que alguien lo va a leer.

⑧ Tras hablar con Pilarín, decido  
salir (~~del~~) del restaurante y (~~salir~~)  
echarme a la calle, todavía no  
he encontrado a Gurb, puede estar  
en cualquier parte, lo he  
perdido. lo único que puedo hacer  
en ~~este~~ este momento es cantar  
un bolero.

✓ (6.4) Porque Pilarín y su familia piensan que ~~están~~ viven en San Francisco, cuando la realidad viven en Barcelona.

✓ (6.5) Pilarín y el Muciano tienen de común que ambos están alejados de su hogar, de su "patria", de su respectivos lugares de origen y esto ~~los~~ los pone en la misma situación.

- (6.6) No le cae

(9) Metodología → 6

Materias → 5

Profesorado → 8

(10) Dejan muy libertad para pensar y hablar a los alumnos entre ellos sobre los temas tratados en clase

Valor	Criterio calificación	de Observaciones y creatividad
	Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>	Incoherencia	
Hasta 4,9	Faltas de ortografía	
	Sin aspectos formales	
	No elabora	
	Deficiencias morfológica	
	Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>	Ajustado a guion	
Hasta 5,9	Faltas de cohesión y ortografía	
	Problemas de redacción	
	Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>	Ajustado a guion	
Hasta 6,9	Sin faltas de ortografía	
	Errores de redacción leves	
	Coherencia	
	Herramientas palpables	
	Superficial	
<b>Sólido notable</b>	Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9	Buen planteamiento	
	Buena formulación	
	Instrumentos y tecnicismos	
	Redacción adecuada	
	Correcta elaboración	
	Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>	Objetivos totales alcanzados	
Hasta 10	Trabajo superior a guion	
	Excelente redacción	

9,5

✓  
✓  
✓

	✓	Aportación personal clara	
	✓	Discurso óptimo	
	✓	Crítico	
		Aspectos formales impecables	
	✓	Aplica fundamentos teóricos	
	✓	Madurez lectora	

## 4.2. Azul

Esta actividad viene introducida por una breve intervención dialogada sobre qué es una descripción y cuál es su función en un texto. Tras la sucesión de múltiples impresiones de los alumnos sobre el carácter más o menos académico del concepto de descripción, se debe pasar al plano de la experiencia lectora y la actuación más o menos común de saltar las descripciones por la creencia de que su aportación es nula para el relato. A continuación tratamos de demostrar que quizá cuando leemos no damos la suficiente relevancia a la información de la descripción porque no somos capaces de desentrañar el significado ésta.

En esta ocasión yo dibujé la silueta de un gato y una escalera en la pizarra, y a continuación les dije que qué era lo que había dibujado. La respuesta múltiple del grupo fue que efectivamente eran un gato y una escalera, y en consecuencia solicité a dos alumnos que salieran al estrado y que uno subiera a algún lugar por susodicha escalera y el otro que tratara de espantar al gato. La risa y la algarabía fueron generalizadas. Los dos actores principales de la intervención afirmaban ahora que no, que aquello que estaba dibujado no eran más que representaciones, acuerdos y convenciones de la realidad, y no un gato y una escalera.

Acto seguido borré las figuras dibujadas y configuré en la pizarra lo que entre todos convinimos era la representación de una botella. Todos los alumnos del grupo tenían entre 15 y 17 años, y quien más quien menos suponía que habrían tenido algún tipo de experiencia con bebidas alcohólicas. Les dije que teníamos que llegar a un acuerdo, igual que cuando entre todos nos pusimos de acuerdo en el significado de los símbolos que dibujábamos en cada actividad de trabajo creativo arriba del papel. Bien, pues la clase entera dijo que aquello era una botella de alcohol, de ron en concreto. Entonces les insté –a sin pensar demasiado–, me describieran, entre

todos, la forma de esa botella y su contenido con la fórmula de comparación: como tal objeto. El revuelo fue variado pero, una vez reconducido con firmeza, llegaron a la siguiente expresión:

*La forma de la botella es alargada como un cohete*

*y el contenido es marrón dorado, como algo oscuro pero valioso.*

–Si alguien os preguntase individualmente qué significa para ti el alcohol, ¿responderíais por algún casual así: “es algo alargado como un cohete y marrón dorado, como algo oscuro pero valioso”? Les invité a reflexionar. La respuesta fue rotunda y el revuelo mucho mayor que el anterior: –No, en absoluto no –dijeron–.

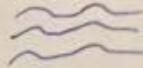
–Un lector perspicaz que leyera vuestra descripción de grupo –dije– podría colegir que para vosotros el alcohol es un medio de transporte espacial que suele haceros viajar rápido a lugares imprevistos y así abstraeros de la realidad del día a día; que usáis el alcohol para evadiros y sacar vuestro lado astronauta, el cual tenéis oculto en un lugar recóndito de vuestro ser, como un tesoro, solo visible en contadas ocasiones en que conseguís desinhibiros –dije–. Los rostros de asombro no daban lugar a dudas: era el momento de ponerles a trabajar.

–De acuerdo. Entonces, ahora que hemos visto qué se puede hacer con una descripción, los ángulos y aristas de las cosas de quien las escribe y de quien lo lee, vais a hacerme un regalo: lápiz y papel, símbolos, edad y sexo, y cerramos los ojos. Se invita al auditorio a empatizar con la situación de un ciego que jamás ha visto, e identificándonos con su situación damos respuesta a esta solicitud: describe la palabra azul, lo que significa para ti, pensando en ese ciego que jamás ha visto el color y va a recibir la información que le escribamos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Ver ejercicios de *Azul* en Anexos





El Azul

~~El azul para los ojos se captura a través~~  
~~de~~

El azul si se trata de captar a través  
de otros sentidos, sería el (oído) para  
mi el olor de la brisa del mar,  
cuando yo huelo la brisa del mar  
a mi nariz llega el color azul.

El azul es frío e incluso tristera  
cuando pienso en él. Música lenta  
y suave de piano, Chopin, Saint-Saens.

~~Para algunos con sinestesia~~  
~~el azul puede ser un sonido~~

Valor		Criterio calificación	de Observaciones y creatividad
		Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>		Incoherencia	
Hasta 4,9		Faltas de ortografía	
		Sin aspectos formales	
		No elabora	
		Deficiencias morfológica	
		Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>		Ajustado a guion	
Hasta 5,9		Faltas de cohesión y ortografía	
		Problemas de redacción	
		Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>		Ajustado a guion	
Hasta 6,9		Sin faltas de ortografía	
		Errores de redacción leves	
		Coherencia	
		Herramientas palpables	
		Superficial	
<b>Sólido notable</b>	8,5	✓ Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9		✓ Buen planteamiento	
		✓ Buena formulación	
		Instrumentos y tecnicismos	
		Redacción adecuada	
		✓ Correcta elaboración	
		✓ Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>		Objetivos totales alcanzados	
Hasta 10		Trabajo superior a guion	
		Excelente redacción	

## Melancolía

Me siento frente a la ventana en un día gris,  
lúgubre, silencioso. Pienso en lo que fue,  
en lo que fui, en lo que seré, en lo  
que podría ser y sobre todo en lo  
que soy. En el tiempo ~~de que he~~ que  
me tomara llegar a donde quiera  
en si podré llegar, y no llego a nada, nada  
me siento vacío, azul, pálido, monocolor,  
en blanco y negro. No hay razón  
para tener, tampoco para llorar, simplemente  
un constante sentimiento de no saber que  
hacer, que decir, ~~a donde~~ donde dirigirse.  
No es ni confusión. Es otra cosa es lo  
que les acucia a los románticos y a  
los banacos antes que a ellos.  
El creer que nada ~~tiene~~ un fin o una  
razón. Pero no es desesperanza.

Valor		Criterio calificación	de Observaciones y creatividad
		Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>		Incoherencia	
Hasta 4,9		Faltas de ortografía	
		Sin aspectos formales	
		No elabora	
		Deficiencias morfológica	
		Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>		Ajustado a guion	
Hasta 5,9		Faltas de cohesión y ortografía	
		Problemas de redacción	
		Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>		Ajustado a guion	
Hasta 6,9		Sin faltas de ortografía	
		Errores de redacción leves	
		Coherencia	
		Herramientas palpables	
		Superficial	
<b>Sólido notable</b>	8,7	✓ Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9		✓ Buen planteamiento	
		✓ Buena formulación	
		✓ Instrumentos y tecnicismos	
		✓ Redacción adecuada	
		✓ Correcta elaboración	
		✓ Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>		Objetivos totales alcanzados	
Hasta 10		Trabajo superior a guion	
		Excelente redacción	

### 4.3. Melancolía

La siguiente actividad tiene que ver con la liberación de recursos, los campos semánticos y las familias léxicas. Previamente a través de la plataforma de comunicación digital *Edmodo*, los alumnos han recibido tres pasajes de *Cumbres borrascosas*<sup>7</sup>, de Emily Brönte, en los cuales se pueden interpretar de manera sencilla tres conceptos: la descripción del escenario físico de la novela y los pensamientos pasionales de cada uno de los personajes principales: Heathcliff y Catherine. Una vez leídos en casa, los alumnos aclaran dudas al día siguiente con el profesor, se trata de retroalimentar cuestiones básicas sobre las lecturas trabajadas en otras sesiones<sup>8</sup>, sobre la descripción y su punto de vista.

Sin más dilación se invita al conjunto de la clase a llegar a un acuerdo sobre qué es lo que ocurre en la novela (previamente hemos investigado que nadie la ha leído), y después de diversas especulaciones intentamos concretar, inducidos por el docente, algunas respuestas significativas. En principio, se debe canalizar la descripción del lugar, del escenario como un laberinto, un espacio por el que se entra pero en el que no se atisba la salida, plagado de

---

<sup>7</sup>Pasajes de *Cumbres Borrascosas*: Cumbres Borrascosas es el nombre de la morada del señor Heathcliff, y describe la agitación atmosférica a que está expuesto el lugar en tiempo de tormenta. Lo cierto es que en ningún momento les ha de faltar allá arriba ventilación pura y saludable; es fácil de imaginar la fuerza con que el viento norte sopla sobre el borde de la sierra, por la extraordinaria inclinación de unos pocos abetos achaparrados que vi al fondo de la casa, y por una hilera de espinos desvaídos que tienden sus miembros todos a un mismo lado, como pidiendo limosna al sol (Brontë, 2001, p.8)

Heathcliff parecía un niño paciente y taciturno, endurecido, quizás, en los malos tratos. Soportaba los golpes de Hindley sin parpadear ni verter una lágrima, y mis pellizcos le hacían solo tomar resuello y abrir los ojos como si se hubiera lastimado por accidente y sin culpa de nadie (Brontë, 2001, p.45).

Catherine estaba prendida de Heathcliff. El mayor castigo que podíamos darle era tenerla separada de él; no obstante de que por su culpa la reñían más que a cualquiera de nosotros. En el juego le gustaba mucho hacer el papel de pequeña señora, dando rienda suelta a sus manos y dictando órdenes a sus compañeros. Esto mismo hizo conmigo: pero yo no toleraba sus juegos (Brontë, 2001, p. 50).

<sup>8</sup><https://www.thinglink.com/scene/889570148942348290#>

naturaleza intrincada (rocas, maleza, vientos cambiantes, un frío húmedo y desolador y la lluvia permanente, sin apenas sol). Por otro lado, las sensaciones de los personajes son confusas, pero claramente podemos reconducir la incertidumbre hacia las pasiones humanas, así en general, sin más especificaciones. Entonces, preguntaremos a los alumnos, cuál es la ecuación entre los dos factores (escenario y pasiones); la respuesta es obvia y gratificante para ellos:

*Las pasiones humanas son un laberinto*

A continuación, debemos hacer notar al auditorio que en ningún momento la autora nombra esas pasiones, esas sensaciones que sienten los personajes, pero que ellos como lectores reflexivos han llegado a dicha conclusión, gracias a la pericia de la pluma de la autora, que sin nombrar es capaz de definir algo tan abstracto como aspectos pasionales del alma humana<sup>9</sup>.

Bien, pues en la sesión siguiente se debe concretar en un ejercicio de escritura libre donde los alumnos trasladen al papel lo que ellos entienden por melancolía y cualquier sinónimo que nos acerque al concepto prohibido. Tenemos que hacer partícipes a los componentes de aula de que tratamos de encontrar un vehículo de expresión emocional que nos ayude a expresar cómo sentimos, y la dificultad que entraña comunicar esto al otro. Está absolutamente prohibido utilizar palabras, campos semánticos o familias léxicas que tengan algo que ver con la nostalgia, melancolía o el echar de menos: tienen que definir sin nombrar, y que quien lo lea sea capaz de sentir lo que ellos sienten.

---

<sup>9</sup>Ver resultados de la sesión *Melancolía* en Anexos.

## Melancolía

Me siento frente a la ventana en un día gris,  
lucroso, silencioso. Pienso en lo que fue,  
en lo que fui, en lo que seré, en lo  
que podría ser y sobre todo en lo  
que soy. En el tiempo ~~de que he~~ que  
me tomara llegar a donde quiera  
en si podré llegar, y no llego a nada, nada  
me siento vacío, azul, pálido, monocolor,  
en blanco y negro. No hay razón  
para tener, tampoco para llorar, simplemente  
un constante sentimiento de no saber que  
hacer, que decir, ~~a donde~~ donde dirigirse.  
No es ni confusión. Es otra cosa es lo  
que les acucia a los románticos y a  
los banacos antes que a ellos.  
El creer que nada ~~trae~~ un fin ~~una~~  
razón. Pero no es desesperanza.

~~Así se transmite el sentimiento~~

Se presenta en la música, en el arte, en la poesía, en el teatro, en ~~el~~ soledad, en compañía...

Father will you forgive me for my sins  
father if there's a heaven let me in

Father is there any way to see  
if there's room in heaven left for me.

I'm down on my knees  
I'm begging you please

There's no place in heaven for someone  
like me



Valor		Criterio de Observaciones y	calificación	de creatividad
			Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>			Incoherencia	
Hasta 4,9			Faltas de ortografía	
			Sin aspectos formales	
			No elabora	
			Deficiencias morfológica	
			Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>			Ajustado a guion	
Hasta 5,9			Faltas de cohesión y ortografía	
			Problemas de redacción	
			Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>			Ajustado a guion	
Hasta 6,9			Sin faltas de ortografía	
			Errores de redacción leves	
			Coherencia	
			Herramientas palpables	
			Superficial	
<b>Sólido notable</b>	8,7	✓	Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9			Buen planteamiento	
		✓	Buena formulación	
		✓	Instrumentos y tecnicismos	
		✓	Redacción adecuada	
		✓	Correcta elaboración	
		✓	Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>			Objetivos totales alcanzados	
Hasta 10			Trabajo superior a guion	
			Excelente redacción	

### 4.3. Acceso libre a una mente humana

La siguiente sesión está precedida por el visionado en casa por parte del alumno del mapa conceptual y diálogos pertinentes<sup>10</sup>. En ellos se describe de manera somera conceptos como: flujo de conciencia, estilo indirecto, monólogo interior, soliloquio y correlato objetivo, sobre las diferentes espadas que enmarcan la figura de Juan Eduardo Cirlot. La actividad se llevará a cabo siguiendo la mecánica habitual de resolver dudas *in situ* en el aula y estará ambientada en este caso con música de fondo que ayude a conseguir del alumno los resultados esperados<sup>11</sup>.

El reto tendrá como objetivo el acceso libre a una mente humana y, para ello, dado el nivel de abstracción que puede exigir al alumno adolescente, debemos dar una ruta fácil de digerir<sup>12</sup>. En esta ocasión, trato de quitar hierro al asunto buscando mi propia exposición; a través de la proyección de una serie de imágenes de mi vida voy haciendo un repaso de las cosas que no son importantes para mí y trato de ocultar: familia, fracasos, hijos, orígenes, obsesiones, miedos... Aunque si con todo ello no he conseguido que traten de ocultarse tras el anonimato y me abran su conciencia, es bastante eficaz ponerles en una situación inmediata, que miren al compañero de pupitre e imaginen que son capaces de introducirse en los rincones ocultos de su pensamiento: ¿Qué es lo que ocurre ahí dentro?<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup><https://www.thinglink.com/scene/903160388118380547#> Cirlot y sus espadas.

<sup>11</sup><https://www.youtube.com/watch?v=REGAVqb23yE> Maria Arnal i Marcel Bagés - Tú Que Vienes a Rondarme  
<https://www.youtube.com/watch?v=GsMDU8gb5sQ> Gata Cattana - Lisistrata  
<https://www.youtube.com/watch?v=3lXC1bhAzXo> Silvia Pérez Cruz - Ojos Verdes

<sup>12</sup>Ver *PowerPoint Mi no vida* en Anexos.

<sup>13</sup>Ver resultados del ejercicio *Libre acceso a mente humana* en Anexos.

El propósito de la actividad tiene por objeto que el auditorio ponga en práctica lo que ha deglutido de los diferentes mecanismos de expresión dados, y sea capaz de plasmar sobre el papel de manera empática qué es lo le puede pasar al otro por la cabeza.

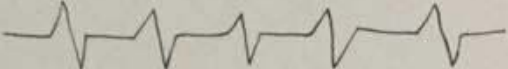
Según Lodge (1998) entendemos por soliloquio al monólogo o acción de hablar una persona consigo misma sin dirigirse a otra. No tiene puntuación, solo se guía de recuerdos. No se deja influir por los sentidos.

En su obra *El arte de la ficción* Lodge (1998) afirma que: entendemos por monólogo interior al diálogo con uno mismo sin puntuación. Punto de vista propio y de otros personajes también. Bajo influencia de los sentidos (pp. 80).

Flujo de conciencia: cascada de palabras sin narratarios (personaje destinatario del relato). Campo semántico y familia léxica propia. Escrito en tercera persona de pretérito (pp. 71).

Correlato objetivo: la suma del monólogo interior y el flujo de conciencia. Sensaciones, emociones, recuerdos, fantasías y pensamientos continuos en cascada, sin aparente orden ni sentido (pp. 81).

# Acceso libre a reciente humores

 Bum - Dum - Bum - Bum

Tic - Tac - Tic - Tac - Tic - Tac

Hoja, papel rasgando a lapiz o lapiz rasgando a papel.

¿Que hago? ¡Que estoy haciendo!

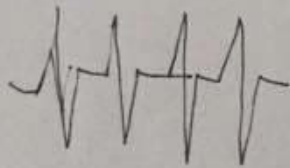
Tengo tiempo... Tranquilo. Piensa

Piensa Bah, da igual basto que sea. **NO**, esta mal.

---

La huerba pita - Voy a tener la ropa verde. Es guapo. ¿Que digo?

Se acerca.



Bum Bum Bum  
Bum Bum Bum  
Bum Bum Bum

Tic — Tac  
Tic — Tac  
Tic — Tac



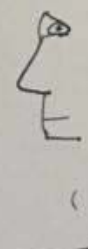
No ha nada que me deje llevar

Mejor no decir nada

ME HA BESADO.



No ha sido para tanto me  
amo como demostado ~~(s)~~



Huele a papel  
viejo, amargo  
(polvo)

¿Lo abre? ¿Delencia?

~~Lo voy a intentar. No~~

Lo voy a hacer.

En un lugar de la mancha. de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No sero para mi,

Valor	Criterio calificación	de Observaciones y creatividad
	Trabajo no ajustado a guión	
<b>No eficaz</b>	Incoherencia	
Hasta 4,9	Faltas de ortografía	
	Sin aspectos formales	
	No elabora	
	Deficiencias morfológica	
	Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>	Ajustado a guión	
Hasta 5,9	Faltas de cohesión y ortografía	
	Problemas de redacción	
	Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>	Ajustado a guión	
Hasta 6,9	Sin faltas de ortografía	
	Errores de redacción leves	
	Coherencia	
	Herramientas palpables	
	Superficial	
<b>Sólido notable</b>	Cohesión y ajuste a guión	
Hasta 8,9	Buen planteamiento	
	Buena formulación	
	Instrumentos y tecnicismos	
	Redacción adecuada	
	Correcta elaboración	
	Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>	Objetivos <input checked="" type="checkbox"/> totales alcanzados	
Hasta 10	Trabajo superior a guión	
	Excelente redacción	

	✓	Aportación personal clara	
	✓	Discurso óptimo	
	✓	Crítico	
	✓	Aspectos formales impecables	
	✓	Aplica fundamentos teóricos	
	✓	Madurez lectora	



#### 4.4. Mayte

Las siguientes actividades se realizaron exclusivamente con 2º ESO PMAR, un grupo compuesto por diez personas con algún tipo de necesidad de apoyo específica con los que la tutora pasaba 7 horas de docencia a la semana. El factor que justificó mi intervención fue la percepción de que el grupo necesitaba expresar de alguna manera su afectividad hacia su profesora como medio para canalizar su agradecimiento por la especial consideración, cariño y respeto que la profesora proyecta en ellos. No se me ocurrió otra cosa que trabajar con el grupo pautas de desinhibición para hablar en público, un cadáver exquisito, un juego de redacción titulado *Por qué nos gusta Mayte*, un pequeño teatro de adopción de roles y la visita a los alrededores de la Plaza Mayor para comprobar la importancia de los gremios en la Edad Media llamado *Ubi sunt*.

Tengo que decir que no conservo evidencia escrita alguna de mi trabajo con el grupo ya que los escritos realizados por los estudiantes fueron entregados a la profesora a su regreso del viaje de estudios a Francia como sorpresa de bienvenida, y ésta consideró conveniente conservarlos como algo personal y no académico. Lo único que queda es mi testimonio, y doy fe de que 2ºESO PMAR trabajó con especial motivación con el objetivo de Mayte en sus cabezas: consiguieron romper con sus miedos a exponer y hablar en público, no tuvieron complejo alguno en airear sus sentimientos filiales hacia su profesora, fueron capaces de empatizar con la situación de sus compañeros y actuar en público asumiendo roles distintos a los suyos, y fueron capaces de elaborar un cadáver exquisito conmovedor.

Respecto a *Ubi sunt*, tengo que decir que Mayte como profesora de PMAR tiene asignada la asignatura genérica que engloba Humanidades, y ya habían trabajado durante el curso ciertos aspectos de la Edad Media. Trataba de reafirmar con el juego conceptos prácticos con los restos de antiguas profesiones que quedan en el callejero alrededor de la Plaza Mayor de Valladolid: gremios, cofradías, diversas culturas y religiones dispersas. Con un mapa del callejero vallisoletano de los siglos XII-XIII fuimos recorriendo el perímetro aledaño a la antigua Plaza del Mercado, e imaginábamos qué había ocurrido con multitud de profesiones, culturas y religiones de las hoy solo queda el nombre, y en algunos casos (como en el de las castas judía y musulmana y sus profesiones) ni siquiera eso, más bien un ocultamiento deliberado.

## 4.5. Cuestionario final

1

[...] Mal está tener que aguantar el olor de esas mujeres pintadas una o dos veces tuve la sospecha haciendo que se acercara cuando me encontré el pelo largo en su americana sin contar cuando entré en la cocina haciendo él que bebía agua la mujer no es bastante para ellos él tuvo toda la culpa claro de estropear a las criadas y luego proponiendo que comiera con nosotros en la mesa el día de Navidad [...]

*Ulises* de James Joyce; piensa Molly Malone.

2

Mi maestro había cogido el folio y lo tenía delante de los ojos. En lugar de ponerme detrás de él y levantar la lámpara por encima de la cabeza, lo que hice, tontamente, fue colocarme delante. Me pidió que me hiciese a un lado y al moverme rocé con la llama el dorso del folio. Guillermo me apartó de un empujón, mientras me preguntaba si quería quemar el manuscrito. Después lanzó una exclamación. Vi con claridad que en la parte superior de la página habían aparecido unos símbolos de color amarillo oscuro.

*En nombre de la rosa*, de Umberto Eco; cuenta Adso de Melk.

3

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distraída dejas que el teléfono caiga al suelo. Tú releerás. Se solicita estudiante joven [...] Tres mil euros mensuales. Solo falta tu nombre. Si leyeras eso sospecharías, lo tomarías a broma. Calle Doncellas 58. Acuda en persona. No hay teléfono.

*Aura*, de Carlos Fuentes.

En este cuestionario final se solicita al alumno que elija una de las tres opciones de texto numeradas; teniendo en cuenta el tipo de narrador, la puntuación, el empleo o la influencia de los sentidos, el punto de vista desde el que se narra, si existe narratario o no, se le pide que construya el antecedente o el epílogo a esa historia que se narra.

Previamente el docente ha esquematizado en la pizarra los posibles sustratos que conforman la trama de un relato como sedimentos en una montaña. Se ha dibujado un vector cuyo principio es la situación inicial de un relato, y cuyo término es la situación final; dejando claro que los tres párrafos del cuestionario parten de una situación *in media res*. Por encima del vector se han dibujado diferentes escenarios sobre los que puede operar una narración: realistas, imaginarios, actuales, pasados, futuros, urbano, rural, y se hace especial mención a que igual que el sustrato del vector, el escenario condiciona sobre manera tanto a los personajes como al conflicto que opere en el relato.

Se deben determinar las variables de conflictos posibles: conflictos con uno mismo, con otros seres humanos y con fuerzas superiores. Al igual que se debe clarificar esquemáticamente el uso de los diferentes narradores (Fernández Rozas, 2008, p.81):

1. Los narradores en primera persona.
  - a) El narrador personaje-testigo (narrador poco fiable) tiene un punto de vista absolutamente subjetivo y limitado.
  - b) El narrador protagonista (narrador confidente) tiene también un de vista limitado y es subjetivo.
2. Los narradores en segunda persona son ambiguos, tienen un efecto espejo, dan muestras de conciencia, son inquietantes y didácticos.
3. Narradores en tercera persona:
  - a) El narrador omnisciente: todo lo sabe y todo lo juzga. No deja espacio para el lector, es manipulador y hoy resulta inverosímil.
  - b) Narrador cámara de cine: muestra, no juzga, está limitado y deja espacio para interpretar al lector.

Por último también se debe aleccionar al alumno sobre la importancia del tono del relato a través de diferentes posibilidades:

- a) Emotivo, afectado, cercano, triste, sentimental, trágico.
- b) Judicial, frío, formal, profesional, distante, objetivo,
- c) Irónico, intelectual, moralizante, cínico, cómico, estratégico.
- d) Coloquial, elegante, modesto, confidencial, discreto.

### Cuestionario final

#### 1 Flujo de conciencia 1ª Persona

[...] mal está tener que aguantar el olor de esas mujeres pintadas una o dos veces tuve la sospecha haciendo que se acercara cuando me encontré el pelo largo en su americana sin contar cuando entré en la cocina haciendo él que bebía agua la mujer no es bastante para ellos él tuvo toda la culpa claro de estropear a las criadas y luego proponiendo que comiera con nosotros en la mesa el día de Navidad [...]

*Ulises* de James Joyce; piensa Molly Malone.

#### 2 Narrado interno 3ª persona

Mi maestro había cogido el folio y lo tenía delante de los ojos. En lugar de ponerme detrás de él y levantar la lámpara por encima de la cabeza, lo que hice, tontamente, fue colocarme delante. Me pidió que me hiciese a una lado y al moverme rocé con la llama el dorso del folio. Guillermo me apartó de un empujón, mientras me preguntaba si quería quemar el manuscrito. Después lanzó una exclamación. Vi con claridad que en la parte superior de la página habían aparecido unos símbolos de color amarillo oscuro.

*En nombre de la rosa*, de Umberto Eco; cuenta Adso de Melk.



#### 3 Narrado externo 2ª Persona.

Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distraída dejas que el teléfono caiga al suelo. Tú releerás. Se solicita estudiante joven [...] Tres mil euros mensuales. Solo falta tu nombre. Si leyeras eso sospecharías, lo tomarías a broma. Calle Doncellas 58. Acuda en persona. No hay teléfono.

*Aura*, de Carlos Fuentes.

1º Texto → Ulises James Joyce  
1ª Persona - Flujo de conciencia

~~(Un día)~~

Un dos un dos un dos las escaleras  
bajo por la espiral cue cue cue   
la bola delante de mi me agacho  
para recogerla ~~(y al bajar)~~ 

al agacharme lo veo un revoloteo  
azul ante mis ojos un largo pedazo  
de tela verano sal el mar un  
vestido en el edificio he de  
seguirlo azul ~~(y al bajar)~~ zapatos  
dorados derecha izquierda en  
la esquina luego al servicio veo  
espejo agua en suelo primera  
silencio agua con ruidos contentos  
allí están en pent ~~(y al bajar)~~ espejo  
brillos reflejos luz verano sal  
pico mudo pico juego arbol regalos  
~~(y al bajar)~~ me golpea vuelta al ahora

V15

Valor	Criterio calificación	de Observaciones y creatividad
	Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>	Incoherencia	
Hasta 4,9	Faltas de ortografía	
	Sin aspectos formales	
	No elabora	
	Deficiencias morfológica	
	Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>	Ajustado a guion	
Hasta 5,9	Faltas de cohesión y ortografía	
	Problemas de redacción	
	Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>	Ajustado a guion	
Hasta 6,9	Sin faltas de ortografía	
	Errores de redacción leves	
	Coherencia	
	Herramientas palpables	
	Superficial	
<b>Sólido notable</b>	Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9	Buen planteamiento	
	Buena formulación	
	Instrumentos y tecnicismos	
	Redacción adecuada	
	Correcta elaboración	
	Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>	Objetivos <input checked="" type="checkbox"/> totales alcanzados	
Hasta 10	Trabajo <input checked="" type="checkbox"/> superior a guion	
	Excelente redacción <input checked="" type="checkbox"/>	



	✓	Aportación personal clara	
	✓	Discurso óptimo	
	✓	Crítico	
	✓	Aspectos formales impecables	
	✓	Aplica fundamentos teóricos	
	✓	Madurez lectora	

## 5.EVALUACIÓN DE DATOS

### 5.1. Portafolio de evaluación

Objetivo: la evaluación de composiciones escritas en clase de Literatura Universal 1º de Bachillerato, apartado Técnicas narrativas y creación literaria.

Ámbito: suplemento en la evaluación final junto al examen. 30% + 70%.

Actividades: una sesión semanal se dedicará la clase, previa introducción del docente y consulta *Flipped class* en casa de los materiales narrativos pertinentes y mapas conceptuales *Thinglink*, a aclarar dudas y componer textos ajustados a lo que se solicite.

- I. Materiales narrativos para consulta *Flipped class*: descripción, soliloquio, monólogo interior, narrador omnisciente, narrador poco fiable, monólogo interior, flujo de conciencia, correlato objetivo, diálogo, cadáver exquisito, escritura automática y narratarios.
- II. Ejercicio: se solicitará al alumno que describa en un folio la palabra azul para un ciego que jamás ha visto.
- III. Ejercicio: se solicitará al alumno que componga un texto donde se refleje la nostalgia, su campo semántico o familia léxica, sin nombrarla.
- IV. Ejercicio: se solicitará al alumno que escriba una narración en la que se produzca la ilusión de acceso libre a una mente humana.

V. <sup>14</sup>Ejercicio (previsto no realizado): se pedirá al alumno que describa un sueño lo más verosímil posible.

VI. Ejercicio (previsto no realizado): se invitará al alumno a crear un pequeño texto individual de dos líneas que se encadenará al de sus compañeros con la última palabra o idea del anterior. Texto colectivo.

VII. Ejercicio (previsto no realizado): se solicita un texto sin puntuación ni narratarios, escritura automática.

Estas siete actividades serán evaluadas de la siguiente manera:

---

<sup>14</sup>Texto de referencia: Hubiera podido también llamarlo sueño. Solo yendo hacia el sueño cada pestañeo de sus párpados podría provocar una chispa en la nebulosa yesca de la oscuridad, encender en las esquinas sombrías de la alcoba tal miriada y tales vívidos chorros de imágenes... del lustre de las barbas inclinadas, del centelleo desigual de los patines, de la seca luz en los escalones de piedra gris de un porche, del destello aceitoso de los ríos suaves en la noche, del resplandor del fino pelo rubio, los rostros rojos, del brillo de las palmas extendidas y abiertas de legiones y legiones de manos que se precipitaban hacia él. Hubiera podido también llamarlo sueño. Solo hacia el sueño tenían fuerza los oídos para recoger de nuevo y reunir el alarido estridente, la voz ronca, el grito de miedo, las campanas, el pesado aliento, el rugido de las multitudes y todos los sonidos que yacían fermentándose en las tinas del silencio y del pasado. Solo hacia el sueño sabía uno que seguía estando echado en los guijarros bajo él y encima de él y deslizándose sin cesar rápidamente hacia él como una espuma negra, la borrosa mancha perpetua de pies calzados y que corrían, los zapatos rotos, zapatos nuevos, chatos, puntiagudos, manchados de barro, lustrados, con callos, torcidos por los pavimentos, deformes, bajo faldas, bajo pantalones, zapatos sobre uno y a través de uno y sentirlos todos y sentir, no dolor, ni terror, sino el triunfo extraño, la más extraña aquiescencia. Se hubiera podido también llamar sueño. Cerró los ojos. (Roth, 1990, p.544)

<b>Valor</b>		<b>Criterio de calificación</b>	<b>Observaciones y creatividad</b>
		Trabajo no ajustado a guion	
<b>No eficaz</b>		Incoherencia	
Hasta 4,9		Faltas de ortografía	
		Sin aspectos formales	
		No elabora	
		Deficiencias morfológica	
		Deficiencias sintácticas	
<b>Eficaz</b>		Ajustado a guion	
Hasta 5,9		Faltas de cohesión y ortografía	
		Problemas de redacción	
		Objetivos escasos alcanzados	
<b>Líquido notable</b>		Ajustado a guion	
Hasta 6,9		Sin faltas de ortografía	
		Errores de redacción leves	
		Coherencia	

		Herramientas palpables	
		Superficial	
<b>Sólido notable</b>		Cohesión y ajuste a guion	
Hasta 8,9		Buen planteamiento	
		Buena formulación	
		Instrumentos y tecnicismos	
		Redacción adecuada	
		Correcta elaboración	
		Reflexión y análisis	
<b>Gaseoso brillante</b>		Objetivos totales alcanzados	
Hasta 10		Trabajo superior a guion	
		Excelente redacción	
		Aportación personal clara	
		Discurso óptimo	
		Crítico	
		Aspectos formales impecables	
		Aplica fundamentos teóricos	

		Madurez lectora	

Entendemos el portafolio como instrumento de evaluación ideal para la recopilación de datos, que pongan de manifiesto los diferentes aspectos del desarrollo del aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo (López, 2002, p. 64), aunque en este caso es precisamente el tiempo (15 días de Intervención para realizar las actividades) lo que nos incapacita para valorar el progreso en la adquisición de los materiales propuestos.

## 5.2. Corrección de datos

Dada la acumulación de muestras de datos de las diferentes actividades realizadas, y aportada en los Anexos, y tratando de facilitar una alternativa de evaluación que nos permita resolver el problema de establecer los niveles de logro, vamos a traducir los resultados del grupo según la actividad. Vamos a analizar y confirmar si la propuesta funciona. Así:

El *Cuestionario de conocimientos previos* realizado el 14 de marzo nos indica que el aula en cuestión del IES Nuñez de Arce conoce el concepto de narrador (existe una gran confusión entre personaje y persona) académico externo o interno, aunque mayoritariamente no se sabe definir conceptos como soliloquio o monólogo interior. Las referencias literarias son infantiles, mantienen una atención lectora básica; cuando se les solicita concluir o iniciar un relato, aportan soluciones narrativas con finales felices. Consideran que tienen pocos estímulos creativos en clase y valoran positivamente que se trabaje con nuevas técnicas pedagógicas, aunque sobre todo exigen atención, cercanía e interés por el alumno de parte de profesor.

En la actividad *Azul* realizada el 17 de marzo el aula empatiza con la circunstancia de la ceguera que proponía el ejercicio. Hay un esfuerzo generalizado por intentar buscar las herramientas que comuniquen mejor el significado de la palabra azul para un ciego que nunca ha visto. Se encuentran soluciones en la descripción de contrarios o se hace especial mención a los sentidos más desarrollados por el ciego. La mayoría de la clase encuentra palabras como: mar, libertad, agua, cielo, alegría, vida, música o serenidad para ubicar el reto del ejercicio.

Con la actividad de *Melancolía* realizada el 21 de marzo buscábamos que se evitasen los campos semánticos y familias léxicas que tuvieran relación con el título del ejercicio. Para ello el aula, a falta de recursos de expresión o herramientas de lenguaje, utiliza deliberadamente el dibujo, la tira cómica o *emoticones* para superar el reto solicitado. Hay un elemento emocional

relacionado con la ausencia que el aula asociamuy inteligentemente con la música, e incluso se llega a transcribir la letra de canciones que según ellos, expresan mejor el contenido del ejercicio.

En la actividad *Acceso libre a mente humana* realizada el 29 de marzo, empezamos a percibir la recepción de las diferentes técnicas de expresión aportadas mediante *Thinglink*, los alumnos intentan elaborar estrategias de comunicación para plasmar la ilusión ponerse en la cabeza de el otro. Discursean, exploran posibilidades absurdas, se remiten a capacidades primarias, buscan los límites de lo prohibido y experimentan jugando con las palabras; cuando no consiguen encontrar el vehículo de expresión lo hacen a través de dibujos. Hay un material artístico increíble.

En el *Cuestionario final* realizado el 4 de abril, donde se retaba al alumno a continuar o buscar un referente a una selección de relatos con narradores diversos, encontramos para nuestra sorpresa que la mayor parte del aula se decanta por un narrador en segunda persona, un narrador confidente que soluciona el conflicto aportando una esperanza de resolución a la angustia económica que el reto plantea. Se sienten cómodos con el anonimato de las actividades y expresan sin miedo sus dudas adolescentes. Incluso hay alguno que se atreve con el flujo de conciencia y se toma la licencia de romper con el molde ortográfico y académico.



## 6. CONCLUSIÓN

Hemos jugado con la palabra escrita, se trataba de eso, aprender jugando. Hemos tratado de contagiar nuestra pasión por la literatura (Abril, 1993, p.91), hemos iniciado el proceso de fijación de un nuevo *status* lector y hemos despertado la curiosidad por la observación de uno mismo y de los demás, en alumnos que miraban anodinos al principio. Hemos intentado configurar una visión del mundo propia a través de la comprobación de la arquitectura narrativa... pero nos ha faltado tiempo. La respuesta del alumno ha sido maravillosa en cuanto a atención, esfuerzo lúdico, colaboración y afecto. La prueba está en los datos, en los textos compilados que como pistoletazos marcan el inicio de un proceso individual. Hemos sembrado sin la más remota esperanza de recoger nada a ciencia cierta, y sin embargo la re lectura de los ejercicios llevados a cabo y el recuerdo del brillo de los ojos de los alumnos, difieren de esta consideración negativa.

Días después de terminar mi experiencia en IES Núñez de Arce, recibí una serie de mensajes inverosímiles de agradecimiento. Me llamaban: ¡Capitán, oh mi capitán!, que habían aprendido de forma divertida, que venían con alegría a clase cuando sabían que yo iba, que me querían e incluso algún alumno que aborrecía la literatura con dolor, me contaba que había sacado de la biblioteca *El guardián entre el centeno* como le sugerí, y lo había devorado en una noche.

Sé que no es muy académico este colofón pero lo tenía que decir: he recuperado la esperanza y la ilusión por transmitir mi energía literaria, ni ortodoxa ni académica, ha sido un gran placer disfrutar de la ingenuidad de los alumnos de la asignatura Literatura universal de 1º de bachillerato.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

Abril, M. (1993). *Enseñar literatura, tal vez soñar*. Tenerife, CL&E.

Arnal del Rincón, J. D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona, Editorial Labor S.A.

Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Madrid, Siglo XXI editores España.

Bernhard, T. (1989). *Tala*. Madrid, Alianza editorial.

Tórtolo, C. (2008). *La cena de los notables*. Cáceres, Periférica.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte, génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.

Brontë, E. (2001). *Cumbres borrascosas*. Barcelona, Edhasa.

Castro, A. (1982). *La realidad histórica de España*. México, Ed. Porrúa.

Castro, A. (1983). *España en su historia: Cristianos, moros y judíos*. Barcelona, Grijalbo Mondadori.

Castro, A. (2001). *La enseñanza del español en España. Lingüistas del pasado y del presente*. Universidad de Almería.

Cervera, J. (1998). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya.

Chejov, A. (1996). *La señora con perrito*. Madrid, Alianza editorial.

- Chomsky, N. (2001). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Barcelona, Crítica.
- Damasio, A. (1994). *El Error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica Editorial.
- Damasio, A. (1996). *En busca de Spinoza*. Barcelona, Crítica Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria*. Madrid, Santillana/ Ediciones UNESCO.
- Derrida, J. (2006). *Aprender por fin a vivir*. Madrid, Amorrortu editores.
- Eliot, T. S. (2004). *Lo clásico y el talento individual*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Faulkner, W. (1991). *Las palmeras salvajes*. Barcelona, Edhasa.
- Fernández Díaz, M. (1985). *Paradigmas de la investigación pedagógica*. en A. de la Orden (ed): Investigación educativa, Madrid, Anaya.
- Fernández Rozas, G. (2008). *Escribir y reescribir, un manual para la corrección de textos narrativos*. Madrid, Fuentetaja.
- Foster, E. M. (1995). *Aspectos de la novela*. Madrid, Debate.
- Foster, E. M. (2004). *En lo que creo*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flaubert, G. (1992). *Madame Bovary*. Madrid, Alianza editorial.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Estados Unidos, Basic Books, inc.
- Gazzaniga, M. Ivry, R. & Mangun, G. (2002). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. Estados Unidos, WW Norton & Co.

- Hauser, A. (1974). *Origen de la literatura*. Madrid, Guadarrama.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid, Debate.
- James, H. (1994). *El futuro de la novela*. Madrid, Escuela de Letras.
- La Nuez, M. de [ET AL] (s.f.). *El maestro y la investigación educativa del siglo XXI*. En soporte digital. <https://es.scribd.com/doc/55928029/El-Maestro-y-la-Investigacion-Educativa-en-el-Siglo-XXI>.
- Larrea, J. (1989). *Versión celeste*. Madrid, Cátedra: Letras Hispánicas.
- Lázaro, C.F. (1974). *Literatura y educación*. Madrid, Castalia.
- Lodge, D. (1998). *El arte de la ficción*. Barcelona, Península.
- López, A. Encabo, E. & Moreno, C. (2002). *Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal*. Universidad de Murcia.
- Madox Ford, F. (1993). *El buen soldado*. Barcelona, Edhasa.
- Martín Giráldez, R. (2016). *Magistral*. Zaragoza, Jekyll & Jill.
- Mendoza, E. (1993). *Sin noticias de Gurb*. Barcelona, Seix Barral.
- Not, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Panero, L. M. (1982). *Dioscuros*. Madrid, Endymion Editorial Ayuso.
- Pennac, D. (1995). *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- Roth, H. (1990). *Llámalo sueño*. Madrid, Alfaguara.
- Salamanca, U. de (2007). *Gramática y recursos comunicativos 3*. Madrid, Santillana.
- Salinger, J. D. (1989). *El guardián sobre el centeno*. Madrid, Alianza editorial.

Surrealistas. (1991). *Surrealist games*. Londres, Redstone Press.

Sánchez Ferlosio, Ch. (2008). *De Chicho: canciones, poemas y otros textos*. Madrid, Ediciones Hiperión.

Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad*. Barcelona, Laertes.

Vittorini, E. (1989). *Conversación en Sicilia*. Madrid, Alianza editorial.

## **8.ANEXOS**

Conocimientos previos

Azul

Melancolía

Acceso libre a mente humana

Cuestionario final

## Conocimientos previos