

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER

*

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

CURSO ACADÉMICO 2016/2017



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La expresión oral y escrita en las aulas. Acercamiento a la producción textual mediante la interpretación, la cooperación y la dramatización

Especialidad: Lengua y Literatura

Alumno: Antonio Castro Balbuena

Cotutora: María del Mar Espejo Muriel

Cotutor: José R. Valles Calatrava



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Informe del Tutor

Dña. **María del Mar Espejo Muriel**, profesora del Departamento de Filología de la Universidad de Almería y cotutora del Trabajo Fin de Máster presentado por **Antonio Castro Balbuena**, con el título La expresión oral y escrita en las aulas. Acercamiento a la producción textual mediante la interpretación, la cooperación y la dramatización,

Informa que, de acuerdo con los requisitos de rigor, coherencia y calidad requeridos para los trabajos de esta naturaleza, emito mi opinión

Favorable Desfavorable (márquese lo que proceda) para su presentación, lectura y defensa pública.

Indique brevemente aquella información que considere relevante acerca del contenido y/o del proceso de elaboración del TFM:

- HE PARTICIPADO COMO TUTORA SECUNDARIA (VOLUNTARIAMENTE)
- HA ACEPTADO LAS SUGERENCIAS INDICADAS.

En Almería, a 7 de junio de 2017,

Fdo. Prof.: *María del Mar Espejo Muriel*



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Informe del Tutor

D. **José R. Valles Calatrava**, profesor del Departamento de Filología de la Universidad de Almería y cotutor del Trabajo Fin de Máster presentado por **Antonio Castro Balbuena**, con el título La expresión oral y escrita en las aulas. Acercamiento a la producción textual mediante la interpretación, la cooperación y la dramatización,

Informa que, de acuerdo con los requisitos de rigor, coherencia y calidad requeridos para los trabajos de esta naturaleza, emito mi opinión

Favorable **Desfavorable** (márquese lo que proceda) , para su presentación, lectura y defensa pública.

Indique brevemente aquella información que considere relevante acerca del contenido y/o del proceso de elaboración del TFM:

Un TFM fundado, riguroso y original.
J. Valles

En Almería, a 7 de junio de 2017,

José R. Valles Calatrava

Fdo. Prof.: José R. Valles Calatrava

RESUMEN:

En las siguientes páginas abordamos la cuestión de educar a nuestros alumnos de Bachillerato en los diferentes aspectos de la capacidad comunicativa, ya sea oral o escrita. Presentamos una Actividad Propuesta que funciona a través de tres mecanismos principales: la creación literaria, la adaptación transtextual y la dramatización de las creaciones de los estudiantes. Además, apoyamos esta AP mediante su aplicación parcial en el IES Bahía de Almería. Tenemos que preparar a nuestros alumnos para USAR sus capacidades comunicativas, no para MEMORIZARLAS.

Palabras clave: actividad, Bachillerato, creación literaria en clase, dramatización, teatro escolar, expresión oral, expresión escrita.

ABSTRACT:

On the next pages we discuss about how to teach –and practise– communicative capacities (both oral and writing capabilities) in superior education. We build a Proposed Activity (PA) with the objective of teaching both classes of capacities. This PA works through three main methods: writing fiction, processes of transtextual adaptation and dramatization of the students' works. Furthermore, we support this PA with its partial application in IES Bahía de Almería. We have to prepare our students to USE their communicative skills, not to MEMORIZE those.

Keywords: activity, superior education, writing fiction on school, dramatization, scholar theatre, oral expression, written expression.

ÍNDICE

Introducción.....	11
1. Capacidades y competencias: la lectura, la escritura y la comunicación oral.....	12
1.1. La lectura	13
1.2. La escritura	14
1.3 La comunicación oral	16
2. La Actividad Propuesta (AP) (Anexo 1)	18
3. Una aplicación parcial. La Actividad Modificada (AM)	26
Y para concluir.....	29
Bibliografía	31
Anexos	

Pero, ¿sabe?, nunca hacemos preguntas o, por lo menos, la mayoría no las hace; se limitan a darte las respuestas una tras otra, ¡zas!, ¡zas!, y nosotros sentados allí durante cuatro horas más de clase aguantando al teleprofe [...]. [Los alumnos] no son más que embudos donde [los docentes] vierten mucha agua que sale por la parte estrecha, y quieren hacernos creer que es vino, pero no lo es.

Clarisse McClellan, en *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury

Introducción

Quien haya coqueteado con el oficio de la escritura sabrá que en «el mundo» existen una serie de competiciones o juegos, en los que los aspirantes a escritor se imponen ciertas reglas con la intención de retarse entre sí. A veces, el juego consiste en elaborar un relato, por ejemplo, a partir de una escena cinematográfica archiconocida con el principal objetivo de sorprender al lector. Y el reto está ahí: ¿cómo conseguir la sorpresa en alguien que seguramente haya visionado esa escena (¡la película entera!) en repetidas ocasiones? Otras veces, el reto es menos ambicioso: *Escriba un texto en el que defina la sensación de comer una manzana sin emplear los términos «comer» o «manzana»*. El texto supondrá cierto quebradero de cabeza para el escribiente, quien seguramente saldrá corriendo en busca de una manzana para refrescarse la memoria. En definitiva, si algo está claro es que quien se enfrente a estos retos habrá de ser hábil en la escritura... y si no lo es, su objetivo habrá de ser ese: conseguir ser hábil. Superar el reto. Intentarlo, al menos. Recurrirá a sus habilidades comunicativas; recurrirá a todo lo que tenga a su alcance, desde luego. A nadie le gusta perder.

Y ¿qué sucedería si trasladamos estos retos a la enseñanza? Nuestro interés para con nuestros alumnos es, precisamente, que aprendan a comunicarse. Por escrito, sí, pero también oralmente. En nuestro día a día empleamos la comunicación oral, desde el momento en que bajamos a comprar el pan hasta el instante en que damos las buenas noches antes de cerrar los ojos. Hablamos, nos relacionamos. ¿Y no es la sociedad un teatro en sí mismo? Actuamos unos con otros. Nos servimos del entorno que nos rodea. Nos aprovechamos de todo ello.

Nuestro propósito con el siguiente trabajo será el de elaborar una actividad que permita a nuestro alumnado desarrollar sus habilidades comunicativas (escritas y orales) a través de lo que comúnmente se entiende como «asistir a

clase»: absorber conocimientos. Pero nuestro objetivo no será el de verter esos conocimientos sobre nuestros alumnos y alumnas, sino que buscaremos que ellos «jueguen» con esos conocimientos. Nuestro alumnado está acostumbrado a manipular la información (la era del *smartphone* y la *tablet* táctiles), a jugar con ella, pero también a participar en esa información, desde el momento en que escriben en las redes sociales.

Para lograr ese objetivo inicial, nos valdremos de una actividad compuesta por tres fases. A través de un texto inicial, el alumnado trabajará en una fase teórica, en una fase creativa y en una fase oral. En primer lugar analizaremos las capacidades y competencias que deseemos que desarrollen nuestros alumnos y alumnas. En segundo lugar, desarrollaremos la actividad propuesta en detalle (objetivos que se persiguen, procedimiento, evaluación...). Y, por último, presentaremos una aplicación parcial de la actividad en nuestra estancia de prácticas en el IES Bahía de Almería.

1. Capacidades y competencias: la lectura, la escritura y la comunicación oral

La actividad que proponemos (en adelante, AP) busca potenciar las determinadas capacidades y competencias clave que, por imperativo legal¹, establece nuestro sistema legislativo. Más en concreto, nuestra AP se centra en la *competencia en comunicación lingüística* (CCL), mediante el desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita; en la *competencia de aprender a aprender* (CAA) y en el *sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor* (SIEP), en tanto que se busca la autonomía del alumnado a la hora de realizar diversas tareas y actividades; en las *competencias sociales y cívicas* (CSC), ya que se potenciará la capacidad del alumnado para participar en discusiones y debates; y, por último, en la *conciencia y expresiones culturales* (CEC), pues el alumnado tendrá

¹ «La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno “el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica”» (Orden ECD/65/2015, 2015).

que expresar ideas, pensamientos y reflexiones a través de un trabajo narrativo de creación propia.

Enfocada a un alumnado de Bachillerato², nuestra AP desarrolla elementos que pertenecen a varios bloques del currículo de Lengua y literatura en Secundaria³. Pretendemos así que el alumnado trabaje en tres áreas distintas aunque conectadas entre sí: la lectura, la escritura y la comunicación oral.

1.1. La lectura

La lectura y la escritura en la Educación Secundaria se evidencian a través de los objetivos prefijados en las distintas legislaciones, como los recoge Trujillo (2010): «reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de textos, el estudio de modelos y, finalmente, la producción y revisión de textos escritos». Pero ¿influyen verdaderamente la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje?

Siempre hemos entendido la lectura como un acto pasivo: nos sentamos, abrimos el libro y leemos lo que allí está escrito; absorbemos, en definitiva, los conocimientos que el libro tiene para nosotros. ¿Realmente funciona así? ¿O se trata más bien de una rutina que realizamos de manera automática, sin pararnos a pensar en lo que de verdad sucede? Porque los conocimientos del libro nos «llegan» por su cuenta, debemos comprenderlos e interpretarlos. Así, y en palabras de Frank Smith,

el proceso [sigue] una dirección inversa a la que imaginábamos, no iba de la página al lector sino del lector a la página. [...] Dicho de otro modo, para comprender lo que leíamos necesitábamos tener conocimientos previos que nos permitieran enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro, de lo contrario la información nueva carecería de sentido para nosotros y, por lo tanto, se perdería (Dubois, 1999).

De esta manera, el lector no se limita a un papel pasivo, sino que entra directamente, de forma activa, en el proceso de lectura. Leer ya no es solo *recibir*, sino que también consiste en *participar* y *construir*. Si hacemos que nuestros

² Para la realización de nuestra AP, como veremos más adelante, no hacen falta más conocimientos previos que los que ya deberían poseer los alumnos y alumnas de Bachillerato. Se valorará el interés y la motivación por el trabajo.

³ «El currículo de la asignatura en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en cuatro bloques: ‘Comunicación oral: escuchar y hablar’, ‘Comunicación escrita: leer y escribir’, ‘Conocimiento de la lengua’ y ‘Educación literaria’» (Orden de 14 de julio, 2016).

alumnos lean, estaremos implicándolos en el proceso doble de lectura y aprendizaje: el primero les lleva a reflexionar sobre los conocimientos que ya poseen, y el segundo, a adquirir nuevas capacidades y competencias a través del texto. Mediante la aprehensión del proceso de lectura como proceso activo, puede entenderse mejor la capacidad lectora de nuestros alumnos, basada tanto en

las dificultades de comprensión (carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida, distinta competencia respecto al lenguaje) [...] y las diferencias de interpretación de un mismo texto, puesto que podían darse variaciones en la selección de los elementos escogidos para la interpretación (ibid., 1995).

Mediante el trabajo en la capacidad de lectura tratamos el texto no como «una mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxico-semánticos, gramaticales o de producción escrita» (Colomer, 1991), sino que buscamos la comprensión, la interpretación, la inmersión e incluso la modificación de la obra original.

1.2. La escritura

Continuamente, en las clases de Lengua y literatura el alumnado asiste impertérrito a la enseñanza de algo que no comprende y de lo que apenas participa. Es cierto que sabe conjugar verbos, analizar oraciones sintácticamente y distinguir el inicio de la conclusión y del desarrollo dentro de un texto; pero ¿realmente conoce las herramientas para *producir* un texto? No se trata de que los estudiantes escriban como medio para comunicarse mejor, sino que además mediante la producción textual aprendan a descubrir nuevas ideas, a reflexionar —acerca de lo que han leído o del mundo que los rodea— y, de manera indirecta, a comprender e interpretar mejor sus futuras lecturas. Así lo creía Smith, para quien

la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores, sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. [Smith] nos descubría también el hecho, comprobado después muchas veces en la práctica, de que las ideas surgen de la misma escritura, de que es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas (Dubois, 1999).

Sin embargo, y aunque las bondades de la escritura en el terreno escolar son ya evidentes, no podemos olvidar la realidad actual, marcada por la dificultad

de evaluar tareas que residen en la creación literaria y, por tanto, en la abstracción. En este sentido, Colomer (1991) apunta al motivo de que la escritura no forme parte de la mayoría de currículos escolares:

[...] su práctica [la de la escritura] no responde a objetivos claramente definidos ni está sujeta a programación alguna, por lo cual es imposible la evaluación de resultados, la selección de las ayudas necesarias y la conciencia por parte del alumno de criterios objetivos con los que valorar su progreso personal en el dominio de la expresión escrita (Colomer, 1991).

Somos conscientes, en efecto, de que la «invención», el «genio» o «las musas» (como queramos llamar al acto de escribir) son difícilmente evaluables de manera objetiva. Por ello, con nuestra AP pretendemos que el acto de escribir se transforme en un acto operacional, un proceso en el que los alumnos hayan de incluir determinados detalles que realmente sí sean evaluables. De esta manera podremos evaluar: primero, la adecuada aplicación de los elementos teóricos que incluimos como característica *sine qua non*; y, segundo, la expresión escrita, esto es, la manera —semántica, sintáctica y léxica— en que el alumnado refleja sus ideas sobre el papel. Es evidente, eso sí, que el docente no adquiere aquí un rol de «crítico literario», no al menos de manera total, sino de guía a través de un proceso en apariencia libre pero sujeto a determinadas normas.

Puesto que el alumnado debe basarse en unos principios teóricos para el posterior desarrollo de la narración, lo que en realidad está haciendo es *seguir una plantilla para escribir*. En este sentido, dice Colomer que

uno de los modelos [para la creación literaria en la escuela] ha sido el de la morfología del cuento a partir de las definiciones de Propp, Todorov o Greimas; esta aplicación escolar parece responder a la necesidad de técnicas de análisis percibidas como más científicas por los enseñantes (Colomer, 1991).

Pero, claro, el acto de escribir puede resultar «amenazador» e inalcanzable para un alumnado que jamás se haya enfrentado a una tarea así. ¿Cómo superamos este escalón? Recurrimos a técnicas que empezaron a usarse en la década de los 70, técnicas que «parecían corresponderse con la difusión de nuevos objetivos de acceso activo al placer literario, tanto en su recepción como en su emisión, a través de la desacralización de la obra literaria» (Colomer, 1991). De estos métodos, unos de los más relevantes fueron los que se incluían en la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari (1983).

1.3 La comunicación oral

No pretendemos que el alumnado al que está dirigido nuestra AP se convierta en un grupo de oradores en potencia, pero tampoco creemos adecuado limitar sus capacidades de comunicación solo al ámbito de la escritura⁴. Por ello, hemos planificado nuestra propuesta con la idea de que esta capacidad se trabaje también, primero a través de la cooperación entre los propios estudiantes y después a través de distintos actos de habla en público. La opción del trabajo en grupo potencia la comunicación puesto que se produce una interacción alumno-alumno en un entorno académico y evaluable; además, «el conocimiento rara vez se construye individualmente, las personas interactúan entre ellas, así el entorno social se ve favorecido en el trabajo grupal» (López, 1996).

Creemos necesario el desarrollo de determinadas destrezas fundamentales en la capacidad de comunicación oral de nuestros alumnos. Entre estas destrezas señalamos a continuación las que consideramos más notables, y marcamos en subrayado las que se trabajarán de manera específica en el campo de la oralidad:

- De autoafirmación: defender derechos o necesidades, opiniones, planteamientos, justificar comportamientos, etc.
- De regulación: guiar u orientar la actividad propia o ajena, corregir o supervisar conductas, colaborar, apoyar, criticar, dar instrucciones...
- De relación temporal: relatar hechos, experiencias, propuestas del pasado o del presente y anticipar posibilidades de futuro, secuenciar actos o episodios.
- De relación espacial: describir lugares, situaciones, ámbitos lejanos al propio, ubicar hechos, inventos, escenarios...
- De argumentación: defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir, relacionar causa y efecto, comparar, informar, inducir, deducir, resumir, realizar hipótesis...
- De proyección: identificarse con los sentimientos, propuestas, etc. de otros o diferenciarse de ellos...
- De simulación: proponer hipótesis y suponer consecuencias, necesidades, riesgos, dar alternativas, predecir acontecimientos...

⁴ Durante años se ha mantenido el foco en la educación escrita, olvidando la educación oral como una necesidad para la conversión de nuestros estudiantes en buenos comunicadores. Así, «la preocupación por generar habilidades comunicativas en expresión oral, desde el punto de vista educativo formal, no ha sido muy grande salvo por parte de los grupos dirigentes que la desarrollaron considerablemente con la oratoria y la retórica» (Ramírez, 2002).

- De creación: elaborar propuestas nuevas, innovar en técnicas de trabajo, generar conclusiones personales, imaginar, fantasear...
(López, 1996, p. 116-117)

La lectura de los resultados de las actividades en voz alta, si bien no supone un acto comunicativo demasiado contundente, permite que el alumnado se adapte y se acostumbre a utilizar correctamente aspectos que en otro contexto podrían pasarles inadvertidos, como «los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz [...], los suspiros, soplidos, los silbos, percusiones» (Ramírez, 2002). La importancia de estos pequeños gestos no solo tiene reflejo en lo artificial —la literatura—, sino que además aparece claramente durante nuestra vida cotidiana, «mediante los discursos del día a día con los que nos relacionamos, trabajamos, compramos y vendemos, compartimos y competimos, nos enamoramos y enamoramos, jugamos y peleamos, [etc.]» (*ibid.*).

La posterior fase de dramatización conseguirá, además de la mejora de todas estas capacidades y competencias comunicativas del alumnado, un acercamiento del teatro hacia los estudiantes, ya que «al interpretar los papeles de actor, crítico o personaje en el teatro escolar, los niños entienden las disciplinas de expresión dramática y el carácter de la expresión teatral» (Iwai, 2002).

Ahora bien, ¿cómo evaluamos realmente si nuestros alumnos son buenos oyentes y hablantes? Jesús Ramírez Martínez (2002) propone la siguiente tabla, acuñada por Sperber y Wilson en 1986.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL COMPORTAMIENTO DE UN BUEN COMUNICADOR ²	
Un buen oyente	Un buen hablante
<ul style="list-style-type: none"> • Adopta una actitud activa: se interesa • Mira o interactúa con el orador y lo respeta • Intenta ser objetivo: escucha lo que dice • Conecta con la intención del emisor aunque con espíritu crítico • Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza • Descubre las intenciones • Valora lo escuchado • Aprecia la intervención del orador • Reacciona al mensaje • Maneja los turnos de habla • Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema • Planifica el discurso • Centra el tema y adecua el tono • Respeta los principios de textualidad • Cuida los principios de cooperación comunicativa • Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso • Observa las reacciones de la audiencia • Es ético y sincero • Evita lo monótono • Cuida los principios de cortesía • Otras

Fig.: 1. Algunas características del comportamiento de un buen comunicador, de Sperber y Wilson (Ramírez, 2002)

Conviene aclarar que no tratamos de aplicar de forma exhaustiva cada concepto, sino de usarlos como referentes para inculcar las aptitudes y actitudes

que deben lograrse en pos de alcanzar una buena habilidad como «comunicadores competentes», desde el punto de vista de la comprensión y de la expresión.

2. La Actividad Propuesta (AP) (Anexo 1)

Con la actividad que proponemos a continuación deseamos que nuestro alumnado alcance los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la comprensión e interpretación de un texto.
- Desarrollo de la comunicación oral (entre ellos, con el docente y frente a un público —el resto de la clase—).
- Incentivo de la lectura.
- Incentivo de la escritura creativa (como participación en el proceso lector o como extensión del mismo).
- Incentivo del trabajo cooperativo (en parejas o grupos más grandes).

La Actividad Propuesta (AP) se divide en tres fases, que se desarrollan tras la presentación y estudio en clase de un texto elegido (en adelante, TE).

- *Fase teórica:* Antes o después de la lectura del TE, presentamos el bloque teórico que deseamos que el alumnado estudie. En este caso, se trata del modelo actancial de Greimas (modificado con la inclusión del *traidor* de Propp), quien trabajaba con el concepto de *actante* para referirse y estudiar en profundidad cualquier personaje que apareciese en una narración.

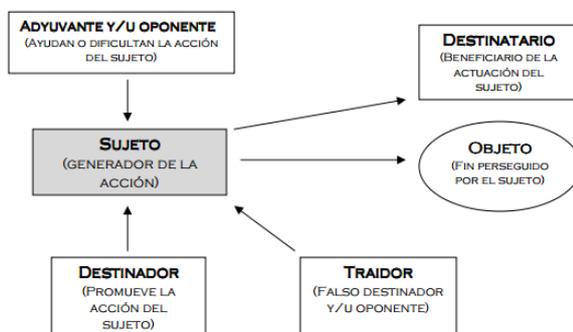


Fig. 2. Modelo actancial de Greimas y Propp (Castro: 2014)

La elección de este contenido teórico se debe a nuestro objetivo de potenciar la comprensión lectora del estudiante, que deberá afrontar una serie de preguntas sobre el TE basadas en el esquema superior: *¿Qué persigue el sujeto?, ¿Qué lo empuja a desarrollar la acción?, ¿Qué se lo impide?*, entre otras.

- *Fase creativa:* Una vez superado el punto anterior, el alumnado, por parejas, desarrollará un relato de longitud limitada (un folio por las dos caras, como máximo). La narración habrá de cumplir una serie de características, a saber:
 - Adecuación con el contenido teórico: El alumnado habrá de reflejar en la narración los principios e ideas que se hayan explicado en clase. En el caso de nuestra AP, sería el concepto de actante y las distintas relaciones con los otros personajes. Además del relato en sí, los alumnos adjuntarán un texto argumentativo donde expondrán la manera en que aparece ese contenido teórico. Esto nos permitirá evaluar la comprensión de la teoría y, además, la capacidad expositiva de los alumnos a partir de la creación doble (ficcional y argumentativa).
 - Relato emparentado: La creación de los alumnos habrá de estar relacionada con el TE, ya sea de manera directa (una continuación, un preludio, un fragmento alternativo, etc.) o indirecta (mediante el desarrollo, por ejemplo, de una historia en la que aparezca uno o varios de los personajes originales). El objetivo es triple: que no se pierda de vista el TE, que todos los trabajos tengan algo en común y, sobre todo, que el alumnado tenga, desde el principio, un tema sobre el que escribir.
 - Refuerzo para la motivación: De manera optativa, se plantearán dos métodos para iniciar la escritura (en caso de que el alumnado se muestre reacio a la actividad o tuviera grandes dificultades). Los métodos que proponemos son dos técnicas

extraídas de la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari (1983): «¿Qué pasaría si...?» y «Ensalada de fábulas».

- «¿Qué pasaría si...?» consiste en el planteamiento de una tesis fantástica, *a priori* imposible, a la que el potencial escritor habrá de buscar respuesta en su relato (Rodari, 1983, p. 24). Como docentes, podemos formular una serie de preguntas alternativas sobre el TE, con el objetivo de despertar la imaginación y creatividad de nuestros alumnos.
 - «Ensalada de fábulas» se basa en la mezcla del texto original con otros relatos (*ibid*, p. 59). Por ejemplo, podemos proponer al alumnado que imaginen una historia en la que el mundo literario del TE se mezcle (o sea el mismo) que el de alguno de sus películas, series o libros favoritos.
- *Fase oral: transformación del texto y exposición en público.* En esta tercera fase, el alumnado habrá de trabajar con el texto que ha creado en la fase anterior. En primer lugar, habrá de adaptar ese relato a un texto teatral, que pueda interpretarse en clase por los mismos creadores del relato. Para ello se tendrán en cuenta los diálogos y las breves intervenciones de un narrador ajeno, que puede ser el propio docente u otro alumno. El docente valorará no solo la adaptación del texto, sino también las capacidades comunicativas del alumnado y sus habilidades en cuanto a la expresión oral.

La realización de estas fases desembocará en una fase final de evaluación. El docente valorará por separado cada una de las fases, puesto que en cada una se trabajan distintas capacidades y habilidades del alumnado. Precisamente la variedad de actividades (comprensión lectora, escritura, adaptación, interpretación...) permite que los alumnos puedan realizar la AP en función de sus capacidades iniciales.

La evaluación de las distintas fases dependerá de los objetivos que queramos alcanzar en cada una de ellas, es decir, en función de lo que queramos que aprenda o trabaje el alumno así habremos de valorar su actuación en el aula.

En la *fase teórica*, nuestro objetivo es doble: por un lado, queremos que el alumno entienda el modelo actancial de Greimas y, por otro, que mejore su comprensión del texto a través de él. Por tanto, el cuestionario que diseñaremos estará enfocado a trabajar sendas áreas. Las preguntas motivarán la reflexión del estudiante acerca del TE; buscaremos que piense en las relaciones existentes entre los personajes que participen en él y que justifique su respuesta mediante textos argumentativos cortos. Durante la corrección, que se efectuará en clase de manera cooperativa (a voz alzada), el docente valorará: el uso adecuado de la terminología (sujeto, destinatario, objeto...), la correcta argumentación (que el alumnado sepa explicar y justificar su respuesta) y el grado de comprensión del TE. Esta fase tiene un peso del 20% en la calificación final de la AP.

La *fase creativa* está destinada a que alumnado ponga en práctica los conocimientos aprendidos en la fase anterior, pero aún más: debe ser relativamente autónomo a la hora de aplicarlos. Es cierto: la AP está diseñada para que el alumno tenga unos «asideros» mediante los que realizar la actividad, pero en definitiva son los alumnos, mediante el trabajo en equipo y sus habilidades de «aprender a aprender», los que realizarán la actividad de forma diversa. Y es precisamente por eso, porque hemos de contar de base con la diversidad del alumnado y sus diferentes formas de afrontar el ejercicio, por lo que hemos de pensar en un sistema de evaluación amplio, en el que se valoren numerosos aspectos del trabajo para que no haya una única solución a la tarea, sino que puedan recogerse y ponerse en valor todas las características del trabajo de los alumnos.

Así, hemos diseñado un sistema de rúbricas en el que tratamos de tener en cuenta todos los aspectos y capacidades posibles de una clase potencial de 1º de Bachillerato. El sistema es el siguiente:

Características de contenido				Características textuales				Expresión, ortografía		Calificación
				Expresión escrita		Rasgos tipográficos				
<i>Aplicación modelo actancial</i>	<i>Variedad relaciones actanciales</i>	<i>Puntos</i>	<i>Total</i>	<u>Comprensibilidad</u>	<u>Valor narrativo</u>	<u>Caligrafía</u>	<u>Presentación</u>	<u>Puntos</u>	<u>Total</u>	
0-6	0-2	0-8	2,4	0-5	0-3	0-2	0-2	0-12	1,6	4

Fig. 3. Sistema de rúbricas de la AP

Como puede observarse, el sistema de rúbricas que proponemos se divide en dos apartados. El primero de ellos, **Características de contenido**, hace referencia a la aplicación práctica de lo aprendido en la *fase teórica*. Es decir, ya no se trata de que los alumnos identifiquen en un texto ajeno una serie de características, sino que deben desarrollar un texto propio con esas características en mente para más tarde saber reconocerlas e identificarlas. Para la evaluación de este primer apartado contaremos con el texto argumentativo que han escrito los autores del relato; es en él donde observaremos si los alumnos han interiorizado el esquema actancial de Greimas (o cualquier otro contenido teórico que evaluemos). También tendremos en cuenta si en el texto hay una variedad de relaciones actanciales, esto es, si el alumnado ha empleado esquemas más o menos complejos. Tendremos así la posibilidad de premiar a quienes hayan aplicado de manera más profunda los conocimientos teóricos. La totalidad de este apartado tiene un valor del 60% del total del sistema de rúbricas.

Por otra parte, el segundo apartado (**Características textuales**) está destinado a la evaluación del trabajo de escritura en sí. Este apartado se divide en dos secciones:

- ✓ Expresión escrita: Valoraremos la comprensibilidad del relato (basándonos en los principios de corrección, adecuación y cohesión) y también el valor narrativo, esto es, el trabajo de creación en sí: tendremos en cuenta la presencia de figuras literarias, el uso de enlaces apropiados con el TE, etc.

- ✓ Rasgos tipográficos: En esta sección premiaremos a quienes entreguen un trabajo en buenas condiciones. Tendremos en cuenta la tipografía, el continente físico (si lo entregan en hojas de folio u hojas de libreta, por ejemplo), la presencia de márgenes, títulos, etc.

Este segundo apartado tiene un peso del 40% del total del sistema de rúbricas.

Los alumnos habrán de entregar el relato y el texto argumentativo adjunto para la corrección y valoración por parte del docente. Una vez evaluados, el docente devolverá los trabajos con las anotaciones precisas. La *fase creativa* tendrá un valor del 40% del total de la AP.

Por último, nuestro objetivo con la *fase oral* es que el alumno trabaje sus capacidades comunicativas y de hablar en público. Además, pretendemos un acercamiento del teatro al alumnado (mediante su participación), así como un refuerzo de las capacidades de síntesis y creación necesarias para la adaptación textual. Para la evaluación de la *fase oral* focalizaremos nuestra atención en tres de las destrezas propuestas por López (1996):

- De autoafirmación: defender derechos o necesidades, opiniones, planteamientos, justificar comportamientos, etc.
- De argumentación: defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir, relacionar causa y efecto, comparar, informar, inducir, deducir, resumir, realizar hipótesis...
- De proyección: identificarse con los sentimientos, propuestas, etc. de otros o diferenciarse de ellos...

Para ello, nos basaremos en dos actividades. La primera de ellas será la lectura en voz alzada de algunos de los textos escritos durante la fase anterior. Propondremos la lectura de, al menos, dos de ellos, lo cual generará un breve debate posterior acerca de si la aplicación del esquema de Greimas ha sido correcto o no, de las técnicas utilizadas para la escritura del relato, entre otros aspectos. Los autores del relato habrán de defender su creación, exponiendo su modo de actuar y la validez de su trabajo. El docente evaluará la actitud del

alumnado en clase (tanto de los participantes en el debate como de quienes no intervengan) teniendo en consideración los principios expuestos por Sperber y Wilson (v. *fig. 1.*; p. 9).

La segunda actividad de la *fase oral* se basa en la interpretación del texto elaborado durante la *fase creativa*. Para ello primero habrán de transformarlo: de texto narrativo a texto dramático. El docente establecerá una serie de directrices que guíen este proceso, entre ellas:

- ❖ *Diálogos*. Los personajes verbalizan detalles referentes a la acción, al espacio o al tiempo⁵. Para este efecto han de separarse los diálogos del resto del texto. Según Bobes-Naves (1985), «[el texto narrativo] necesita, en caso de que se pretenda representar, una adaptación para separar los diálogos de todo lo que sean los informes sobre espacios, objetos, causas y motivos de las acciones y toda reflexión o voz directa del autor a través de un narrador». Por tanto, precisaremos del alumnado que imagine y cree la manera de presentar detalles textuales (espacio, tiempo, acción) mediante una gran variedad de mecanismos.
- ❖ *Autonomía*. El texto dramático no tiene por qué ser un calco del texto narrativo, ni seguir sus mismos pasos cronológicos. Una única escena bien confeccionada puede resumir lo que ocurre en gran parte del texto narrativo.
- ❖ *Actuación*. En la escritura del texto dramático, el alumnado ha de tener en cuenta que cualquier detalle que quieran representar del texto narrativo habrá de hacerse mediante los signos lingüísticos y no lingüísticos; es decir, no vale decir que «el personaje X está

⁵ En este sentido, cabe destacarse la economía de recursos que pueden emplearse para tales efectos. Por ejemplo, «el significado “tiempo de la acción” de la obra que estamos contemplando se nos puede dar a través de significantes de diversa índole: “Es de noche” (voz del actor), luz oscura, traje de noche, ruidos nocturnos, música de ambientación, cartel anuncio, etc.» (Talents et al., 1995, p. 170).

triste», sino que en escena ese personaje X ha de aparecer realmente entristecido⁶.

- ❖ *Libertad.* Conferiremos libertad y autonomía al alumnado para que prepare la representación con los elementos y materiales que crea necesario: desde accesorios y decoración (no se trata de que modifiquen la clase al completo, sino que añadan algún objeto o utilicen una serie de ellos durante su representación, por ejemplo); hasta maquillaje, música y sonido.

Una vez realizada la transformación del texto narrativo en texto dramático (con cuantas consideraciones estime oportuno el docente; por ejemplo, la duración que ha de tener la interpretación en clase), se realizará la actividad por turnos. El docente evaluará aquí que el alumnado se ajuste a las directrices expuestas en clase, del mismo modo que volverá a tener en consideración las capacidades y destrezas realizadas en la primera actividad de esta fase. Como guía para la evaluación, puede emplearse el esquema para el análisis teatral que propone Tadeus Kowzan en *El teatro y su crisis actual* (1969) y que rescata Antonio Tordera Sáez en Talents et al. (1995). Hemos sintetizado dicha propuesta en el siguiente cuadro:

1 palabra 2 tono	Texto pronunciado	Actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos auditivos (actor)
3 mímica 4 gesto 5 movimiento	Expresión corporal		Signos visuales	Espacio y tiempo	Signos visuales (actor)
6 maquillaje 7 peinado 8 traje	Apariencias exteriores del actor			Espacio	
9 accesorios 10 decorado 11 iluminación	Aspecto del espacio escénico	Fuera del actor	Signos visuales	Espacio y tiempo	Signos visuales (fuera del actor)
12 música 13 sonido	Efectos sonoros no articulados			Signos auditivos	Tiempo

Fig. 4. Propuesta de Tadeus Kowzan, extraída de Talens et al. (1995)

⁶ «Los signos lingüísticos y no-lingüísticos del escenario deben bastarse para presentar el drama, y no se utilizan recursos propios de los relatos retrospectivos, como los recuerdos, o la información de un personaje a otro, o las voces *in off*, etc.» (Bobes-Naves, 1985).

Pese a tratarse de una tabla exhaustiva, hemos de recordar que se trata de una representación escolar, donde los materiales y el tiempo se encuentran sumamente limitados. Por tanto, hemos de entender el uso de la propuesta de Kowzan aquí como una guía, un método para saber «qué» evaluar a la hora de analizar a nuestros alumnos, y no como una *obligación* para que usen determinada luz, sonidos en su representación o elaborados disfraces.

3. Una aplicación parcial. La Actividad Modificada (AM)

Durante mi estancia en el IES Bahía de Almería para realizar las prácticas externas tuve la oportunidad de comprobar la efectividad de parte de la AP que presento en este trabajo. Debido al calendario y a la incapacidad de elección — pues debía ajustarme al esquema didáctico de mi tutora—, ajusté la AP para poder aplicarla al menos de manera parcial, a través de un contenido teórico distinto y, desgraciadamente, prescindiendo de la *fase oral* y también del planteamiento inicial con que aparece aquí la *fase teórica*.

Entonces ¿qué puse en práctica? El temario que debía presentar a mis alumnos era completamente literario: por un lado, el s. XVIII, y, por otro, el s. XIX. Como se trataba de confeccionar una visión de conjunto, me pude centrar en el pensamiento literario más que en obras concretas. De los movimientos que debía explicar (Ilustración, Romanticismo, Realismo, Naturalismo) escogí el Romanticismo para poner en práctica parte de la AP. El esquema de la actividad que llevé a cabo puede resumirse tal y como aparece en la Fig. 5.

Pero para ello debía ejecutar algunos cambios. En primer lugar, la naturaleza de la propia actividad: no debía tratarse de un trabajo de clase sin más, sino que decidí incluir la *fase creativa* como una pregunta optativa del examen. Los alumnos podían escoger evaluarse mediante una pregunta relacionada con el Romanticismo o bien presentarme un relato narrativo que tuviera las características del movimiento literario. Otros de los cambios se refieren al resumen de la *fase teórica*, que tiene un mayor peso de conocimientos, y a la inclusión en el mismo periodo de elementos de la *fase oral*, como el debate en clase. La *fase creativa* también aparece más simple; hay menos exigencias para el relato que

deben producir los alumnos, aunque las actividades son las mismas, ya que el eje «texto narrativo / texto argumentativo» es nuclear para la evaluación.

Actividad Modificada (AM)	
<i>Fase teórica</i>	<i>Fase creativa</i>
<p style="text-align: center;"><u>Romanticismo</u></p> <p>Características (respecto al autor):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exaltación del ‘yo’ • Libertad creadora • Idealismo y angustia existencial • Evasión (tiempo, espacio, fantasía) <p>Temas (respecto a la obra):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado histórico • Sentimientos <ul style="list-style-type: none"> ○ Amor doloroso ○ El mal ○ Soledad existencial • Libertad • Naturaleza como espejo 	<p><u>Escritura de un relato (individual) (longitud limitada)</u></p> <p>Ha de cumplir las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación con el contenido teórico. Construcción del relato a partir de los principios que se han visto en la fase anterior.
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de texto romántico (Anexo 2) • Identificación de características y temas en clase, a voz alzada. Debate. 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación del relato de manera individual, basándose en las características y temas del Romanticismo explicados en clase. • Elaboración de un texto argumentativo donde se especifiquen qué características y temas se han utilizado y cómo se han utilizado.

Fig. 5. Esquematización de la Actividad Modificada (AM)

Pese a las modificaciones y simplificaciones, creemos que la AM posee la misma esencia que la AP: el hibridismo de sus objetivos (enfocados a las tres capacidades principales —lectura, comunicación escrita, comunicación oral—) y la exactitud en cuanto a los procedimientos. De hecho, los objetivos a lograr mediante esta AM eran muy similares a los de la AP: la aprehensión del conocimiento teórico por parte del alumnado (no mediante memorización sino mediante praxis) y el entrenamiento de la comunicación escrita y oral.

Si bien la AM aparece intrínseca en un examen tradicional, la evaluación se realizó mediante un sistema de rúbricas como el de la AP, aunque adaptado al nuevo conocimiento teórico que se trasladaba al alumnado.

Características de contenido		Correcta aplicación e identificación de temas y características		Características textuales						Calificación
				Expresión escrita		Rasgos tipográficos		Expresión, ortografía		
Características Romanticismo	Temas Romanticismo	Puntos	Total	Comprensibilidad	Valor narrativo	Caligrafía	Presentación	Puntos	Total	
0-4	0-4	0-8	0,6	0-5	0-3	0-2	0-2	0-12	0,4	1 / 1,5

Fig. 6. Sistema de rúbricas adaptado para la Actividad Modificada (AM)

El valor total de la *fase creativa* era de 1 punto en uno de los grupos en que se impartió docencia, y de 1,5 en los otros dos grupos⁷. Como puede observarse en la figura, el valor de cada sección es el mismo: las **características de contenido** cuentan con el 60% del peso, mientras que las **características textuales** poseen el 40%. Esta última sección no sufre ningún cambio con respecto a la AP. Sin embargo, sí se adaptaron las **características de contenido** al nuevo material teórico: lo que aquí se evalúa es la identificación y aplicación de las características románticas por un lado y, por otro, las de los temas románticos. Puesto que el ejercicio se basa en la evaluación⁸ de contenidos teóricos —de ahí su mayor peso—, ha de realizarse de manera obligatoria el texto argumentativo junto al narrativo; de lo contrario, se aplicará una nota mínima (0,2 o 0,3, en función del modelo de examen).

Esta última precisión no es baladí, puesto que no fueron pocos los alumnos que entregaron tan solo el texto narrativo (sin adjuntar el argumentativo), alegando que habían entendido mal el desarrollo de la actividad o simplemente «por despiste». Estos casos recibieron la nota mínima, aunque en algunos casos (véase Anexo 3) se trataba de buenos relatos, en cuya redacción se apreciaban las características y temas románticos. En cualquier caso, en especial a la hora

⁷ En el examen que correspondió a 1ºC Bach., la pregunta valía 1 punto, mientras que en el otro modelo (1ºA Bach. y 1ºB Bach.) valía 1,5 puntos. Esta diferencia se debe a que el reparto de puntos debía estar equilibrado con mi compañera de prácticas, pues el examen lo componían preguntas de mi temario y del suyo.

⁸ Pueden consultarse los resultados completos de la evaluación de la AM en el Anexo 6.

de devolver los trabajos corregidos, se trató de animar a los alumnos y de señalarles que no bastaba con entregar una actividad, sino que debía entregarse completa y ajustada a lo que se les pide.

La tarea arrojó resultados muy buenos (sirva como ejemplo el Anexo 4). En ellos, los alumnos muestran una gran habilidad narrativa en la creación de metáforas, símiles y otras figuras literarias. Demuestran haber aplicado los requerimientos iniciales del ejercicio no solo con una intención causa-efecto («entrego un trabajo – recibo una calificación a cambio»), sino además con la motivación de confeccionar realmente un relato: creativo y exento de cánones y limitaciones (a excepción de las que componen el ejercicio en sí). En otros casos, se trataba de relatos bien hechos (por ejemplo, Anexo 5), aunque las características y temas aparecieran algo desdibujados ante la necesidad de mostrar un argumento y detalles concretos.

Y para concluir...

Nuestra intención esencial con la AP es la de transmitir un conocimiento que abandone el plano abstracto para convertirse en una herramienta que el alumnado tenga que poner en práctica. Por tanto, se abandona el plano de la memorización (en este caso, memorizar una definición de *actante*) para entrar en el de la comprensión (¿qué es un actante y cómo se relacionan entre sí?). Al fin y al cabo, si no comprendemos cómo funciona un martillo da igual que sepamos de qué material está hecho o en qué tareas suele usarse. Primero ahondamos en un plano general, en el que el alumno debe identificar ese conocimiento teórico y comprenderlo mediante una serie de actividades; después, debe aprehender dicho conocimiento para desarrollarlo y participar en él.

Y creemos que una de las claves de la AP está precisamente en ese último paso: la participación del alumnado en el conocimiento. La teoría ya no aparece como «ese mamotreto que hay que empollarse», sino como algo que se ha de aprender a usar para ponerlo en práctica después; la teoría es el código de circulación vial que el conductor novel ha de memorizar antes de subirse al coche y conducirlo. En este sentido, cabe precisar que, aunque la AP se diseñó con el modelo actancial de Greimas y Propp como base, puede aplicarse a través de

otras «parcelas» literarias. Como ejemplo de ello está la AM, que tuvimos la suerte de poner en práctica y que también hemos presentado en este trabajo. El alumno que debe emplear el conocimiento de manera práctica interiorizará mejor los conceptos y principios que lo componen, pues invertirá más tiempo en su reflexión y entendimiento.

Otra de las claves es la de motivar la creación de un material por parte del alumnado. Buscamos en ellos esa inventiva, esa imaginación —que en principio no tiene ningún objetivo—, para focalizarla y guiarla mediante una serie de directrices. Así, el alumnado lee un texto concreto e identifica en él unas características teóricas que después habrá de usar como base (entre otros factores) para elaborar un texto propio. Más adelante, en un escalón superior, el alumnado *transformará* ese texto en otro distinto, en uno marcado por la oralidad, que posteriormente habrá de representar con todo lo que ello conlleva. Que los alumnos sean capaces de comunicar escrita u oralmente de manera ágil y versátil es, en definitiva, el objetivo último de la actividad que proponemos.

La autonomía de cada fase de la AP (objetivos y evaluación concretos) permite mayor agilidad a la hora de adaptar la actividad al alumnado con que estamos trabajando; esto es, podremos modificar los ejercicios y objetivos en función de las necesidades de los alumnos (particulares como grupo e individuales como miembros de ese grupo). Somos conscientes, aun así, de que la *fase creativa* puede crear problemas si se trata de un grupo apático o si la actividad no tiene buena acogida. Es por ello por lo que hemos planteado una serie de mecanismos que hagan posible la tarea a todos los niveles. Creemos que incluso el alumno o alumna que no tenga interés por la escritura puede realizar la actividad: tan solo ha de seguir las instrucciones (directrices que se proponen) y recurrir a los recursos de motivación (las técnicas de Rodari).

En definitiva, hemos planteado aquí una alternativa a la práctica tradicional, que normalmente ha estado basada en la exposición de conceptos teóricos que debían memorizarse para después ser volcados en un examen. Hemos de dar la oportunidad a nuestros alumnos y alumnas para que «entren» en el conocimiento, de que «jueguen» con él. En la época que vivimos (la del *smartphone* y la *tablet* ¡táctiles!) no podemos seguir presentando el conocimiento como algo

intocable e inmutable. De los docentes depende que los alumnos y alumnas dejen de ser esos *embudos* a los que nos referíamos al principio de este trabajo, en palabras de Bradbury, para ser individuos autónomos y *formados*.

ANTONIO CASTRO BALBUENA

Bibliografía

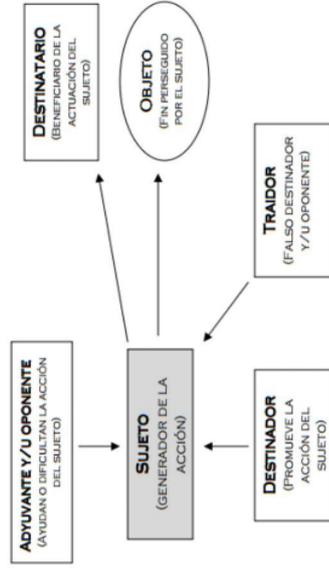
- BOBES-NAVES, C. (1985). Lengua y literatura en el texto dramático y en el texto narrativo. *Bulletin Hispanique*, 87 (3), pp. 305-335.
- CASTRO BALBUENA, A. (2014). «Canción de hielo y fuego»: Los «personajes» en la obra de George R.R. Martin. *Philologica Urcitana*, 10, pp. 1-16. Recuperado de: <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr10.1.CastroBalbuena.pdf>
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 18-31.
- DUBOIS, M. E. (1999). Lectura, escritura y formación docente. En Ramos García, J. (ed.), *¿Enseñar o aprender a leer y escribir?*, vol. 2 (pp. 19-28), Madrid, España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- IWAI, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 124 (32), pp. 25-42. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=25
- LÓPEZ VALERO, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y textos*, 9, pp. 115-132.
- ORDEN de 14 de julio. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), Sevilla, España, 28 de julio de 2016.
- ORDEN ECD/65/2015. Boletín Oficial del Estado (BOE), Madrid, España, 29 de enero de 2015.
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, 5, pp. 57-72.

- RODARI, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, España: Argos Vergara.
- TALENS, J.; Romera Castillo, J.; Tordera, A. & Hernández Esteve, V. (1995). *Elementos para una semiótica del texto narrativo*. Madrid, España: Cátedra.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2010). Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo, en Romero, A. et al. (eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (pp. 639-646). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

AP (Actividad Propuesta)

1. Presentación y lectura en clase de un texto escogido (TE)

2. Fase teórica

Modelo actancial de Greimas y Propp

3. Fase creativa

Escritura de un relato (por parejas) (longitud limitada)

Ha de cumplir las siguientes características:

- Adecuación con el contenido teórico: Construcción del relato a partir de los principios que se han visto en la fase anterior.
- Relato emparentado: Relación del nuevo texto con el TE (historia/fragmento alternativos, historia paralela, secuela, precuela).
- Refuerzo para la motivación: Uso de métodos de creación narrativa (Rodari).
 - *¿Qué pasaría si...?*
 - *Ensalada de fábulas*

4. Fase oral

Transformación del texto y exposición en público

El alumnado trabajará con el texto creado en la fase anterior para lograr su adaptación a un texto dramático, marcado por las características de la comunicación oral. Ha de cumplir con las siguientes directrices:

- *Diálogos* (verbalización de la narración)
- *Autonomía* (independencia respecto del texto narrativo)
- *Actuación* (representación; uso de signos no lingüísticos para su dramatización)

Objetivos

- Adquisición de nuevos contenidos
- Potenciamiento comprensión lectora

Objetivos

- Práctica del conocimiento teórico
- Capacidad de aprender a aprender
- Trabajo cooperativo
- Expresión escrita (sintaxis, gramática, ortografía)
- Reflexión interna (relaciones actanciales entre personajes, creación de mundos ficticios, etc.)

Objetivos

- Hablar en público (capacidades comunicativas)
- Acercamiento del *teatro* al alumnado
- Refuerzo capacidad de síntesis y de creación

Actividades: Cuestionario con preguntas sobre el TE, basadas en los objetivos.

- *¿Qué persigue el sujeto?*
- *¿Qué empuja al sujeto a realizar la acción? ¿Qué o quién se lo impide?*
- *Identifica al adyuvante del texto*
- *Otras*

Actividades:

- Creación del relato, por parejas, basándose en las características solicitadas
- Elaboración de un texto argumentativo en el que se identifiquen los diferentes aspectos del modelo actancial seguidos en el relato

Actividades:

- Lectura en voz alzada de algunos textos de *fase creativa*. Participación en debate posterior
- Adaptación del texto narrativo a la oralidad
- Interpretación y dramatización en clase

Evaluación: 20%

- Uso adecuado de la terminología
- Corrección argumentación
- Grado de comprensión del TE

Evaluación: Sistema de rúbricas (p. 14) 40%

Características de contenido	Características textuales			
	Comprensión del texto	Expresión escrita	Rango tipográfico	Expresión, ortografía
Aplicación modelo actancial	Puntos Total	Comprensibilidad	Caligrafía	Puntos Total
0-6	0-8 2,4	0-5	0-2	0-12 1,6

Evaluación:

- Destrezas en la oralidad (López, 1996)
- Sperber y Wilson: el buen comunicador (Ramírez, 2002)
- Propuesta de Kowzan (p. 17)

PROMETEO

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

trad. Ángel Romera

Cubre tu cielo, Zeus,
 con un velo de nubes,
 y juega, tal muchacho
 que descabeza cardos,
 5 con encinas y montañas;
 pero mi tierra
 deja en paz
 y mi cabaña,
 que tú no has hecho,
 10 y mi hogar,
 por cuyo fuego
 me envidias.

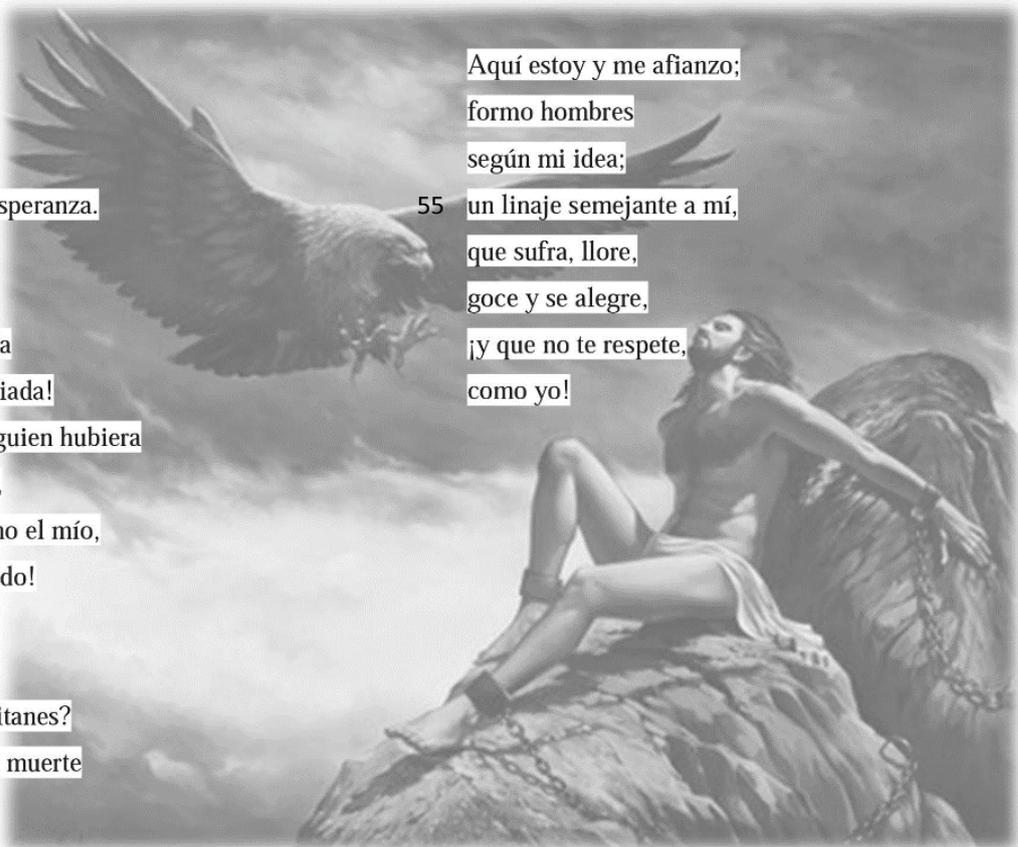
¡No conozco nada más miserable bajo el sol
 15 que vosotros, dioses!
 Pobrementemente sustentáis con sacrificios
 y aliento de oraciones
 vuestra majestad,
 y moriríais
 20 si pordioseros y niños
 no enloqueciesen de esperanza.

¡Y, cuando era niño,
 no sabía por qué volvía
 25 al sol la mirada extraviada!
 ¡Como si en lo alto alguien hubiera
 que oyese mi lamento,
 o un corazón que, como el mío,
 se apiadase del oprimido!

30
 ¿Quién me ayudó
 contra la furia de los titanes?
 ¿Quién me salvó de la muerte
 y de la esclavitud?

35 ¿Acaso no lo hiciste tú todo,
 sagrado y ardiente corazón?
 ¿Y te consumiste, joven y bueno,
 engañado, esperando algo
 del que duerme allá arriba?
 40 ¿Que te venere? ¿Para qué?
 ¿Has mitigado el dolor del ofendido?
 ¿Has enjugado el llanto del sumido en la angustia?
 ¿Acaso no me hicieron hombre
 el tiempo omnipotente
 45 y el eterno destino,
 mis señores y los tuyos?
 ¿Creíste tal vez
 que odiar debía la vida
 y huir al desierto
 50 porque no todos los sueños maduraron?

Aquí estoy y me afianzo;
 formo hombres
 según mi idea;
 55 un linaje semejante a mí,
 que sufra, llore,
 goce y se alegre,
 ¡y que no te respete,
 como yo!



1. Identifica en el texto las circunstancias sociales que se vivieron durante la segunda mitad del s. XVIII. Justifica tu respuesta.
2. ¿Quién fue «Prometeo» en la mitología clásica? Haz un resumen del mito.

Asfixiante pozo del yo

0'3

Es ya tarde para salvarme, pues mi alma se ha hundido en un asfixiante pozo de resbaladizas paredes que no puede tapar, la oscuridad sólo se ve interrumpida las noches en que mi mente alberga luna llena, avando en el lúgubre yermo que rodea el pozo donde mi alma solloza desconsolada, se escuchan las carcajadas y mofas de aquellos dioses que, habiéndome creado desgraciado, se ríen de mi sufrimiento. Añoro ya esos tiempos en los que mi mente vagaba libre por campos con olor a primavera, salpicados de arboles frondosos, un lugar donde podría ser libre. Pero un día, las nubes empañaron ese azul cielo, una dama que, a cambio de mis muestras de amor, quemó los campos de mi mente echando sal en ellos, me trató con desdén, y sin saberlo, me empujó a la tumba de mi alma que es el pozo oscuro donde ahora se encuentra. Intento ascender por sus paredes, pero de tantas veces que lo intenté, me sangran las manos. No puedo volver a caminar por las verdes praderas, pues el desamor me ha arrebatado la libertad que ahora aprecio más que nunca. He buscado otras vías de escape, mas si bien he pedido ayuda a los dioses y se mejan de mí; ~~el~~ diablo no fue más piadoso, mandándome a donde la luna ya no fuera visible, donde la oscuridad del pozo es absoluta. Es por esto que me despiro de este cruel mundo, pues ya es tarde para salvarme, mi alma se ha hundido en un pozo asfixiante del que no puede escapar.

¿Y las características?

El relato es bueno. Sigue escribiendo.

Texto del Romanticismo

Anexo

4

1,4 / ¡MUY BIEN!

La bola de cristal

Tú, muerte, amiga, compañera de soledad, la única que sientes mi dolor, ¿debería ir contigo?

Tú, mujer, por ti yo no vivo, bella maldad, perversión inocente que me ha llevado a este trágico final; de dolor infinito.

Este dolor incomprendido, con el que cuesta vivir, y más que vivir, morir, ya que la vida no es esto.

Me encuentro en una bola de cristal, que solo yo veo. Una bola que antes era inmensa, bella y real, y que en este ~~x~~ maldito siglo ~~x~~ se ha transformado, para esconder la verdad, tapar la vida, reducirse y convertirse en una simple falacia, una mentira que el que está dentro no puede ver.

Una mentira contrabandada por una persona, que nos dirige como a un rebaño de ovejas mansas, a las que cada día encierra.

¿Debería reprimirme yo?

Como oveja negra que soy, no puedo soportar este destino, vivir en un tiempo que no me pertenece,

en una bola de cristal equivocada, en un reflejo del que no forma parte, y a ^{el} ~~al~~ que nos ha traído Dios.

¿Debería callarme yo?

Viviendo en una noche constante, fría y desierta, testigo de desamparos, sueño con un mundo libre, con valores, sin restricciones, un mundo ideal, la utopía que no puedo alcanzar viviendo en esta antítesis, dolorosa y oscura realidad que por mucho que quiera, no voy a poder cambiar.

Tú, muerte, compañera, la única que siente mi dolor, ¿debería ir contigo? X

BUEN RELATO.
Sigue escribiendo.

La bola de cristal

Características del Romanticismo

- Individualismo y subjetivismo → Representada en todo el texto, al hablar siempre en primera persona, de su pensamiento, sueños ... se centra en él.

Ej: "¿Debería reprimirme yo?" "Sueño con un mundo..."

- Libertad → Representada con la bola de cristal, que le impide tener esa libertad creadora que necesita, y que al no tenerla, le hace sentirse solo, con un sentimiento de vacío.

Ej: "Me encuentro en una bola de cristal" "Esperé mi llegada para tapar la vida ..."

- Idealismo y angustia existencial → El protagonista sueña con su ideal inalcanzable, que al no tener, y saber que no va a conseguir, hace que sienta un profundo pesimismo, considerando el suicidio, al preguntarle a la muerte:

La época no era mala (en ella se consigue la LIBERTAD). Lo «malo» era la SOCIEDAD, a ops del autor.

que su época era muy mala "mal de siglo"

Aquí también hay EVASIÓN temporal.

Ej: "Vivir en un tiempo que no me pertenece"
"Sueño con ... un mundo ideal, la Utopía que no puedo alcanzar."

- La evasión → la muestra principalmente al hablar de la vida de cristal que había antes (en la edad media), que era am y bella, nada que ver con lo que era ahora.
- La vida → trata el tema de la vida al sentir soledad y vacío por alcanzar su ideal inalcanzable, y al tener a la muerte como amiga, haciéndole incluso preguntas.
Ej: "Tú, muerte, amiga, compañera de soledad..."
"¿Debería ir contigo?"
"¿Debería reprimirme yo?"
- La religión → solo la trata al culpar a Dios por encontrarse en esa época sin libertad?, por llevarlo a ser un desgraciado.
Ej: "Rebño del que no formo parte, y a el que me ha llevado Dios"
- La naturaleza → la utiliza cuando dice que vive en una roca constante, fría y desierta, muerta. La utiliza para mostrar su situación con respecto al mundo, su sentimiento de dolor y vacío, de soledad.

- Conflictos sociales → Se critica tanto la sumisión del pueblo que no piensa igual que él, como el propio sistema de absolutismo monárquico, en el que el Rey controla al pueblo.

Ej: " Una mentira controlada, por una persona, que nos dirige como a un rebaño de mansas ovejas "

- Pasado histórico → Como había mencionado, se muestra al hablar de tiempos pasados, que fueron mejores. (La Gota de Cristal que se transformó, era la Edad Media)

- Amor → Se trata el amor, apasionado y fuente de sufrimiento. La mujer es inocente y hermosa, y a la vez diabólica y perversa, siendo ella quien lo ha llevado a ese trágico final.

Ej: " Tú, mujer, por ti yo no vivo "

" Me ha llevado a este trágico final, de dolor infinito "

El Romanticismo: Historia.

Teresa

1º Bach A.

0'9

Bestia, ¿por qué tenías que ser tú?

Esa noche, esa noche la cual no quiero recordar, aquella noche oscura, húmeda y fría, aquella aterradora, la que nunca nadie va podido imaginar. Y sí, al principio en mi cabeza solo había ~~había~~ lagunas, unos pocos recuerdos borrosos y los que me resultaban difíciles de ver. Me parecía un tanto extraño, pero así era; no sabía si por miedo a recordar o porque había creado una muralla contra esos recuerdos para no volver a sufrir.

Lo primero que pensé fue si realmente me había tocado vivir aquella experiencia tan terrible o solo había sido un trágico sueño ~~x~~ todo lo vivido.

Por ello me repetía una y otra vez en mi cabeza: «¿Por qué, Dioses, por qué a mí? ~~x~~ Tan desgraciada me habéis hecho, ¿no os queda nada de compasión?». »

El primer recuerdo que me vino a la mente, es un andando sola por aquel parque. Era tarde y acababa de salir de trabajar, por ello iba camino a casa. Mi cuestión por ello era cómo había llegado allí; ¿era casualidad o destino? ~~x~~ Aquel parque era pequeño, lleno de motorriles, flores marchitas, árboles secos con sus hojas a sus pies y varios columpios, lo que me sorprendió ~~era~~ su estado de conservación; estaban muy oxidados y algunos rotos; se notaba que estaba abandonado. Lo único bien, pensé, era una pequeña fuente que, ~~ya~~ a pesar de estar medio rota, me proporcionaba una leve y tenue luz, que me permitía ver por dónde estaba caminando.

Estaba mirándola, cuando pude oír cómo los rios que había sobre aquel terreno húmedo aullaban, provocando que me sobresaltase de un salto. En ese momento me di cuenta ~~de~~ que no estaba sola y mis sospechas no eran en vano; alguien o algo estaba siguiéndome ~~desde~~ hacía rato.

Salí corriendo de aquel maldito lugar, con una agitada respiración e inhalando tan fuerte que era lo único que podía oír en aquel lugar tan desértico.

Entonces, cuando pare y alcé la vista hacia la pequeña casa junto al parque, lo vi; vi a ese hombre tan importante para mí, al único hombre que había ^{amado} y seguía amando; aquel con el que quería compartir todos los días de mi vida y que conocía mejor que a mí misma, o eso pensaba.

En ese instante, parecía como si el mundo se hubiese parado, como si la tierra ya no girase, la gravedad ni me sostenía; en ese instante me di cuenta de que ya nada iba a volver a ser igual.

Ahí, frente a mí, estaba parada la bestia más horrible y desgraciada del mundo, justo frente a mis ojos.

Otra vez, otra vez Dios me volvió a fallar, ¡desgraciada de mí!, yo que confiaba en aquel muchacho, aquel que me sostenía y me conocía mejor que a nadie; desgraciada de mí por no haberme dado cuenta antes.

Pero ya todo me daba igual, todo había dejado de tener sentido para mí; él era mi mundo, hasta que lo hice, hizo lo impensable, algo que me dejaría traumatizada para siempre.

Pero a él, a él no le importaba, y ahí seguía mirándome con esos ojos tan grandes y oscuros, consumidos por la maldad. Para mí aquello fue como si me hubiera matado, yo había dejado de vivir hacia varios minutos.

→ Durante todo el relato observamos la descripción de un paisaje oscuro, tenebroso, antiguo y misterioso como en el final que no se sabe cuál es. Observamos el individualismo y subjetivismo, por la presencia del "Yo", además está escrita en 1ª persona del singular y como muestra sus sentimientos. Está reflejada además una angustia existencial y como hay reflejado un gran pesimismo. Queda reflejado el tema del "amor" fatal, en este caso el hombre amado es antagonista, muestra de maldad, y la "religión", en la que Dios/Dioses no le ayudan, si no que ha sido creada para ser desgraciada. En cuanto al tema de la "vida" queda reflejado sobre todo en el último párrafo, el desprecio había esta y en la que la muerte era la única solución para cesar sus sentimientos del dolor, tranquilizar su alma. La naturaleza, como antes he mencionado, se convierte en un reflejo del estado de la protagonista, el paisaje en general al ser oscuro, tenebroso, siniestro...

	Características de contenido					Características textuales					Expresión, ortografía	
	Correcta aplicación e identificación de temas y características					Expresión escrita			Rasgos tipográficos		Puntos	Total
	Características Romanticismo	Temas Romanticismo	Puntos	Total	Comprendibilidad	Valor narrativo	Caligrafía	Presentación	Puntos	Total	Calificación	
1º C	0-4	0-4	0-8	0,6	0-5	0-3	0-2	0-2	0-12	0,4	1	
xxxxxxxxxxxxx, Marcelo	0	0	0	0	3	1	1	1	6	0,2	0,2	
xxxxxxxxxxxxx, Rosana	3	4	7	0,5	3	1	2	1	7	0,2	0,7	
xxxxxxxxxxxxx, Irene	3	3	6	0,4	2	1	2	1	6	0,2	0,6	
xxxxxxxxxxxxx, Pablo	1	1	2	0,1	1	1	0	1	3	0,1	0,2	
xxxxxxxxxxxxx, Jorge	0	0	0	0	2	2	1	1	6	0,2	0,2	
xxxxxxxxxxxxx, Diego	3	4	7	0,5	2	3	1	1	7	0,2	0,7	
xxxxxxxxxxxxx, Pablo	3	3	6	0,4	4	2	2	1	9	0,3	0,7	
1º A	0-4	0-4	0-8	0,9	0-5	0-3	0-2	0-2	0-12	0,6	1,5	
xxxxxxxxxxxxx, Beatriz	0	0	0	0	4	2	1	1	8	0,5	0,3	
xxxxxxxxxxxxx, Sergio	3	3	6	0,6	3	2	0	1	6	0,3	0,9	
xxxxxxxxxxxxx, Alejandra	4	4	8	0,9	3	3	1	1	8	0,5	1,4	
xxxxxxxxxxxxx, Verónica	3	3	6	0,6	4	3	1	1	9	0,5	1,1	
xxxxxxxxxxxxx, Zulema	4	4	8	0,9	3	2	1	1	7	0,3	1,2	
xxxxxxxxxxxxx, Andrea	3	3	6	0,6	2	2	1	1	6	0,3	0,9	
xxxxxxxxxxxxx, Inés	0	0	0	0	4	2	1	1	8	0,5	0,3	
xxxxxxxxxxxxx, Teresa	3	3	6	0,6	3	1	1	1	6	0,3	0,9	
xxxxxxxxxxxxx, Laura	3	3	6	0,6	3	2	1	1	7	0,4	1	
xxxxxxxxxxxxx, Francisco	0	0	0	0	3	2	1	1	7	0,3	0,3	
xxxxxxxxxxxxx, David	0	0	0	0	4	1	1	1	8	0,5	0,3	
xxxxxxxxxxxxx, María Isabel	4	4	8	0,9	5	3	1	1	10	0,6	1,5	
xxxxxxxxxxxxx, Gemma	0	0	0	0	4	2	1	1	8	0,5	0,3	
xxxxxxxxxxxxx, Álvaro	3	4	7	0,8	5	3	1	1	10	0,6	1,4	
xxxxxxxxxxxxx, Álvaro	0	0	0	0	4	2	1	1	8	0,5	0,3	
1º B	0-4	0-4	0-8	0,9	0-5	0-3	0-2	0-2	0-12	0,6	1,5	
xxxxxxxxxxxxx, Isabel	4	4	8	0,9	5	3	1	1	10	0,6	1,5	
xxxxxxxxxxxxx, María Dolores	2	2	4	0,4	3	1	1	1	6	0,3	0,7	
xxxxxxxxxxxxx, Esther	3	2	5	0,5	3	1	1	1	6	0,3	0,8	
xxxxxxxxxxxxx, María	1	1	2	0,2	3	1	1	1	6	0,3	0,5	
xxxxxxxxxxxxx, Clara	1	1	2	0,2	2	1	1	1	5	0,2	0,4	
xxxxxxxxxxxxx, Iván	3	3	6	0,6	3	1	1	1	6	0,3	0,9	
xxxxxxxxxxxxx, Fco. Javier	4	4	8	0,9	2	3	1	1	7	0,3	1,2	
xxxxxxxxxxxxx, José María	1	1	2	0,2	3	2	1	1	8	0,5	0,7	