



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

CENTRO DE POSTGRADO Y

FORMACIÓN CONTINUA

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

CONOCER Y RECONOCER: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA LITERATURA
ESCRITA EN GALLEGO Y CATALÁN

KNOWING AND ACKNOWLEDGING: A DIDACTIC
PROPOSAL FOR THE STUDY OF WRITTEN
LITERATURE IN GALICIAN AND CATALAN

ESTUDIANTE Castellón Sampedro, Mario

ESPECIALIDAD Lengua y Literatura

DIRECTOR/A Prof. Dña Isabel Giménez Caro

Convocatoria de: julio de 2022

*Ferrater tenía ocho años más que yo, lo había leído casi todo en casi
todas las lenguas europeas y era el lector más inteligente que yo
haya conocido en mi vida.*

Gil de Biedma, *Obras: poesía y prosa*

RESUMEN

La inclusión de la literatura escrita en gallego y catalán en una región monolingüe cualquiera de España tal vez suponga una arriesgada y cuestionable labor, más si se tiene en cuenta el clima de inestabilidad y crispación que estos temas siempre generan. No obstante, lo que sí supone es un decidido posicionamiento en favor de una idea y concepción integradora: la de la unión y la cooperación de los pueblos a través de sus lenguas. Esto, sin duda, repercute positivamente en los individuos, en su crecimiento intelectual y sentimental, así como en la forma en que se percibe, se entiende y se comprende al otro. Para tal propósito, se toma como punto de referencia la noción de «plurilingüismo receptivo». Con esto en la mente, se ha trazado un recorrido historiográfico-educativo por las lenguas aludidas, de modo que permita entender su desarrollo y evolución hasta la actualidad. Después, y con base en una metodología de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), se ha desarrollado una propuesta de intervención en el aula para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato que introduce a dos poetas cuya obra está escrita en gallego y catalán, respectivamente. Ambas son autoras contemporáneas, con una avalada trayectoria y de gran calidad poética, lo que facilita la recepción por parte del alumnado. Se toman como ejes la lectura, la traducción y la interpretación de los textos, así como el intercambio comunicativo y la colaboración sustanciosa y enriquecedora con los compañeros. Todo lo cual persigue que el alumnado participe y se involucre en el desarrollo de las clases en tanto que sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Lengua Castellana y Literatura, Aprendizaje basado en Proyectos, Plurilingüismo receptivo, Gallego, Catalán

ABSTRACT

The inclusion of literature written in Galician and Catalan in any monolingual region of Spain, perhaps supposes a risky and questionable task, especially if one considers the climate of instability and tension that these issues always generate. However, what it does suppose is a determined position in favor of an integrating idea and conception: that of the union and cooperation of peoples through their languages. This, without a doubt, has a positive impact on individuals, on their intellectual and sentimental growth, as well as on the way in which the other is perceived and understood. For this purpose, the notion of "receptive multilingualism" is taken as a point of reference. A historiographical-educational journey through the aforementioned languages has been traced, in order to understand their development and evolution to the present. Afterwards, and based on a Project-Based Learning (PBL) methodology, a classroom intervention proposal has been developed for the subject of Spanish Language and Literature of 1st year of Bachillerato that introduces two poets whose work is written in Galician. and Catalan, respectively. Both are contemporary authors, with a proven track record and great poetic quality, which facilitates reception by students. Reading, translation, and interpretation of texts are taken as axes, as well as communicative exchange and substantial and enriching collaboration with classmates. All of which pursues that the students participate and get involved in the development of the classes as active subjects in the teaching-learning process.

Keywords: Spanish Language and Literature, Project-Based Learning, Receptive Multilinguism, Galician, Catalan.

ÍNDICE

RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iii
1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN	1
1.1. Introducción	1
1.2. Justificación	1
1.3. Objetivos.....	2
1.3.1. Objetivo general	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. De la dictadura a la democracia: las lenguas de España a través de las múltiples leyes educativas.....	4
2.2. Revisión de antecedentes	7
2.3. Integración de las lenguas: el plurilingüismo receptivo.....	8
2.4. Una vía para la integración.....	11
2.5. Cómo se trata la cuestión en el centro y/o aula.....	14
3. MARCO APLICADO.....	15
3.1. Presentación de la propuesta de intervención.....	15
3.2. Contexto, ámbito de intervención y destinatarios	16
3.3. Concreción curricular.....	18
3.3.1. Objetivos	18
3.3.2. Competencias	20
3.3.3. Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje	

3.4.	Transposición didáctica	27
3.4.1.	Metodología.....	27
3.4.2.	Recursos	28
3.4.3.	Cronograma y secuencia de actividades.....	28
3.5.	Evaluación	31
3.6.	Evaluación de la propuesta	31
4.	CONCLUSIONES.....	32
5.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	34
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
7.	ANEXOS	39
	Anexo 1. Tablas: cronograma y secuenciación de actividades.....	39
	Anexo 2. Tablas: rúbricas de evaluación	47
	Anexo 3. Poemas propuestos.....	51

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.	La integración de las lenguas	10
----------------	-------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Sesión 1. ¿Cuál es la misión?.....	39
Tabla 2.	Sesión 2. En trayecto	40
Tabla 3.	Sesión 3. Acercándonos	41
Tabla 4.	Sesión 4. Alunizaje.....	42
Tabla 5.	Sesión 5. Un primer gran paso.....	43

Tabla 6. Sesión 6. Explorando	44
Tabla 7. Sesión 7. Como en casa	45
Tabla 8. Sesión 8. Regresamos. ¿Qué os ha parecido?.....	46
Tabla 9. Rúbrica de autoevaluación para el alumnado	47
Tabla 10. Rúbrica de heteroevaluación para el profesor.....	48
Tabla 11. Matriz DAFO de la propuesta de intervención	49
Tabla 12. Rúbrica de autoevaluación de la práctica docente.....	50

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

1.1. Introducción

La siguiente propuesta de intervención se presenta como Trabajo Fin de Máster (TFM) correspondiente al Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Almería durante el curso 2021/2022.

La enseñanza de la literatura es uno de los pilares de la materia Lengua Castellana y Literatura, como desde su mismo nombre ya se nos revela. Sin embargo, existe un vacío sostenido en el tiempo y agravado por la geográfica cercanía. Se trata, sin duda, de la inclusión en estos manuales de las literaturas escritas en los otros idiomas que se hablan en la península y que la Constitución española, en su artículo 3.2., recoge como «las demás lenguas españolas» (art. 3.2. CE). Así, el propósito que se persigue es el de tratar de introducir al alumnado monolingüe en las expresiones artísticas producidas por los otros pueblos de España en sus respectivas lenguas.

1.2. Justificación

Este trabajo es, ante todo, producto de una inquietud personal e intelectual sostenida a lo largo de los años. Comenzó a desarrollarse, aún de forma larvada y subconsciente, durante mi etapa en la enseñanza media. Sin embargo, el descubrimiento de Gabriel Ferrater, poeta catalán —que escribió su obra en este idioma—, junto con la realización de un posterior TFG¹ sobre él, condujeron, de algún modo, a sentar las bases de lo que hoy aquí se presenta.

Lo que para mí representó el descubrimiento de Gabriel Ferrater fue la constatación de que todo un mundo de conocimiento literario se me arrebató

¹ Castellón Sampedro, M. (2020). *Gabriel Ferrater. La construcción de un personaje* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería]. riUAL. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/9684>

y quedaba fuera mi horizonte intelectual y vital simplemente por el hecho de estar escrito en otra de las lenguas que se hablaban en mi país y que no eran el español. Siempre me resultó, pues, curioso que autores de la talla de Rosalía de Castro, Pere Gimferrer o Álvaro Cunqueiro, solo por mencionar unos pocos, solo apareciesen en el libro de texto con sus obras en español, como si sus obras en gallego o catalán no representaran también lo que son, lo que se vislumbra, ya sea en una lengua romance u en otra.

La finalidad principal que se tiene en la mente, pues, es la de acercar a los alumnos de las regiones monolingües de España —en este caso, Andalucía— la literatura escrita en las otras dos principales lenguas romances de la península, a saber, el gallego y el catalán². Es un propósito difícil y poco transitado, pero se ha de intentar, por lo menos, enmendar de forma honesta el insondable Rubicón que parece separar las lenguas, tan cercanas, de nuestro país a través de la literatura. Por ello, abordando esta cuestión, pretendo que el alumnado sepa identificar, reconocer y valorar la diferencia y la riqueza que nos aporta poder abrir nuevas ventanas —lenguas— a mundos ciertamente nuevos.

1.3. Objetivos

En cuanto a los objetivos, han de distinguirse dos tipos: por un lado, el objetivo general; y, por otro, los objetivos específicos, aunque ambos nos ayudarán a entender lo que se busca con este trabajo.

² No hemos incluido el euskera, dado que no pertenece a la familia de las lenguas romances. Este hecho puede ser definitorio para que el alumnado lo rechace en tanto que «extraño», frente a las lenguas romance que, en léxico y gramática siempre nos resultan más familiares. No obstante, si la experiencia de este proyecto resultara positiva, podría plantearse su inclusión para futuros cursos.

1.3.1. Objetivo general

Este TFM tiene como objetivo general diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de la literatura escrita en gallego y catalán en 1º de Bachillerato a través de la noción «plurilingüismo receptivo» y de una metodología activa como es el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) que fomente la participación, el interés e implicación del alumnado, así como la reflexión crítica.

1.3.2. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el rol y la evolución de la lengua gallega y catalana a través de las leyes educativas a partir de 1970.
- Indagar en la literatura lingüística para encontrar la adecuada vía didáctica
- Incorporar metodologías didácticas activas dentro del aula.
- Fortalecer los vínculos interpersonales del alumnado.
- Servir de engranaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. De la dictadura a la democracia: las lenguas de España a través de las múltiples leyes educativas

Durante los años 50, los problemas derivados del aislamiento político, junto con la autarquía económica en la que vivía sumido el país desde el fin de la guerra comienzan a evidenciarse cada vez más. Por ello, el régimen franquista se ve obligado a iniciar un proceso de apertura internacional y de liberalización económica. Así, en 1953, firmará los acuerdos con EE. UU. Ese mismo año, además, sellará el Concordato con la Santa Sede. Dos años más tarde, en 1955, España entrará en la ONU. En unos pocos años, el país da los pasos para poner en marcha las reformas económicas encaminadas a conseguir la modernización y europeización: la asimilación al sistema económico internacional.

La década de los años 60 continuará la senda marcada por la anterior. En este momento comienzan a gestarse muchos de los cambios que florecerán posteriormente. Siendo tal, una de las necesidades que surgen al aparato franquista es la de la imperiosa urgencia de modernizar su sistema educativo para crear la nueva clase media sobre la que se sustentará el nuevo país.

En este contexto surge la Ley General de Educación del año 1970, «antecedente de la política educativa democrática que, unos años más tarde ..., se plasmó en la Constitución de 1978» (Maeztu Esparza, 1999, p. 572). Si tras la guerra el nacionalcatolicismo sentó su centro ideológico sobre la idea de la nación en tanto que «una cultura, una lengua, una raza, una religión, un genio, un modo de ser específico, un estado de conciencia que da vida a las instituciones del [sic] estado» (Mayordomo Pérez, 1990, p. 472), en esta ley encontramos las primeras referencias tímidas, dos en concreto, a las «lenguas nativas».

En el artículo 14.1.: «La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica

y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales». Mientras que en el artículo 17.1.: «Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa...».

El refrendo de la Constitución española el 6 de diciembre de 1978 provocó el reconocimiento y la protección de las otras lenguas de España. Así, en el artículo 3.2., queda recogido que «Las demás lenguas españolas [las diferentes al castellano] serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. Renglón seguido, en el artículo 3.3., se afirma que «La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección» (art. 3.2. y art. 3.3. CE).

Sin embargo, ya se habían venido dando pasos desde meses atrás con la aprobación del Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio, por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña. Un año después se produjo la aprobación Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco. Finalmente, tres meses después, se aprobó Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la Lengua Gallega al sistema educativo en Galicia.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se cierra el círculo, puesto que ahora forman parte de la ley desde su concepción, teniéndose así en cuenta sus necesidades y demandas. De este modo, se destaca «la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común» (Preámbulo, §10). No se queda ahí, pues en el artículo 1, el epígrafe e) sostiene la «formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España». Otros cuatro

artículos apuntalan este nuevo reconocimiento en las diferentes etapas — primaria, secundaria y bachillerato— que comprenden el sistema educativo: el «13. a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma»; «14. d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura»; «19. a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos»; y «26. a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma»;

De las leyes posteriores, la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2014), quizá haya sido esta última, aprobada por el Partido Popular, esto es, el partido conservador, la que más resquemores trajo consigo al limitar el papel de la lengua cooficial a su estatuto. No obstante, y a pesar de esto, las diferentes lenguas cooficiales han mantenido, en mayor o menor medida, el estatus culminado en la LOGSE. La última ley promulgada, aún en ciernes y a punto de entrar en funcionamiento es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley, sin ir más lejos, devuelve a las lenguas cooficiales su capacidad de ser vehiculares y tener un amplio margen de soberanía.

En este sentido, la diputada del PSOE y Secretaria del área de Política Social, Educación y Universidades, Martínez Seijo afirma que:

Nuestra voluntad es que la lengua no debe ser motivo de conflicto ni de separación ni segregación entre la ciudadanía. Mucho menos en las escuelas. Con la nueva ley educativa, vamos a hacer que las lenguas sean factor de cohesión y no de división, poniendo el foco en los hechos y en los resultados. Es decir que el alumnado adquiera un pleno y equivalente dominio del castellano y de su lengua cooficial, cuando la hubiere (Martínez Seijo, 2020, § 4).

Este breve recorrido por la legislación educativa, guiado por lo relativo al apartado lingüístico, nos devuelve una imagen: la progresiva, pero clara y manifiesta recuperación, por parte de las «nacionalidades históricas», de su capacidad autónoma para educar en sus propias lenguas.

2.2. Revisión de antecedentes

Desde los primeros estadios de este trabajo de investigación, aquellos destinados a la caza y búsqueda de fuentes sobre las que fundamentar y elaborar todo lo que viene después, he asistido a la pavorosa ausencia de entradas bibliográficas sobre la cuestión del uso de las lenguas gallega y catalán y su literatura como vehículos de enseñanza fuera de sus fronteras geográficas delimitantes. Esto, que no necesariamente ha de ser una mala señal, solo nos muestra lo marginal, rayano lo utópico, de nuestra propuesta.

A pesar de todo, si uno sigue buscando, siempre realiza algún hallazgo. El descubrimiento revela que hubo otros que lo precedieron, y aunque no sea mucho, es suficiente para comenzar, pues como reza el refrán: «a buena gana de bailar, poco son es menester». Seguí caminando, pero no precisamente un camino de baldosas amarillas, cuando hallé la figura del lingüista López García. Una frase me indicó que era justo lo que buscaba: «La unión de los pueblos a través de la posesión compartida de sus lenguas» (2018, p. 12).

De este modo, he podido ver cómo ese «factor de cohesión» a que aludía Martínez Seijo un poco más arriba, aunque, sin duda, con buena intención, yerra desde el momento en que se conciben las diversas lenguas de España como apéndices particularísimos de determinadas comunidades autónomas y no como patrimonio común de riqueza cultural que funcionara, esta vez sí, no tal que «factor de cohesión», sino como elemento radicalmente integrador a partir de la postura expresada por López García.

2.3. Integración de las lenguas: el plurilingüismo receptivo

Por tanto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, pretendo apostar por un enfoque integrador entendido en tanto que «plurilingüismo receptivo», en línea con los presupuestos de López García (2009, p. 115), que conciba la coexistencia de las lenguas en un mismo territorio como un elemento de enriquecimiento vital y cultural incalculable y no como una vela que se aísla en su recipiente.

En *La lengua común en la España plurilingüe* (2009), López García introduce la noción de «plurilingüismo receptivo» (p. 115). Esta proviene del *semi-bilingualism* acuñado por Ch. Hockett en su *Curso de lingüística moderna*, publicado originalmente en 1958. El *semi-bilingualism* o «sesquilingüismo» hace referencia a los hablantes que, además de su lengua materna, son capaces de comprender otra, aunque no hablarla (1972, p.129). Pero López García añade el término 'receptivo' para concretar su propuesta de aprendizaje. De este modo, igual que el latín o el griego no se aprenden para hablarlo, sino para leerlo, así ha de suceder con las lenguas de España, puesto que «leer una lengua también es comprenderla» y asimilar «los rudimentos de su estructura gramatical y de su vocabulario» (p. 117). Con todo ello, lo que se busca es «basar el plurilingüismo en la comprensión más que en la expresión» (p. 120). Y, de ahí, las capacidades receptivas, esto es, entender y leer, máxime cuando la cercanía de las lenguas romances facilita sobremanera el proceso.

Este enfoque receptivo nos habilita todo un campo que abonar en el ámbito educativo, puesto que es el único resquicio y vía real para llevarlo a cabo. No sería realista pensar que, erigiendo al gallego, al vasco y al catalán en lenguas oficiales, y vertebrando la educación del Estado en cuatro lenguas, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos idiomas fuesen a fructificar. A la vista de todo el mundo están las experiencias de las últimas décadas con el inglés en el sistema educativo.

Este «plurilingüismo receptivo» es, sin duda, deudor del «sesquilingüismo cooperativo» enunciado por Moreno Cabrera (2006, p. 63), que amplía la definición original de Hockett, y hace referencia a la

situación en la que una persona entiende la lengua de otra sin necesidad de hablarla o gesticularla, y que además adecua la forma de hablar o gesticular su lengua para que sea más fácilmente interpretable por parte de la otra, que también entiende la lengua de la primera y hace el esfuerzo correspondiente con su propia lengua cuando habla o gesticula con ella (p. 81).

Por tanto, lo que se pretende es «hacer extensivas las actitudes sesquilingües —producción monolingüe + comprensión bilingüe— al conjunto de España, siguiendo la práctica habitual en lo antiguo», esto es, «expresarse cada cual en su lengua y entender la del otro» (Morant-Marco, 2021, p. 128). Un ejemplo de esto se encuentra en los países escandinavos, donde resulta muy común que un danés entienda el sueco y viceversa. Tráigase a la memoria la serie de televisión *Mr. Robot* (2015 – 2019). En ella es corriente ver cómo, en la intimidad de su hogar, el matrimonio Wellick, interpretado por la danesa Stephanie Corneliussen y el sueco Martin Wallström, quienes mantienen sus nacionalidades en la ficción y le hablan al otro en su respectivo idioma.

Lo que nos revela este ejemplo, en apariencia frívolo, es como este tipo de experiencias sesquilingües pueden calar hasta el punto de que una famosísima producción estadounidense lo recoja como algo natural. Así las cosas, y habida cuenta de la importancia que considero tiene llevar a cabo esta empresa quijotesca que resulte en la integración de las lenguas y los pueblos, quizá más que nunca en nuestro momento histórico, valga solo recoger una reflexión de López García:

Intente hablar en catalán en el Senado, pruebe a canturrear en vasco en un bar o póngase una camiseta reivindicando el gallego y verá qué cara le ponen en las regiones monolingües. Reclame que le hablen en español en una oficina de la administración autonómica o pida que a su hijo le impartan más materias en castellano en la escuela y puede que tenga problemas en alguna comunidad bilingüe (Morant-Marco, p. 125).

No se puede caer, entonces, en el error de identificar Estados plurilingües —piénsese, sin ir muy allá en lo que sucede en Suiza, en Bélgica o en la misma sede de la Unión Europea (López García, 2009, pp. 109-111)— con espacios plurilingües. Son estos los espacios comunicativos que debemos aspirar a crear. Una imagen quizá valga más que mil palabras (p. 123):



Ilustración 1. La integración de las lenguas

En una vuelta al comienzo, a algo que dijimos antes, se trataría de coser España a través de sus lenguas. Con este fin nació en 2009 el Instituto de Lenguas de la Península Ibérica (ILPI), una entidad promovida por el Ayuntamiento de Benasque (Aragón) y por la Diputación General de Aragón (CNTL, 2009).

Además de los procesos teóricos, también se pueden encontrar experiencias prácticas para esta integración de las lenguas. Una de las más interesantes es la denominada «EuRom4-Lingua». Este proyecto surgió a finales de los 90, de la mano de Claire Blanche-Benveniste, y en el marco de la Unión Europea, con el objetivo de diseñar un «método de enseñanza simultánea de tres lenguas románicas europeas para hablantes de una cuarta lengua románica» (López García, 2009, p. 116). La idea de la que parten es la siguiente: debido a la similitud léxica y gramatical de las lenguas romances, con muy poco esfuerzo (estiman en torno a 25 sesiones), se puede llegar a comprender cualquiera de ellas a partir de la lengua propia. El proyecto originalmente se desarrolló en las cuatro lenguas romances principales de la Unión Europea: español, portugués, francés e italiano. A comienzos de la década de 2010, apareció una evolución del método denominada «EuRom5», puesto que ahora se incluía un idioma más, el quinto: el catalán.

Junto con este proyecto, existe otro similar confeccionado por la Universidad de Fráncfort. Se denomina «Sieben Siebe» («Los siete tamices»). El método de aprendizaje recibe el nombre de «EuroComRom». Los desarrolladores afirman que, «al centrarse en las competencias lingüísticas receptivas, permite desarrollar simultáneamente la capacidad de comprender textos escritos en todas las lenguas de una misma familia» (ISBN, 2019).

2.4. Una vía para la integración

Hasta este momento, se ha visto y analizado la evolución que han tenido las otras lenguas de España en el plano educativo desde los últimos años de la dictadura hasta la actualidad democrática con la última reforma educativa —

LOMLOE—. Además, se ha propuesto y fundamentado, con base en la literatura sobre la cuestión, la posición epistemológica y práctica que se ha adoptado para con ellas.

Así las cosas, es momento de ofrecer y delimitar la vía para que se pueda llevar a las aulas esta propuesta partidaria de la integración de las lenguas de España en el currículo educativo general del Estado.

Como ya se ha expuesto más arriba, esta propuesta se va a centrar en el primer curso del Bachillerato. Teniendo esto en cuenta, y de acuerdo con lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en 1º de Bachillerato, y que se concreta, en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato, se hallará en el apartado de «Objetivos» el punto 6:

Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención a la modalidad lingüística andaluza y al español de América, favoreciendo una valoración positiva y de respeto hacia la convivencia de lenguas y culturas como patrimonio enriquecedor (p. 420).

Además, junto con esto, en el «Bloque 3. Conocimiento de la lengua», en el apartado de «Contenidos» se hallará: «Conocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua, pluralidad lingüística de España, rasgos más característicos de las hablas andaluzas. Sus orígenes históricos. Reconocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua» (p. 423).

Esto se relaciona en «Criterios de evaluación» con el punto 7:

Conocer el origen y evolución de las distintas lenguas de España y sus principales variedades dialectales, con especial atención a las características del español de Andalucía, reconociendo y explicando sus rasgos característicos en manifestaciones orales y escritas y valorando la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural inmaterial de nuestro país (pp. 423 – 424).

Que, a su vez, enlaza con el «Estándar de aprendizaje» concreto: «7.1. Explica, a partir de un texto, el origen y evolución de las lenguas de España, así como sus principales variedades dialectales y valora la diversidad lingüística como parte de nuestro patrimonio cultural» (p. 424).

Estos fundamentos legales son los que permiten que esta experiencia se pueda añadir al currículo, en este caso de 1º de Bachillerato, aunque también podría trasladarse al último curso de la ESO. No obstante, huelga decir que la inclusión de esta propuesta, en ningún caso supondrá un perjuicio para el resto de los contenidos que en los epígrafes aparecen. En especial, el que se refiere a la «especial atención a las características del español de Andalucía». De este modo, la propuesta de intervención didáctica que sigue en el apartado siguiente pretende la inclusión, en el bloque dedicado a las distintas lenguas en España, de la literatura escrita en gallego y catalán. Para ello nos serviremos de dos autoras. Por un lado, Olga Novo; y, por otro, Marta Pessarrodona.

La gallega Olga Novo (1975) ha sido Premio de la Crítica de poesía gallega (2011) y Premio Nacional de Poesía (2020)³ con su libro *Feliz Idade*

³ No debería pasarse por alto que desde el año 2018, todos los ganadores del Premio Nacional de Poesía han ganado con obras escritas en gallego, vasco o catalán. Quizá sea motivo de alegría, de que algo está cambiando, o quizá en el fondo lo que se respire es ese mismo «factor de cohesión» de que se jactaba la diputada Martínez Seijo.

(2019). Sobre su producción poética, el jurado determinó que se trata de «una obra entroncada con propuestas radicales surrealistas y libertarias, marcada además por un profundo vitalismo telúrico, el feminismo, la memoria agraria y el erotismo» (La Moncloa, 2020, § 4). Además de su faceta creativa, Novo ejerce la docencia en un instituto público de Galicia.

La catalana Marta Pessarrodona (1941) ha recibido la Cruz de Sant Jordi (1997). En 2010 se le otorgó el Premio Nacional de Literatura de la Generalitat de Cataluña. Además, en 2022 ha ganado el III Premio Especial de Poesía Fundación Jesús Serra. El jurado destaca su «poesía clara, de lenguaje rotundo, en la que eleva al arte y la belleza la música de la conversación», junto con una obra que «tiene que ver con la observación de la realidad y elude el mero relato cotidiano para acercarse a la reflexión profunda, atravesada siempre por la conciencia feminista y el compromiso político» (La Vanguardia, 2022, §§ 1 y 2).

A partir de estas dos autoras se va a poder trabajar con textos que, si bien en un primer momento, podrían resultar difíciles o ajenos; pronto, al igual que los viejos textos de César, resultarán mucho más familiares, tal que parte de uno mismo.

Para la selección de las escritoras se ha preferido que fuesen poetisas, dado que la poesía proporciona, ofrece y dota un marco menos abigarrado desde el que abordar los textos y sus relaciones intratextuales. Además, el hecho de que las dos sean, precisamente, mujeres, no resulta baladí, pues se ha apostado por este hecho de forma decidida, dado que así se compensa la falta manifiesta de mujeres en el currículo, en los libros de texto que se manifiesta a lo largo de toda la enseñanza media, tanto en la ESO como en el Bachillerato (López-Navajas y Querol Bataller, p. 219, 2014; Sánchez Martínez, p. 29, 2012).

2.5. Cómo se trata la cuestión en el centro y/o aula

En el tiempo que duraron las prácticas, se pudo comprobar cómo la cuestión que en este trabajo se pone de relieve se obvia totalmente.

Tradicionalmente, el epígrafe que se ha destacado para incluir esta propuesta suele centrarse única y exclusivamente en el apartado lingüístico, en tanto que un pequeño apéndice al final del tema que recuerda al alumnado que existen tales idiomas, pero que son minoritarios y solo se hablan en latitudes muy específicas.

Además, se pudo observar cómo en los libros de textos solo aparece literatura escrita en español. Y, en el caso de algún escritor que compagina las dos lenguas, solo se recoge su producción en español. Véase el caso paradigmático de Rosalía de Castro o de Pere Gimferrer⁴.

La cuestión se trató con el tutor de prácticas y constató este mismo hecho: la línea que aquí se plantea resulta, en el mejor de los casos, completamente marginal. De este hecho deja constancia el «Plan de Centro», pues a pesar de que sí hace referencia explícita a «Potenciar la educación plurilingüe en nuestro centro», como uno de sus objetivos fundamentales, esta prebenda en favor del aprendizaje de nuevas lenguas se reduce solamente al inglés y al francés.

3. MARCO APLICADO

3.1. Presentación de la propuesta de intervención

Tras todo lo expuesto en el apartado anterior, más en concreto, en el 2.4., la propuesta de intervención que se presenta a continuación viene a llenar el injustificable vacío que de la literatura escrita en las otras lenguas de España se ha hecho en el currículo de la materia «Lengua Castellana y Literatura» en los territorios monolingües del Estado. Así, con esta propuesta se persigue, en primer lugar, que el alumnado comience a conocer y reconocer la lengua gallega y catalana a través del estudio de algunos textos representativos de sus

⁴ De este último autor lo pude constatar de primera mano, pues en una de mis intervenciones hube de tratar sobre la poesía de los Novísimos, y el libro de texto solo mencionaba *Arde el mar* (1966).

respectivas literaturas —en el Anexo 3 se pueden encontrar los poemas propuestos—; y, en segundo lugar, que adopte una visión integradora sobre las lenguas de España.

El producto final que se busca conseguir es que el alumnado de 1º de Bachillerato, al que se dirige esta propuesta, sepa, partiendo desde el punto inicial del desconocimiento, llegar a un punto final que es el de la adquisición del «plurilingüismo receptivo» en el ámbito de una clase de literatura. Además, el resultado se concreta en una traducción y en una lectura del original y de su versión —entendido como trabajo y autoridad compartida, pues la traducción no deja de ser un ejercicio autoral tan propio como el de la escritura.

La propuesta se titula: *Viajamos a la Luna. ¿Nos sentiremos solos o como en casa?* Se ha querido establecer una analogía entre la aproximación al estudio de la literatura escrita en gallego y catalán, en un territorio monolingüe de España, con la misión aeroespacial que llevó al ser humano a la Luna en 1969. Así, cada clase tiene, como se podrá ver más adelante, un nombre que se inscribe dentro de esta temática y que, a su vez, revela el punto en que se encuentra el proyecto.

3.2. Contexto, ámbito de intervención y destinatarios

La propuesta de intervención se ha diseñado para llevarse a cabo en un centro público de la ciudad de El Ejido⁵, en la provincia de Almería. Se trata de un centro que, a pesar de ser antiguo, en tanto que fue el primero de la zona de poniente —dada la particular extensión y disgregación de las pedanías ejidenses—, y debido a su gran tamaño y nómina de alumnos, ha ido progresivamente reformando los edificios existentes y aumentando su capacidad y oferta con nuevas edificaciones para distintos usos —aulas, talleres técnicos,

⁵ Estos datos se han extraído del «Plan de Centro» del IES aludido. No obstante, debido a la Ley de Protección de Datos no se referencia en su apartado correspondiente.

de arte, etc.—. Así, su oferta educativa comprende la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional, además de contar con programas Erasmus.

El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) del centro se corresponde con un valor medio, lo que no hace, sin embargo, que el nivel del alumnado sea uniforme —en total, el centro cuenta con más de 1000 alumnos. El centro está implicado de manera activa en la defensa del valor de la educación pública, de la igualdad de oportunidades, así como de la inclusión del alumnado y de sus familias. No obstante, la gran diversidad cultural —junto con los casos propios de una zona donde hay grandes núcleos de población de personas migrantes venidas de diversas partes del mundo—, se suma a la falta de participación de las familias del alumnado con problemas o en riesgo de exclusión. Todo lo cual supone un reto que atender.

Respecto al aula o grupo-clase para el que se ha diseñado esta propuesta, se trata de un 1º de Bachillerato no muy concurrido, pues está formado por 24 alumnos, de los que 14 son chicas y 10 son chicos. Por lo general, el nivel de la clase es bueno, puesto que el alumnado es propenso a generar un clima óptimo para que se lleven a cabo de manera positiva todos los proyectos y actividades que proponen los docentes o el mismo centro —algunos miembros de este curso participaron en un torneo de debate interprovincial con otros centros. Por tanto, la participación activa e interés por parte del alumnado son, sin duda, una pieza fundamental que garantiza la total motivación e involucración del docente.

Por último, aunque no menos importante, se ha de mencionar que hay un alumno con síndrome de Asperger en el grupo-clase. Sus calificaciones son correctas, pero para el desarrollo de actividades que involucran el uso creativo de la lengua, es necesario realizar ciertas adaptaciones curriculares que tengan en cuenta esta dificultad, así como otras derivadas del lenguaje figurado y no referencial de la poesía —sarcasmo, ironía, metáfora, etc.

3.3. Concreción curricular

3.3.1. Objetivos

Para la elaboración de esta propuesta se han tomado como referencia los objetivos curriculares de la materia Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Bachillerato de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Primero, se definen los objetivos como los «referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin» (p. 5). Así, algunos de los objetivos son los siguientes (p.10):

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Asimismo, se han tenido en cuenta los objetivos de área según lo descrito y establecido en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los objetivos para el área de Lengua Castellana y Literatura son los siguientes (pp. 420 – 421):

- Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural, especialmente en los ámbitos académico y de los medios de comunicación, reconociendo su intención, rasgos y recursos.
- Expresarse oralmente y por escrito, con rigor y claridad, corrección ortográfica y gramatical, mediante discursos coherentes adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas.
- 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 análisis de la realidad.
- Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía, responsabilidad y espíritu crítico las

fuentes bibliográficas adecuadas y las tecnologías de la información y comunicación.

- Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención a la modalidad lingüística andaluza y al español de América, favoreciendo una valoración positiva y de respeto hacia la convivencia de lenguas y culturas como patrimonio enriquecedor.
- Leer, analizar e interpretar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura como expresión de diferentes contextos históricos y sociales, representación e interpretación del mundo y como fuente de enriquecimiento personal y de placer.

Una vez se conocen cuáles son los objetivos para la etapa y el área, es momento de mencionar los objetivos didácticos particulares de esta propuesta, mediante los que el alumnado, tras finalizar la intervención, habrá de ser capaz de:

- Conocer y reconocer la literatura escrita en lengua gallega y catalana.
- Leer, analizar e interpretar críticamente fragmentos en tales idiomas.
- Tener una visión integradora de las lenguas de España.
- Valorar la diferencia como elemento social enriquecedor
- Entender la idea de «plurilingüismo receptivo».
- Expresarse oralmente y por escrito, con rigor y claridad, corrección ortográfica y gramatical.

3.3.2. Competencias

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se

definen las competencias como «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». Por tanto, esta propuesta de intervención busca contribuir al aprendizaje y adquisición de las competencias clave, de acuerdo con lo descrito en 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 Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. De todas las competencias, las que se desarrollan y profundizan en esta propuesta —habida cuenta del área y del tema concreto—, son las siguientes:

- Competencia en Comunicación lingüística (CCL).

Esta competencia concibe al individuo como un agente comunicativo que comunica y al que comunican, y que se encuentra inscrito en una sociedad con unas prácticas sociales de comunicación determinadas con otros interlocutores y, también, a través de textos en múltiples modalidades. Además, se entiende que la Comunicación lingüística «representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural» y que, a su vez, «implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia» (p. 6). Por tanto, lo que busca es que el alumnado sea capaz de comunicarse tanto de forma oral como escrita, es decir, de hablar y de escribir con adecuación y corrección. Así pues, esta competencia resulta fundamental, en tanto que primaria y raíz para esta propuesta perteneciente a la materia de Lengua Castellana y Literatura, dado que es la propia lengua, en su vertiente oral y escrita, el metalenguaje que vehicula el conocimiento.

- Competencia Digital (CD).

Esta competencia es la que implica «el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación» (p. 10). Así, se pone el énfasis en la necesidad de conocer el nuevo medio y su lenguaje para poder asimilarlo y sacar provecho y valor de los casi ilimitados recursos que ofrece en

todos los ámbitos de la vida, y también, especialmente, en la educación. Esta propuesta contempla el uso de las tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje-enseñanza y, como tal, guiará al alumnado para que logren tal fin.

- Competencia de Aprender a aprender (CAA).

Esta competencia pone de relieve la importancia de conocer los procesos propios del aprendizaje, no solo para el período académico, sino para la vida, pues nunca se debe dejar de aprender, con el fin de poder adecuarlos a las necesidades reales y, así, que se produzca un mejor aprendizaje que retroalimente al individuo o grupo y que conduzca a una autonomía cada vez mayor. Esta propuesta recoge una metodología de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) que persigue, con la guía del docente, que el alumnado sea protagonista de su proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivo.

- Competencias Sociales y cívicas (CSC).

Esta competencia aborda la capacidad del individuo para ser plenamente en sociedad, esto es, a la hora de interpretar lo que sucede a su alrededor, de resolver conflictos, de tomar decisiones o de valorar y respetar la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, también se realza el aspecto cívico, en tanto que convivencia y respeto a los valores democráticos. De este modo, la propuesta que se hace recoge esta competencia, puesto que el alumnado trabajará en grupos realizados al azar por el docente y habrán de cooperar en pos de un objetivo común. Además, el alumnado tendrá que reflexionar críticamente en torno a los textos y a su mismo aprendizaje.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP):

Esta competencia «implica la capacidad de transformar las ideas en actos», lo que, por tanto, significa «adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades ... con criterio propio» (p. 14) para lograr lo propuesto. Así, esta

propuesta recoge la competencia en tanto que el alumnado estará dividido en grupos y ellos mismos habrán de ser los responsables de gestionar su trabajo.

- Competencia de Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Esta competencia implica «conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, ... actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos» (p. 16). Sin duda, esta es una de las competencias centrales de esta propuesta, en tanto que se trata de integrar la literatura escrita en gallego y catalán en un territorio monolingüe que desconoce la riqueza que vive junto a él. Así, el alumnado a través de la propuesta será capaz de tomar conciencia.

3.3.3. Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje

De conforme con lo descrito en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se describen los contenidos como el «conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias» (p. 14).

Por su parte, los criterios de evaluación se definen como el «referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura» (p.14).

Y, por otro lado, los estándares de aprendizaje son aquellas

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su

diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (p. 14).

Así, y de forma análoga al apartado anterior, se han tenido en cuenta los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje descritos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los contenidos se dividen en cuatro bloques principales. A continuación, se muestran los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje involucrados por bloque en esta propuesta (pp. 422 – 425):

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
 - o Contenidos: La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa.
 - o Criterios de evaluación: 1. Exponer oralmente un tema especializado con rigor y claridad, documentándose en fuentes diversas, organizando la información mediante esquemas, siguiendo un orden preestablecido y utilizando las técnicas de exposición oral y las tecnologías de la información y la comunicación. Competencias que se trabajan: CCL, CD, CAA, SIEP. 2. Sintetizar por escrito el contenido de textos orales de carácter expositivo y argumentativo sobre temas especializados, conferencias, clases, charlas, videoconferencias, etc., discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos. Competencias que se trabajan: CCL, CAA, SIEP.
 - o Estándares de aprendizaje: 1.1. Realiza exposiciones orales sobre temas especializados, consultando fuentes de información diversa, utilizando las tecnologías de la información y siguiendo un orden previamente establecido. 1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las

condiciones de la situación comunicativa. 1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc, empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín. 1.4. Evalúa sus propias presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo. 2.1. Sintetiza por escrito textos orales de carácter expositivo, de temas especializados y propios del ámbito académico, discriminando la información relevante. 2.2. Reconoce las distintas formas de organización del contenido en una exposición oral sobre un tema especializado propio del ámbito académico o de divulgación científica y cultural, analiza los recursos verbales y no verbales empleados por el emisor y los valora en función de los elementos de la situación comunicativa. 2.3. Escucha de manera activa, toma notas, y plantea preguntas con la intención de aclarar ideas que no ha comprendido en una exposición oral.

- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.
 - o Contenidos: La comunicación escrita en el ámbito académico. Comprensión, producción y organización de textos expositivos escritos del ámbito académico.
 - o Criterios de evaluación: 1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica, etc.), y utilizando los recursos expresivos adecuados a las condiciones de la situación comunicativa. Competencias que se trabajan: CCL, CAA, CSC.

- o Estándares de aprendizaje: 1.1. Desarrolla por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical. 1.2. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua.
 - o Contenidos: Conocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua, pluralidad lingüística de España, rasgos más característicos de las hablas andaluzas. Sus orígenes históricos. Reconocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua.
 - o Criterios de evaluación: 7. Conocer el origen y evolución de las distintas lenguas de España y sus principales variedades dialectales, con especial atención a las características del español de Andalucía, reconociendo y explicando sus rasgos característicos en manifestaciones orales y escritas y valorando la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural inmaterial de nuestro país. Competencias que se trabajan: CCL, CSC, SIEP,CEC.
 - o Estándares de aprendizaje: 7.1. Explica, a partir de un texto, el origen y evolución de las lenguas de España, así como sus principales variedades dialectales y valora la diversidad lingüística como parte de nuestro patrimonio cultural.
- Bloque 4. Educación literaria⁶.

⁶ No obstante, se ha de apuntar que, a pesar de que en 1º de Bachillerato solo se estudia la literatura española desde la Edad Media al siglo XIX, se considera que la inclusión de textos literarios contemporáneos resulta complementaria e indicada. La razón es que si el idioma —gallego y catalán— de los textos supone, por sí mismo, una barrera de

- o Contenidos: Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.
- o Criterios de evaluación: 4. Planificar y elaborar trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX, obteniendo la información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentado con rigor. CCL, CD, CAA, SIEP, CEC.
- o Estándares de aprendizaje: 4.1 Planifica la elaboración de trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX. 4.2 Obtiene la información de fuentes diversas. 4.3 Argumenta con rigor su propio juicio crítico.

3.4. Transposición didáctica

3.4.1. Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, se ha apostado por buscar e introducir metodologías innovadoras y activas que resulten atractivas para el alumnado. Además, se persigue que, gracias a estas, el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje, sirviendo así el docente como un engranaje más en la rueda, en el proceso de adquisición del conocimiento, de la enseñanza-aprendizaje. La metodología elegida es la del Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). En este caso, el proyecto que se desarrolla es el de la adquisición del «plurilingüismo receptivo». Como complemento de esta herramienta, el alumnado también se va a distribuir por grupos de composición

entrada para el alumnado, si, además, se les presentan textos con muchos siglos a sus espaldas, esta última y doble barrera de acceso sí resultaría insalvable.

heterogénea, puesto que el trabajo con los demás conlleva la toma de posiciones y responsabilidades.

Sin embargo, esto no quita que se incluyan otras metodologías más tradicionales como puede ser la clase magistral en determinados momentos de las sesiones donde se requiera que el docente aporte contenido más teórico que sirva, después, como base para el proyecto del alumnado.

3.4.2. Recursos

Para la realización de esta propuesta didáctica, se va a necesitar, por un lado, un aula que cuente con un ordenador, un proyector y conexión a internet. Sería ideal, pero no imprescindible, puesto que se podría salvar la ausencia de estos recursos ampliando el peso de las fichas y las hojas en papel. Por otro lado, lo único más que se necesita es un profesor de Lengua Castellana y Literatura y un grupo de alumnos con que llevar a cabo esta unidad didáctica.

3.4.3. Cronograma y secuencia de actividades

La propuesta de intervención está pensada para que se realice durante el segundo trimestre, logrando, pues, que el resultado del proyecto pueda estar listo para difundirse durante la celebración del Día del Libro que se organiza cada año en el Centro en torno al 23 de abril. Por tanto, se va a desarrollar entre los meses de febrero y marzo a través de 8 sesiones durante 8 semanas. Así, se le va a dedicar una de las tres horas semanales de que dispone la materia de Lengua Castellana y Literatura en el Bachillerato. Las sesiones, una vez se descuentan los cinco primeros minutos de clase, destinados más a la instalación del alumnado y la preparación del material, tienen una duración estimada de 55 minutos. En el Anexo 1 se pueden encontrar las tablas en las que se estructura el cronograma de sesiones y la secuenciación de actividades. A continuación, se explica el desarrollo de las sesiones:

- *Sesión 1. ¿Cuál es la misión?*

Esta es la primera sesión, y como del título se deduce, en ella el profesor presenta el proyecto en el que van a trabajar durante las siguientes semanas.

Así, en primer lugar, se va a realizar una explicación de las lenguas de España, en concreto, del gallego y del catalán. Este primer paso da lugar a la introducción del concepto nuclear del proyecto, el «plurilingüismo receptivo». Con todos estos elementos, el alumnado estará en condiciones de entender los motivos que mueven este proyecto. Dentro de este último punto, el profesor instará al alumnado para que dé su opinión, en tanto que agentes activos de esta propuesta.

- *Sesión 2. En trayecto*

En esta segunda sesión, el profesor presenta e introduce a las poetas cuyos textos habrá de trabajar el alumnado en este proyecto. Como primer acercamiento, se realizará una lectura «en frío» de algunos poemas en gallego y catalán. Dentro de este último punto, el profesor pedirá al alumnado su opinión sobre esta primera de contacto, sobre sus expectativas y si les está gustando o no.

- *Sesión 3. Acercándonos.*

En esta sesión se forman los grupos de trabajo de forma arbitraria. Asimismo, se elige un portavoz por grupo. De este modo, se obliga al alumnado a poner sus opiniones de acuerdo para que el portavoz pueda representar el sentir de su grupo. A continuación, también al azar, se asignan los poemas. El hecho de que todo se produzca azarosamente está íntimamente ligado con el hecho de que, en la vida, las cosas suceden porque sí, sin aparente causa y, como ciudadanos, debemos navegar y sacar la mejor mano con las cartas que nos toque jugar. Por último, en esta sesión los grupos destinan los últimos minutos para realizar un primer acercamiento al poema que se les ha asignado.

- *Sesión 4. Alunizaje.*

Continuando con el punto en que terminó la sesión anterior, el comienzo de la sesión se dedica a conocer los primeros pensamientos de cada grupo sobre el poema asignado. Después, el profesor les muestra unos vídeos de cada poeta recitando sus poemas. A partir de esta experiencia, el final de la clase se

articulará en torno a las reflexiones que en el alumnado haya despertado esta visión/escucha.

- *Sesión 5. Un primer gran paso.*

El profesor comienza la sesión explicando al alumnado la potente, pero siempre peligrosa, aunque no por fuerza, herramienta que es internet. Se les explica, pues, de qué modo y en qué sitios pueden buscar información veraz. Asimismo, se les advierte de que en ningún caso se debe usar como atajo para la realización del proyecto. Dicho lo cual, los grupos pasan a trabajar sus poemas en una primera fase consistente en la identificación de las palabras que les sean familiares con objeto de poder proporcionar una primera idea en torno al tema del poema.

- *Sesión 6. Explorando.*

Esta sesión está pensada para que los grupos continúen con su trabajo. Como ayuda, el profesor les proporciona una hoja con el vocabulario que les pudiera resultar más complicado. Al final de la sesión, cada grupo habrá de exponer sus progresos y reflexionar sobre el proceso.

- *Sesión 7. Como en casa.*

El comienzo de esta sesión se destina a que los grupos ultimen sus trabajos, esto es, la traducción al español desde el idioma original y su posterior lectura en ambos idiomas. Esta lectura sucederá a continuación. El final de la clase se dedica para que los grupos puedan poner sus experiencias tras las intervenciones.

- *Sesión 8. Regresamos. ¿Qué os ha parecido?*

En esta sesión, el profesor invita al alumnado a colaborar y difundir su proyecto en la celebración del Día del Libro. Por último, el alumnado realiza las rúbricas de autoevaluación.

3.5. Evaluación

En la evaluación de esta unidad didáctica se han de tener en cuenta algunos factores. En primer lugar, se ha de mencionar que la calificación de esta propuesta hará media con el resto de las unidades didácticas que se desarrollen durante el curso. Esto, sin embargo, no debe resultar óbice para que este apartado no se piense, además, en tanto que evolución formativa. De este modo, la evaluación se puede centrar en la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, si está siendo correcto, adecuado o, por el contrario, se detectan problemas o debilidades que se deben corregir.

Para elaborar la calificación se contarán, principalmente, dos factores: por un lado, el trabajo en grupo, con un porcentaje de calificación del 60%; y, por otro lado, el 40% restante, queda vinculado a la observación que el profesor realice de la participación del alumnado en todos los órdenes durante el tiempo en que se desarrolle esta unidad didáctica.

Así las cosas, la evaluación se va a realizar de dos formas distintas: una heteroevaluación, que es la que realiza el profesor del alumno, y una autoevaluación, que es la que realiza el alumno de sí mismo. Esta última es una herramienta básica para que el alumnado reflexione y tome conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Estas rúbricas se pueden encontrar en el Anexo 2.

3.6. Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de la propuesta se ha desarrollado una matriz DAFO. Con ella se podrá llevar a cabo un análisis sobre las debilidades, las amenazas, las fortalezas, así como las oportunidades que genera la propuesta. Además, junto con la evaluación de la propuesta, también va a evaluar el desempeño del profesor a través de una rúbrica de autoevaluación de la práctica docente. Ambas rúbricas se pueden encontrar en el Anexo 2.

4. CONCLUSIONES

Llegados a este punto del trabajo, es momento de recoger lo que en él se ha expuesto y realizar un ejercicio de reflexión sobre lo tratado. El objetivo general de este trabajo era diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de la literatura escrita en gallego y catalán en 1º de Bachillerato a través de la noción «plurilingüismo receptivo» y de una metodología activa como es el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) que fomentase la participación, el interés e implicación del alumnado, así como la reflexión crítica. Junto con este objetivo general, aparecían otros específicos como analizar el rol y la evolución de la lengua gallega y catalana a través de las leyes educativas a partir de 1970; indagar en la literatura lingüística para encontrar la adecuada vía didáctica; incorporar metodologías didácticas activas dentro del aula; fortalecer los vínculos interpersonales del alumnado; y servir de engranaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Con base en estos objetivos específicos, en el apartado del marco teórico se ha analizado, primero, la evolución del gallego y catalán a través de las múltiples leyes educativas. Segundo, se ha indagado en la literatura lingüística, sobre todo de la mano de López García, donde se haya el concepto nuclear de esta propuesta, el «plurilingüismo receptivo» —heredado, a su vez, de otros lingüistas.

Después, en el apartado del marco aplicado, se ha diseñado una unidad didáctica que fundamenta su razón metodológica en el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) que, sin lugar a duda, pone al alumnado en el centro del aprendizaje y otorga al docente el papel de engranaje en la rueda del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Asimismo, los poemas de Olga Novo y Marta Pessarrodona han sido los ejes que han servido de material literario y que han permitido que el alumnado entre en contacto con la literatura escrita en gallego y catalán. Junto con lo cual, se estructuró la actividad del alumnado a través de grupos de trabajo aleatorios,

con lo que se pretendía fortalecer los vínculos interpersonales de los integrantes de la clase, puesto que, de este modo, habían de relacionarse con compañeros con los que, tal vez, no mantuvieran mucha relación sin motivo aparente.

Por tanto, y una vez recapitulado todo lo que este trabajo ha dado de sí, se puede concluir que sí resulta factible afirmar que esta propuesta de intervención didáctica ha cumplido con los objetivos que se había marcado al comienzo. La inclusión de la literatura escrita en gallego y catalán en el currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura de cualquier territorio monolingüe del Estado es más que posible si se tiene el interés y la predisposición para ello.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La principal limitación que presenta esta propuesta de intervención es, tal vez, la más obvia, a saber, que aún no se ha puesto en práctica en un ambiente real, en un centro educativo. Si bien es cierto que se ha tratado de perfilar toda la propuesta del modo más realista posible, con base en los datos y experiencias recogidos durante el período de prácticas, a todas luces se puede deducir que esta propuesta se encuentra en un estado ideal, de máximas. No será, por tanto, hasta que se pueda poner en práctica cuando se pueda comprobar inmediatamente su funcionamiento o no, sus fallos o fortalezas.

Otro punto que se desprende del anterior es que esta propuesta y la metodología que propone se muestra muy dependiente para su éxito del factor humano que representa el alumnado, en tanto que se pone en el centro de su mismo ser. Así, y a pesar de que se ha tratado de diseñar las estrategias más adecuadas para involucrar al alumnado, la falta de bibliografía específica en cuanto a algo tan concreto como es la inclusión del estudio de la literatura escrita en gallego y catalán en el Bachillerato y en un territorio monolingüe, hace que esta propuesta ande un poco a ciegas, sin referentes exactos en lo que a didáctica se refiere.

Sin embargo, lo que aparentemente se presenta como una limitación, también es susceptible de darse la vuelta y entenderse en términos de prospectiva, en tanto que esta propuesta se adentra en un territorio desconocido por inexplorado. De este modo, gracias a la red, bien pueda servir este trabajo como una primera piedra, aún endeble y resquebrajadiza para abonar esta línea de estudio y sus más que valiosas y necesarias aplicaciones didácticas en la enseñanza media y en el Bachillerato.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marta Pessarrodona gana III Premio Especial de Poesía Fundación Jesús Serra. (20 de junio de 2022). La Vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/vida/20220620/8354058/marta-pessarrodona-gana-iii-premio-especial-poesia-fundacion-jesus-serra.html>

CNTL. (24 de abril de 2009). *Nace o Instituto de Linguas da Península Ibérica (ILPI)*.

https://ctnl.gal/web/notic.php?ide=357&desc=nace_o_instituto_de_linguas_da_peninsula_iberica_ilpi

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978.

[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))

Gil de Biedma, J. (2010). *Obras: poesía y prosa*, p. 1066. Galaxia Gutenberg.

Hockett, Ch. F. (1972). *Curso de Lingüística Moderna*. EUDEBA.

ISBN (28 de febrero de 2019). *EuroComRom - Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*.

https://www.isbn.de/buch/9783832233037_eurocomrom-los-siete-tamices-un-facil-aprendizaje-de-la-lectura-en-todas-las-lenguas-romanicas.htm

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 24 de diciembre de 2002.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López García, Á. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Iberoamericana Editorial Vervuert.

———. (2018). El conflicto lingüístico y el problema de España. *Eu-topías*, 15, pp. 5-12. <https://ojs.uv.es/index.php/eutopias/article/view/18571/16180>

López-Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica de la lengua*, 26, pp. 217 – 240. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840

Maeztu Esparza, V. M. (1999). La Ley General de Educación de 1970 y Navarra. *Príncipe de Viana*, 60(217), pp. 571 – 596.

Martínez Seijo, L. (5 de noviembre de 2020). *Las lenguas en la LOMLOE: un avance garantista en plurilingüismo*. PSOE. <https://www.psoe.es/el-socialista/las-lenguas-en-la-lomloe-un-avance-garantista-en-plurilinguismo/>

Mayordomo Pérez, A. (Ed.). (1990). *Historia de la educación en España. Nacionalcatolicismo y Educación en la España de Posguerra: V(I)*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Morant-Marco, R. (2021). Ángel López García-Molins y la convivencia entre los ciudadanos españoles a través de sus lenguas Ricard Morant-Marco. *Glosas*, 10(1), pp. 119-139.

Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Horsori Editorial.

Olga Novo, galardonada con el Premio Nacional de Poesía 2020. (15 de octubre de 2020). La Moncloa. https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/cultura/Paginas/2020/15102020_poesia2020.aspx

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 primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio, por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña. *Boletín Oficial del Estado*, 210, 2 de septiembre de 1978. <https://www.boe.es/boe/dias/1978/09/02/pdfs/A20563-20564.pdf>

Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 112, 10 de mayo de 1979. <https://www.boe.es/boe/dias/1979/05/10/pdfs/A10526-10527.pdf>

Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la Lengua Gallega al sistema educativo en Galicia. Boletín Oficial del Estado, 200, 21 de agosto de 1979.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1979/07/20/1981>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Sánchez Martínez, S. (2020). Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión. *Aula de Encuentro*, 22(2), pp. 27-57. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5667>

7. ANEXOS

Anexo 1. Tablas: cronograma y secuenciación de actividades

Tabla 1. Sesión 1. ¿Cuál es la misión?

TÍTULO:		<i>¿Cuál es la misión?</i>			
Sesión:	1	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Individual
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Entender la historia de las lenguas de España - Conocer el funcionamiento y las características del proyecto 			<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de las lenguas de España - Explicación del «plurilingüismo receptivo» - Explicación del proyecto 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado entiende la historia de las lenguas de España - El alumnado entiende lo que es el «plurilingüismo receptivo» - El alumnado conoce el funcionamiento y las características del proyecto 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, CEC			Recursos audiovisuales proyectados (presentaciones e imágenes)		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción del tema en diálogo con el alumnado (5 min.) 2. Desarrollo del tema con apoyo de recursos audiovisuales (30 min.) 3. Presentación del proyecto sobre las lenguas de España (20 min.) 					
Atención a la diversidad:					
No se precisan medidas concretas en esta sesión.					

Tabla 2. Sesión 2. En trayecto

TÍTULO:		<i>En trayecto</i>			
Sesión:	2	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Individual
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Entender y conocer a las poetas Olga Novo y Marta Pessarrodona - Comenzar a introducirse en la literatura escrita en otros idiomas 			<ul style="list-style-type: none"> - Presentación e introducción de las poetas Olga Novo (1975) y Marta Pessarrodona (1941) - Lectura en frío de algunos poemas en gallego y catalán 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado entiende y conoce a Olga Novo y Marta Pessarrodona - El alumnado comienza a introducirse en la literatura escrita en otros idiomas 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, CEC			Recursos audiovisuales proyectados (presentaciones, imágenes y extractos de obras)		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo visto en la última clase (10 min.) 2. Presentación e introducción de las dos poetas (20 min.) 3. Lectura en frío de algunos poemas en gallego y catalán (20 min.) 					
Atención a la diversidad:					
No se precisan medidas concretas en esta sesión.					

Tabla 3. Sesión 3. Acercándonos

TÍTULO:		Acercándonos			
Sesión:	3	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Grupos de trabajo
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el sentido y funcionamiento del proyecto - Trabajar en grupo de manera eficaz respondiendo a las necesidades del trabajo cooperativo 			<ul style="list-style-type: none"> - Formación de grupos (6x4) aleatoriamente y designación de portavoz - Asignación de un poema por grupo - Primera lectura y puesta en común con el resto de los miembros del grupo 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado comprende el sentido y el funcionamiento del proyecto - El alumnado trabaja eficazmente en grupo mediante trabajo cooperativo 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CAA, CSC, SIE, CEC			Fotocopias de los poemas		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo visto en la última clase (5 min.) 2. Formación de grupos y asignación de poemas (20 min.) 3. Puesta en marcha de los grupos de trabajo (30 min.) 					
Atención a la diversidad:					
En este punto, el alumno diagnosticado con síndrome de Asperger puede estar tranquilo, puesto que aún no se requiere interpretación del lenguaje literario y búsqueda del sentido del poema. No obstante, los miembros del grupo han de colaborar con él.					

Tabla 4. Sesión 4. Alunizaje

TÍTULO:		Alunizaje			
Sesión:	4	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Grupos de trabajo
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Exponer de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema - Trabajar en grupo de manera eficaz respondiendo a las necesidades del trabajo cooperativo 			<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo expone sus pensamientos liminares sobre el poema - Muestra en vídeo de cada poeta recitando los poemas - Reflexión en torno a los poemas recitados: musicalidad, sentimiento, etc. 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado expone de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema - El alumnado trabaja eficazmente en grupo mediante trabajo cooperativo 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC			Recursos audiovisuales proyectados (vídeos)		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo visto en la última clase (5 min.) 2. Primeras reflexiones en torno a los poemas de cada grupo (25 min.) 3. Proyección de vídeos de las poetas recitando (15 min.) 4. Reflexión sobre los poemas vistos (10 min.) 					
Atención a la diversidad:					
<p>En este punto, al alumno diagnosticado con síndrome de Asperger se le proporciona una fotocopia que explica y aclara los recursos literarios que pudieran resultarle de mayor dificultad. No obstante, los miembros del grupo han de colaborar con él y ayudarle en su proceso de aprendizaje.</p>					

Tabla 5. Sesión 5. Un primer gran paso

TÍTULO:		<i>Un primer gran paso</i>			
Sesión:	5	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Grupos de trabajo
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en grupo de manera eficaz respondiendo a las necesidades del trabajo cooperativo - Usar de forma correcta las tecnologías de la comunicación 			<ul style="list-style-type: none"> - Explicación: pueden hacer uso de internet como herramienta para buscar información, pero no como atajo para la realización del proyecto. - Trabajo en grupo: identificar las palabras que les sean familiares y proporcionar un primer tema del poema 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado trabaja eficazmente en grupo mediante trabajo cooperativo - El alumnado usa correctamente las tecnologías de la información 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC			Fotocopias de los poemas y portátiles (o teléfonos móviles en su defecto)		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo visto en la última clase (5 min.) 2. Sobre el uso de internet en la búsqueda de información (15 min.) 3. Trabajo en grupo (25 min.) 					
Atención a la diversidad:					
En esta sesión, el alumno con síndrome de Asperger no debería tener ninguna dificultad, puesto que se trata de buscar palabras familiares y traducirlas en un sentido literal. Sin embargo, deberemos estar atentos ante cualquier dificultad para que el alumno no se quede atrás.					

Tabla 6. Sesión 6. Explorando

TÍTULO:		Explorando			
Sesión:	6	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Grupos de trabajo
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en grupo de manera eficaz respondiendo a las necesidades del trabajo cooperativo - Exponer de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema 			<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos siguen trabajando. - Se les proporciona una hoja con el vocabulario que pueda resultar más complicado - Cada grupo expone sus progresos y reflexiona sobre el proceso (familiaridad, dificultad, etc.) 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado trabaja eficazmente en grupo mediante trabajo cooperativo - El alumnado expone de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC			Fotocopias de los poemas y vocabulario y portátiles (o teléfonos móviles en su defecto)		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo visto en la última clase (5 min.) 2. Trabajo en grupo (35 min.) 3. Reflexión de los grupos (15 min.) 					
Atención a la diversidad:					
En esta sesión, al alumno diagnosticado con síndrome de Asperger se le proporciona, junto con la fotocopia de vocabulario, una fotocopia en la que se explicita el sentido figurado de alguno de los términos que le pueda complicar y retrasar en su proceso de aprendizaje con respecto a los restantes miembros de su grupo.					

Tabla 7. Sesión 7. Como en casa

TÍTULO:		Como en casa			
Sesión:	7	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Grupos de trabajo
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en grupo de manera eficaz respondiendo a las necesidades del trabajo cooperativo - Exponer de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema 			<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos ultiman su trabajo. - Lectura en el idioma original y traducción al español - Se realiza una puesta en común tras la intervención de todos los grupos 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado trabaja eficazmente en grupo mediante trabajo cooperativo - El alumnado expone de forma clara y razonada sus pensamientos sobre el poema 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC			Fotocopias de los poemas y el proyecto junto con el proyector		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los grupos ultiman su trabajo (5 min.) 2. Exposición de los grupos (40 min.) 3. Puesta en común (10 min.) 					
Atención a la diversidad:					
Se prestará especial atención al alumno con síndrome de Asperger por si experimentara dificultades en la lectura o reflexión frente a sus compañeros.					

Tabla 8. Sesión 8. Regresamos. ¿Qué os ha parecido?

TÍTULO:		Regresamos. ¿Qué os ha parecido?			
Sesión:	8	Temporalización:	55 min.	Agrupamiento:	Individual
Objetivos:			Contenidos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Invitar al alumnado a difundir su trabajo - Realizar rúbricas para la evaluación 			<ul style="list-style-type: none"> - Se invita al alumnado a colaborar y difundir su proyecto en la celebración del Día del Libro - El alumnado realiza las rúbricas de autoevaluación 		
Criterios de evaluación:			Instrumentos de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado se muestra partidario de difundir su trabajo - El alumnado realiza las rúbricas de evaluación 			Observación del profesor		
Competencias clave:			Recursos:		
CCL, CAA, CSC, SIE, CEC			Fotocopias con las rúbricas		
Actividades:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resumen del proyecto que se ha terminado (20 min.) 2. Invitación para participar en el Día del Libro (10 min.) 3. Realización de las rúbricas (25 min.) 					
Atención a la diversidad:					
No se necesitan medidas concretas para esta sesión.					

Anexo 2. Tablas: rúbricas de evaluación

Tabla 9. Rúbrica de autoevaluación para el alumnado

Evalúa tu desempeño durante el proyecto <i>Viajamos a la Luna</i> teniendo en cuenta que 1 es la puntuación más baja y 5 la más alta					
Elementos evaluables	1	2	3	4	5
Trabajo en grupo. Me he involucrado con mis compañeros de forma proactiva, generosa y cooperativa					
Trabajo individual. He puesto interés y aprendido de las aportaciones de los compañeros de otros grupos					
Traducción y lectura. Me he sentido cómodo y ha resultado atractivo el ejercicio de traducción y lectura en dos idiomas.					
Participación e interés. He participado y he puesto todo interés cuanto he podido y sabido durante este proyecto					
Validez del proyecto. Siento que este proyecto me ha enriquecido y ha despertado mis ganas de seguir leyendo literatura escrita en gallego y catalán					

Tabla 10. Rúbrica de heteroevaluación para el profesor

Elementos evaluables	No satisfactorio (1)	Aceptable (3)	Sobresaliente (5)	CALIFICACIÓN
Traducción	La traducción está llena de errores fácilmente solventables en clase. No tiene intención poética	La traducción es correcta, aunque la intención poética está poco trabajada	La traducción mantiene el estilo y la intención poética plasma el lirismo del modelo original	
Exposición oral	La actitud, el ritmo, el control del tiempo y la dicción distan mucho de ser satisfactorias	La actitud, el ritmo, el control del tiempo y la dicción son correctas	La actitud, el ritmo, el control del tiempo y la dicción son impecables	
Participación e interés	No se involucra lo suficiente. No realiza aportaciones al grupo-clase ni parece tener interés por ninguno de los aspectos tratados	Tiene un grado de involucración correcto. Realiza alguna que otra pregunta. De vez en cuando reflexiona y muestra interés por algún aspecto concreto	Se ha involucrado por completo en el proyecto. Pregunta, reflexiona y se interesa por cada uno de los aspectos que le llaman la atención	
Trabajo en grupo	Pasa desapercibido dentro de su grupo	Mantiene un rol correcto dentro de su grupo	Es una pieza fundamental en el engranaje de su grupo	
Plurilingüismo receptivo	No ha comprendido lo que significa este concepto	Comprende el concepto, pero no lo incorporará en su vida	Ha comprendido este concepto y lo ha incorporado a su horizonte de expectativas	

Tabla 11. Matriz DAFO de la propuesta de intervención

	Factores internos	Factores externos
Aspectos negativos	Debilidades	Amenazas
	<ul style="list-style-type: none"> - Su diseño puede estar movido por el idealismo - De nada sirve que se concrete como una propuesta aislada, tal que flor de una sola vez - La atención a la diversidad puede no ser resultar tan satisfactoria como se pretendiera 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede despertar el rechazo de otros docentes o de los propios alumnos - Supone repensar lo que significa la materia de Lengua Castellana y Literatura
Aspectos positivos	Fortalezas	Oportunidades
	<ul style="list-style-type: none"> - Es una propuesta radical e innovadora que aboga por la integración y los valores cívicos y democráticos - Pone al alumnado en el centro del protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede insertarse dentro de otras unidades didácticas como una suerte de epígrafe necesario en cada tema de literatura - Puede expandirse a otros cursos - Puede incentivar otras formas de evaluación

Tabla 12. Rúbrica de autoevaluación de la práctica docente

Elementos evaluables	1	2	3	4	5	Observaciones
La temporalización se ha correspondido a lo previsto y presentado						
Los recursos y los materiales han sido los adecuados para la consecución del proyecto						
La metodología y la división en grupos ha sido adecuada y ha dado los frutos esperados						
Los contenidos que se han trabajado han sido realistas y adecuados y se han podido trabajar de forma correcta						
Se han alcanzado los objetivos propuestos						

Anexo 3. Poemas propuestos

De Olga Novo.

1. «Herbosa», en *Nós nus* (1997).

eu nacín aprendida a ser aberta
como casa mariñeira
e a ser fácil muller de chuvias e tormentas.
eu non sei cómo cheguei a torques,
retroñada.
estaba destinada a xerfa e dolmen
porque tiña vontade de loucura
e tódolos ciclos do entusiasmo.
aprendera a ler pola palma das mans,
sabía fondear en tódalas arquitecturas do lume
e restituír a chuvia
coma tocar palabras pola punta do océano.
déranme un fardo de brisas
pero eu detíñame nas túas ventoeiras
porque non curan o mal das lagoas
nin a forma máis antiga de ser bosque.
quería saborear tódalas feiturás
da explosión do ocre,
resolver os aromas tristes
en pracer excesivo

e desnortar o repouso
coma escindir o corpo
ata conseguir as últimas figuras
da caída libre.
lembro ter sido
todo xénero de canto de pole
ou algún lugar de fascinación dos renos.
(e soamente iso é
coma se tocas as palabras
pola punta do océano
e perdes enredadeiras por onde camiñas
e che medran areas no canto da pel)
eu non sei cómo non esgotei
as posibilidades de cen tipos de neve.
contigo comén as raíces da vida primeira,
escampo e sei
que acabarei saíndo dos ubres das vacas
a chorros.

2. «canto primeiro con acompañamento de pao de chuva», en *A teta sobre o sol* (1999).

di-me

*os números das cousas que
necesitamos para construír
a memoria da vida que comeza.*

(X. Ma. Álvarez Cáccamo)

pequena camoesa

enxoibal

muíña

na cola dos cines

dos teatros.

(tamén eu falaba como fago o pan).

e agora

ti es viaxar máis lonxe dos países do mapa

e máis lonxe a miña verba que os seus nomes.

non me corresponde esa tristeza artesanal coma unha xoia

e entón volvo a preguntar polas estancias interiores do silencio

e ti usas dos teus ollos todo o azar que che cabe.

vasme atopar nalgún lugar da noite

confirmando as cifras da loucura que o tempo nos reserva.

que che aconteza amor de novo
e invénte-las feitura do entusiasmo
tan só é un pequeno canto acompañado a pao de chuvia.
e todo canto se pode meter nos ollos

e facer daquilo un día de festa.

ti dábasme pequenos grans de trigo para comer na man
e amosábasme unicamente as bágoas coas que se fai o pan dos tristes,
as derrubadas casas nas que viven.

mais eu xa estivera alí noutrora,
xa comera o pan dos tristes,
vivira nas súas casas,
xa comprendera que non reside alí verdade algunha.

despois do encerro no poema soamente
isto teño que dicirche:

eu non vendo as cáscaras dos anos,
amo con tódalas persoas do presente de indicativo
e digo en voz moi baixa
a maneira de cocer a lume lento
o xeito de levar a vida a pulso.

se preferín as partes non enxoitas de cada ópera
foi porque a miña nai confeccionaba nanas cos seus restos
e ocórreseme
que todo depende da humidade da que sexa capaz
na hora das últimas chuvias de febreiro.

informe da pel
eu chegara como louca
coidando de non romperme coma un cristal de murano
no centro mesmo da explosión da vida.
e penso se realmente foran feitas para ti
as opostas coordenadas dos espazos pechados,
se chegaras xa a tódolos portos
e viras a desolación

3. «Aprendendo a hablar», en *A cousa vermella* (2004).

Querida mamá: estou aprendendo a ladrar.

une saison en enfer. repite comigo Une-Saison-En-Enfer.

trinta xeracións de meu analfabetas Eu estou aprendendo a ladrar.

marcar un nunca territorio coa epiglote

coma un cadelo coma un can de palleiro

escadelearme ata volver en min en can entón pronuncio

Walt Walt

Walt Whitman mamá.

estou aprendendo a ladrar.

póñome de cu pró sol agárome a unha aixada e

tento imitar o son do cuco do cuco de cu pró sol entón

a miña gorxa exprémese de dor

e oulan coma nunca os futuros posibles que nos fan esbombar as veas

coma unha pota de leite na lareira.

os ollos do meu amor levan dentro

o troupeleo dos chocallos uncontrautro uncontrautro

da novena sinfonía de Gustav Mahler

mamá.

e eu míroche prós ollos prós olliños estás tan cansa

pero eu non e aquí

é o intre da furia can
escoito con atención a campá de cris
tal dos teus soños incumpridos
coma unha escultura delicada de Brancusi
de Cons tan tín Brancusi.

unha vez e outra vez o corazón grandísimo
igual ca unha cerrota andoa o outono es ti ou ou ou loba
velaquí me tés bailando berrando choutando
unha mestra gutural un volcanciño gutural
coma Virginia Woolf coma Virginia Woolf coma Virginia Woolf.

eu míroche prás mans podería lamberche as cicatrices das mans
ata que deran luz
e curarche as hernias discais cun só verso alexandrino
cunha sílaba de centeo cru cun oh-là-là e despois despois
contar unha por unha as túas canas enraizadas nas idades do mundo
a túa lingua plantígrada mamá
podería mesmo reestructurarche a osamenta
co implante dunha canción anarquista.

ás veces sinto a dor sedimentándose
lámina
por
lámina

coma a pizarra:

é un esguince emocional chantado na caluga

e para ladrar así ás veces é preciso chorar iodo

abrir os xeonllos cunha gadaña ata ver o sol tan preto

a tres centímetros do iris

mamá

eu tiña que mamar da túa médula

asombrar o mundo cando che baixa a compaixón ás caries

e ós peitos

caídos

co cansazo.

para poder ladrar eu tería que rillar durante anos

a túa alerxia ó pó á peluxe dos chopos

a túa anemia circulando en sentido inverso polo sangue

tería que ir contigo enterrar ó teu irmán de vinteseite anos e

apretar a meixela para non tronzar a lingua

coa súa tuberculose mamaíña.

ben sei eu que para poder ladrar

tería que ir contigo á miña infancia

e verme case morrer deshidratada

e pregarlle á virxe na que non cres

que me devolvera á vida de tres meses e medio

e soldarme no teu colo para sempre
coma unha peza de ferro do teu ventre.

non penses que non sei que para poder ladrar
tería que ir contigo ás derradeiras horas
da mamá Carmiña agarrada ás catro puntas do seu pano
e ó teu bazo.

ben o sei ben sei eu todo
que para eu aprender este ladrado
á fin fixeron falla
mil mulleres lavando a reo no río de Saá
e mil arando e dúas mil cosendo e cinco mil
apañando cozas e garabullos no medio do monte e Ti
sobre todo ti plantando pinos nun serragoto inmenso
desaprendendo canto es
esfuracando as túas dúbidas.

Querida mamá: estou aprendendo a ladrar.

alguén me ve abríndome a queixada ata que a fendo e digo xa
xa ladro ou coma o can non non
coma Camille Claudel coma Camille Claudel coma Camille Claudel
coma Camille mamá no mármore
coma Camille

coma Walt Whitman Walter Benjamin vou mamá

vou deica ti

vou eu vou

outa

outa

ouh...

4. «Inefable», en *Feliz Idade* (2019).

Antes

acudían a min as palabras enganchadas a arados do cerebro

coma quen levanta terrós lingüísticos e fala do amor

e as circunstancias

con tal precisión e planta

patacas

no medio dun poema e nacen.

Antes

facía faíscas xuntando dúas vogais

coma si un chisqueiro fixera chama no medio da gorxa

e con iso eu podía

falar a voz

dos seres inertes que viñan a miña mente a buscar refuxio

Ai

pero iso era antes.

Agora

amo con exactitude hormonal

e a miña boca é un animal bivalvo

que só se abre para pechar o abismo

agora

eu mírote extasiada mentras dormes
e disólvome no costro fulgurante
coma unha estrela que lle dera de mamar fósforo ao ceo.
E falo na linguaxe que non serve
no silencio da sílaba primeira:
deséxote que sexas amada totalmente
e que ningún poder poida
amainar nunca
a túa
Feliz
Furia.

De Marta Pessarrodona.

1. «Confessió», en *Memoria* (1979).

Si fos sincera escriuria un bolero,

i fins i tot més, un tango.

Sóc, però, catalana i,

ja se sap, als armaris familiars,

en comptes d'esquelets elegants

d'avantpassats tarambanes,

dec tenir-hi un capellà o altre,

poc avesat als sermons de vi que,

a la fi, són els únics que valen.

De no poder ser ni boleros ni tangos,

recer prendria a l'humor britànic,

o a la sofisticació d'una jueva ianqui.

O, en darrer terme, em sucaria tota

en la vehement memòria proustiana

(enterrada i com cal honorada

l'adolescent febre sartriana).

En un bolero diria: com jo t'estimo

no t'estimarà mai cap d'altra

(i ho cantaria una dona perdent

les pestanyes prop d'una copa alta).

Per a un tango escriuria:

ja mai més no podré oblidar-te
(i ho ploraria un "sanjuanino"
lleument calb i de bigoti ample).
Si fos sincera escriuria un bolero,
i fins i tot més, un tango.

2. «La paciencia té un límit», en *Memoria* (1979).

Voldria llançar-me al carrer...

si calgués, amb armes.

Potser per la sang que un moro,

des de la trinxera enemiga,

va fer vessar al meu pare.

O per tants Julian Bell

que, ajudant-nos, van assaonar la terra

on tants i tants només pacten

-sòl on els carnissers de Màlaga

ens arrabassen el patrimoni,

que ben nostre és i tenen encara.

Voldria escriure un llibre

per dir-vos, potser, que no m'enganyo,

que de carnet només en tinc i en tindrè

-sempre que pugui pagar-lo, declaro-

de carnet, deia, només en tindrè dels Diners.

I voldria fer l'amor tant com puguin donar-me'n

(m'excuso davant l'ànima catalana)

perquè és l'únic que pot fer-me creure,

per exemple, en la innocència dels Murray,

engarjolats a Irlanda; o pot fer-me cridar

pels empresonats sota el delictes culte de saber

que va valer més un bienni liberal

que la demagògia que canta una gola desafinada.

Vull -i no sés pas si sabré fer-ho-

llançar-me al carrer...

si cal amb armes,

vull fer l'amor més que mai i ara.

No vull tenir un fill

ni vull pas plantar un arbre.

3. «Londres 1967», en *Setembre 30* (1969).

Aquí amb aquesta llengua et diria, mandrosament,
entre glop i glop de tea, "dear friend",
i et duria a la riba del Thames i t'explicaria la Tower
i més crims que no s'hi van cometre.

També t'agafaria de la mà i en el reading-room del British
t'ensenyaria que no hi ha cap llibre, entre els milers de llibres,
que expliqui l'enveja del nostre poble. Veuries
homes plens de saviesa orfes de la pretensió
dels nostres importants filòsofs de Vic.

Veuries que tindries alta la mirada quan diguessis,
fos a qui fos, que tu ets poeta, que tu vols ser poeta,
que vols dir el que veus, el que desitges
i els límits atrofiats de les persones i de les coses.

Però tot d'una i sense saber com, et trobaries a la Tate Gallery
explicant història d'Espanya davant d'una tela d'en Tàpies.

Contaries a aquell anglès tan anglès
que el teu pare, com tants pares, va anar a la guerra
i que no vol parlar i que no vol pensar
i que només sense paraules comprèn les ganes
d'estrall de paradissos de vidre.

També aniries a una tomba en un cementiri allunyat

i veuries l'efígie barbada, parlaries amb la gent d'allí on fos,

et corprendria el dolor davant les tendetes pobres de Petticoat Lane

i t'adonaries que ser pobre és trist arreu.

Sabates gastades que la gent compra, atmosfera de menjar putrefacte.

Però et sentiries tan lliure i feliç

que no cobejaries cap deler de retorn,

si no t'esperessin els amics i les ratlles que volies estripar

i tota la feina que queda per fer.

Es fa tard, en aquest parc ja queda poca gent.

El metro estarà mig solitari i els carrers

cantaran la inhumanitat de les grans ciutats.

En alguns d'ells potser una mà criminal

llucarà assedegada de la sang que voldria, profanament, beure.

Ho diuen els diaris del vespre i deu ser cert.

4. «L'amor a BCN», en *L'amor a Barcelona* (1998).

Estimo la ciutat perquè estimant
sempre, per sempre més, s'hi guanya.

Ploro per algunes cantonades,
per les víctimes de l'holocaust
d'immobiliàries i societats de banca.

Oro del Rhin i Glacier dels meus pares;
Terminus de l'Esther i aquells matins
i aquells poemes i aquelles xerrades.

Ciutat que honora poc els poetes,
tant al de la marmanyera com al de l'omega
com al mestre de la infidelitat, per no mustiar-me.

Ciutat d'amor, potser...
Per passions, però, doneu-me la riba del Thames,
la rotunditat de l'Spree, el mar que és el Plata.

Per passions, doneu-me avellanes
i pins i Sant Llorenç i tees
i greens i capcirons dels dits que amanyaguen.

I si al cel miro: jo he peregrinat
per Terra Santa i l'ànima la tinc blanca,
com la Jerusalem dels Patriarques.

Estimo la ciutat amb cor de vallesana,
batejada amb aigües de l'Ouse i del Trent
i conversions al Liffey i al Lammiat.

Estimo alguns ciutadans; venero
la memòria de ciutadanes que, de Montjuïc
a Icària, sé que cada dia em guarden.

Estimo la ciutat perquè estimant
sempre, per sempre més, s'hi guanya.