

UNIDAD VI.3: Literatura y mass media

PRÁCTICAS FORMATIVAS

① A partir de la siguiente cita en la que se advierte en el tema la perspectiva del autor, expresar el punto de vista personal sobre la actitud y los métodos que se entienden como más adecuados para la educación literaria en secundaria:

Se trata, por tanto, no de contraponer prácticas culturales sino de amplificar y enriquecer el canon literario académico, incorporando al aula las otras literaturas, los textos de ficción de la cultura mediática juvenil, las formas más mundanas del lenguaje y del discurso, las formas de los medios de comunicación de masas, entre los que destacan la canción, el videoclip, el monólogo televisivo de humor, las comedias televisivas o el “sketch” audiovisual. Textos, como señala Carlos Lomas, “devotamente consumidos por la inmensa mayoría de las personas en nuestras sociedades”. Otros textos, en fin, que están reclamando su lugar en un nuevo canon escolar. Y seguramente, de la misma manera que los propios sujetos que están siendo “formados en las destrezas para la apropiación de medios masivos y culturas juveniles están interpelando a la escuela –en medio de su reconocible crisis de objetivos- para que tome cartas en el asunto”.

Sirvan de motivo para la reflexión o el debate entre compañeros de profesión algunas de las cuestiones que Lennart Björk e Ingegerd Blomstand proponen al profesorado en *La escritura en la enseñanza secundaria*, 2000, Barcelona, Graó, Biblioteca de Textos pág. 184.

1. ¿Qué significa para usted *competencia literaria*?
2. ¿Qué herramientas cree que necesitan sus alumnos para leer, explorar, analizar y comprender la literatura de forma adecuada?
3. ¿De qué diferentes maneras puede ayudar a sus estudiantes a comunicarse con los textos?
4. ¿Cómo intenta establecer un puente entre la literatura y el mundo y las experiencias de sus alumnos? ¿Cómo intenta comprender los códigos que utilizan cuando leen literatura? ¿Cómo puede proporcionarles ayuda previa para comprender el texto?
5. ¿Cómo se pueden integrar la lectura, el debate oral y la escritura para que los estudiantes tengan la impresión de trabajar con procesos globales en lugar de trabajar con actividades aisladas?
6. ¿En qué teorías se basan sus métodos y su actitud hacia el estudio de la literatura?

② Uno de los momentos de la programación que más atención requiere a la hora de adoptar un compromiso de renovación metodológica es el que corresponde a la evaluación. Comprobar de manera individual o en el seno del departamento las actuaciones docentes que se llevan a cabo en relación con cada una de las pautas que el equipo de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona¹ ofrece para la autorreflexión del docente sobre las funciones de la evaluación. Analizar a continuación las posibilidades que dichas actuaciones tienen de ser consideradas en el marco de la programación del departamento subsanando las carencias y rentabilizando aquellas propuestas de las que se obtienen resultados positivos:

¹ En *Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Proyecto de Investigación 97/5008-2 A. ISBN-84-920023-1-X. Director del proyecto: Antonio Mendoza Fillola.

Pautas para la autorreflexión del docente	
Sobre enfoque, metodología y concepto de la evaluación	Actuaciones
1. Defino mi función/rol en el aula como: — "facilitador" - transmisor — mediador - consultor	
2. Me planteo revisiones críticas de mi actividad e intervención en el aula.	
3. Considero la lengua más como una herramienta que como un objeto de aprendizaje.	
4. Centro la atención en la funcionalidad comunicativo-pragmática más que en los contenidos sobre el sistema de lengua.	
5. Me propongo que mis alumnos desarrollen un aprendizaje significativo de la lengua, para que puedan hacer un uso significativo de la lengua.	
6. Atiendo a las peculiaridades de comunicación (oral y/o escrita) según diversos contextos y situaciones específicas.	
7. Las actividades que propongo integran los diversos niveles lingüísticos que intervienen en la comunicación, a partir de procedimientos, recursos y actividades de aprendizaje basados en la interacción.	
8. Diseño y programo específicamente cada Secuencia Didáctica: — Me preocupa que los objetivos estén claramente establecidos y justificados. — Defino y establezco los objetivos según criterios de secuenciación. — Cuido la autenticidad de las tareas y de los materiales del aula, para que respondan a las necesidades comunicativas del grupo.	
9. Diferencio entre la específica funcionalidad de los saberes gramaticales y la funcionalidad de dominios comunicativos.	
10. En el aula creo un ambiente favorable para la interacción. — Preveo una dinámica de grupos que garantice cuantitativa y cualitativamente la interacción necesaria. — Planteo la necesaria integración activa y participativa de todos los alumnos del aula.	
11. Establezco ocasiones para que el alumno reflexione, comente, exponga sus propias opiniones sobre la propia comunicación.	
12. Se comenta y verifica con los alumnos el efecto real de su(s) producción(es), creando situaciones en las que el alumno reflexione, comente, exponga sus propias opiniones sobre sus dificultades de aprendizaje.	
13. La metodología, los procedimientos y las actividades que sigo se centran en potenciar la actuación del alumno en el marco de clase.	
14. Procuero que la metodología sea adecuada a los mecanismos internos de aprendizaje.	
15. Promuevo el uso integrado de las cuatro destrezas básicas.	
16. Selecciono los criterios de programación y evaluación según una priorización de necesidades: — Para qué va a usar el alumno los conocimientos, habilidades, etc. — Tipo de relaciones y personas con las que el sujeto habrá de interactuar. — En función del objetivo de la evaluación.	
17. Selecciono los criterios según aspectos específicos: ‣ <i>Condicionantes pragmáticos:</i> — selección de variedad de registro(-s) (a usar y entender) — concreción/previsión de situaciones y actividades — claves discursivo-comunicativas ‣ <i>Diferenciación entre habilidades:</i> — Comprensión-recepción / expresión-producción — Oral/escrita o <i>Diferenciación entre capacidades</i>	
18. Considero los errores como fuente de información (y no como: motivo de sanción) y como indicadores de un proceso de construcción de saberes	
19. Hago de la valoración del error uno de los motores del aprendizaje.	

20. Realizo la evaluación para obtener datos e informar y orientar al alumno. — siempre — muy frecuentemente — en algunas ocasiones — en muy pocas ocasiones	
21. Empleo la evaluación para valorar, conocer, lo que el alumno ha aprendido hasta ese momento y el grado de dominio de las distintas habilidades que los alumnos tienen para aplicar los conocimientos recibidos hasta ese momento.	
22. Los instrumentos de evaluación que empleo atienden mayormente a valorar la capacidad de uso.	
23. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de destacar el carácter interactivo del proceso de evaluación, como fuente de datos de conocimiento para profesores y alumnos.	
24. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de que comprendan la funcionalidad de la evaluación y para que comprendan los criterios a aplicar.	
25. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación porque esta actividad favorece: — su implicación responsable en la integral tarea conjunta del aula — la comprensión de objetivos — la comprensión de la funcionalidad de lo aprendido — el reconocimiento de los aspectos clave — su discernimiento de lo esencial y lo anecdótico — la metacognición de los procesos de enseñanza/aprendizaje — la valoración crítica entre procedimientos didácticos y aprendizaje. — conocer las pautas de evaluación favorece el éxito	
26. Los alumnos saben en qué momento van a ser evaluados.	
27. Comento con los alumnos las apreciaciones obtenidas de la observación y de las actividades de evaluación.	
28. Reviso con los alumnos los distintos materiales y trabajos evaluados.	
29. Propongo actividades de autoevaluación.	
30. Realizo comentarios contrastados con los alumnos sobre las valoraciones de sus aprendizajes.	

Sobre las funciones de la evaluación	Actuaciones
1 Considero la evaluación como un proceso de constante reformulación y comprobación de hipótesis.	
2 Realizo la evaluación para obtener datos e informar y orientar al alumno. <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Muy frecuentemente <input type="checkbox"/> En algunas ocasiones <input type="checkbox"/> En muy pocas ocasiones	
3 Empleo la evaluación para: <input type="checkbox"/> Determinar el nivel de los conocimientos aprendidos o adquiridos sobre el sistema de lengua (reglas, normas, irregularidades...) <input type="checkbox"/> Valorar lo que el alumno ha aprendido hasta ese momento <input type="checkbox"/> Conocer la habilidad que los alumnos tienen para aplicar los conocimientos recibidos hasta ese momento	
4 Considero que la valoración de la producción requiere de situaciones y contextos auténticos y de pruebas creativas o de uso efectivo del lenguaje.	
5 Los instrumentos de evaluación que empleo atienden mayormente a valorar la capacidad de uso.	
6 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de destacar el carácter interactivo del proceso de evaluación, como fuente de datos de conocimiento para profesores y alumnos.	
7 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación <input type="checkbox"/> Con el fin de que comprendan la funcionalidad de la evaluación <input type="checkbox"/> Con el fin de que comprendan los criterios que se van a aplicar	

<p>8 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación porque esta actividad favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> su implicación responsable en el proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> la comprensión de objetivos <input type="checkbox"/> la comprensión de la funcionalidad de lo aprendido <input type="checkbox"/> el reconocimiento de los aspectos clave <input type="checkbox"/> la distinción entre lo esencial y lo anecdótico <input type="checkbox"/> la metacognición de los procesos de enseñanza/aprendizaje <input type="checkbox"/> la valoración crítica entre procedimientos didácticos y aprendizaje. <input type="checkbox"/> el conocimiento de las pautas de evaluación favorece el éxito en el aprendizaje. 	
<p>9 Los alumnos saben en qué momento van a ser evaluados.</p>	
<p>10 Comento con los alumnos las apreciaciones obtenidas de las actividades de evaluación.</p>	
<p>11 Reviso con los alumnos los distintos materiales y trabajos evaluados.</p>	
<p>12 Propongo actividades de autoevaluación.</p>	
<p>13 Realizo comentarios contrastados con los alumnos sobre las valoraciones obtenidas en la auto y heteroevaluación.</p>	
<p>14 Dadas las características del uso comunicativo de la lengua, recorro a tests de los siguientes tipos:</p> <p>a. Pruebas y tests de enfoque único:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De respuesta cerrada <ul style="list-style-type: none"> — correspondencias (matching) -relacionar — de 2 opciones, V/F — de opciones múltiples — de emparejar — de ordenación de un contexto <input type="checkbox"/> De respuesta restringida <ul style="list-style-type: none"> — completar (fill-in items) frases sueltas — de transformación — cloze - completar <input type="checkbox"/> De respuesta abierta (libre o que exigen la elaboración lingüística de la respuesta) <input type="checkbox"/> Pruebas escritas: <ul style="list-style-type: none"> ..de ensayo o composición ..de respuesta guiada ..de respuesta libre <input type="checkbox"/> Pruebas orales <ul style="list-style-type: none"> ..de base no estructurada ..de base estructurada <input type="checkbox"/> Pruebas prácticas <input type="checkbox"/> De ensayo <input type="checkbox"/> Realización de tareas escritas <p>b. Pruebas y tests de enfoque múltiple</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> interacción oral (comprensión + expresión oral) <input type="checkbox"/> toma de notas (comprensión oral + expresión escrita) <input type="checkbox"/> investigación (comprensión escrita + expresión escrita) <input type="checkbox"/> completo integrado <p>c. Pruebas que no exigen la elaboración verbal de la respuesta (seleccionar /identificar la respuesta, señalar, marcar, subrayar, enlazar)</p>	
<p>15 En el diseño y su elaboración de pruebas sigo las siguientes fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño (descripción de los participantes y análisis de sus necesidades) - Elaboración (especificación del contenido de la prueba o instrumento) - Aplicación - Revisión - Validación 	

<p>16 Complemento los datos para el informe de evaluación mediante la aplicación de:</p> <p><input type="checkbox"/> Tests sin tipificar. Pruebas informales que elaboro para una clase particular.</p> <p>Estas pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se acomodan a la índole de la clase y al método de su enseñanza. - me sirven para medir el progreso o perfeccionamiento del alumno. <p><input type="checkbox"/> Tests tipificados. Seleccione pruebas ya elaboradas para objetivar el nivel de dificultad, tiempo y puntuación.</p> <p><input type="checkbox"/> Exámenes de preguntas abiertas (de desarrollo)</p> <p><input type="checkbox"/> Una combinación de varias opciones de pruebas</p> <p><input type="checkbox"/> Pautas de observación sobre la actividad en el aula.</p>	
<p>17 Prefiero el test al examen, porque</p> <p><input type="checkbox"/> pone al estudiante en el compromiso de enfrentarse con el material y los objetivos del curso.</p> <p><input type="checkbox"/> los resultados del test reflejan los fines del curso, conocidos por el estudiante</p> <p><input type="checkbox"/> los resultados del test o de cada ítem permiten valorar claramente los conocimientos</p> <p><input type="checkbox"/> otras razones</p>	
<p>18 Prefiero el examen al test, porque</p> <p><input type="checkbox"/> pone al estudiante en el compromiso de enfrentarse con el material y los objetivos del curso</p> <p><input type="checkbox"/> las propuestas en los exámenes reflejan los fines del curso, conocidos por el estudiante</p> <p><input type="checkbox"/> la concreción y selección de las preguntas y actividades permiten valorar claramente los conocimientos</p> <p><input type="checkbox"/> otras razones</p>	
<p>19 Empleo con frecuencia el quiz, porque</p> <p><input type="checkbox"/> resulta corto e informal</p> <p><input type="checkbox"/> es más fácil de preparar que el test</p> <p><input type="checkbox"/> familiariza al alumno con tests posteriores</p> <p><input type="checkbox"/> hace tomar conciencia al alumno de lo nuevo que ha asimilado</p> <p><input type="checkbox"/> permite conocer/controlar lo que se ha aprendido y revisar/localizar lo dificultoso</p>	
<p>21 Señale dos rasgos: el que considere más positivo (+) y el que considere menos (-) para cada uno de los siguientes tipos de pruebas:</p> <p>— Pruebas de respuesta abierta: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p> <p>— Pruebas de respuesta restringida: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p> <p>— Pruebas de respuesta cerrada: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p>	

③ Siguiendo las pautas ofrecidas en el tema, aplicar en el aula de Secundaria el ejercicio de iniciación al comentario de texto con la letra de la canción propuesta o de cualquier otra elegida según la conveniencia de los tópicos tratados y los intereses del grupo al que va destinado. Realizar una valoración crítica de los resultados obtenidos.

④ Leer el siguiente trabajo en consonancia con las propuestas metodológicas de “Literatura en acción” y disponible en Internet para determinar posteriormente de qué manera se atiende a los principios didácticos que se enumeran a continuación:

⇒ José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Josefa Saiz Valcárcel, 2001, “Propuestas didácticas para la educación literaria: modelo de interiorización de las narrativas literaria y audiovisual” en CiberEduca

<http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p36/p36.htm>

-  Trabajo por proyectos
-  Motivación del alumnado

- ↪ Aprendizaje significativo
- ↪ Actividad cooperativa
- ↪ Activación del intertexto lector
- ↪ Desarrollo de la capacidad crítica
- ↪ Desarrollo de la competencia literaria
- ↪ Desarrollo de la creatividad

5 Esbozar un proyecto de dramatización y/o de producción audiovisual a partir del romance de *Rosalinda* especificando el nivel al que va dirigido y atendiendo a cada uno de los componentes de la secuencia didáctica. Para el ejercicio de transformación del texto, se proponen algunos organizadores previos como material de aula². El ejemplo de dramatización y de guionización del romance *El enamorado y la muerte* que se recoge en el tema puede servir como modelo textual. Del mismo modo, el monólogo de humor sobre los romances, puede servir de motivo textual para realizar un ejercicio cooperativo de síntesis de las características de este género por grupos con posterior puesta en común.

COMPONENTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

- a. **Toma de decisiones:**
 - i. Actividad comunicativa final (*Dramatización de un romance*)
 - ii. Actividad de enseñanza y aprendizaje que se pretende
- b. **Matización de objetivos y contenidos**
 - i. Objetivo funcional-comunicativo y objetivos de enseñanza aprendizaje
 - ii. Contenidos procesuales y conceptos, valores y normas
- c. **Aportación de materiales y ordenación de los mismos**
 - i. Organizadores previos (fichas de trabajo que organizan los contenidos conceptuales)
 - ii. Modelos textuales (textos para el análisis, la interpretación, la manipulación, etc.)
- d. **Argumentación de las estrategias de trabajo en el aula**
 - i. Ideas previas (conexión con los conocimientos previos de los alumnos)
 - ii. Orden de organizadores y modelos textuales
 - iii. Proceso de lectura comprensiva. Actividades.
 - iv. Proceso de producción escrita. Actividades.
 - v. Proceso de dramatización teatral o audiovisual.
- e. **Secuenciación temporal de las actividades**
 - i. Aproximación al romance como manifestación literaria
 - ii. Lectura comprensiva
 - iii. Escritura de la versión teatral del texto y/o adaptación audiovisual
 - iv. Actividades de casting y post-casting
 - v. Actividades de dramatización y/o cinematoográficas
- f. **Planificación de la evaluación formativa**

² Esquema y textos tomados de M^a T. Caro Valverde (coor.), M^a E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval, P. A. Vicente Ruiz, M^a S. Sánchez Guirado, *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Consejería de Educación y Cultura, 2000, pp. 264-268.

Romance de Rosalinda

A las puertas del palacio
de una señora de bien,
llega un lindo caballero
corriendo a todo correr.
Como el oro es su cabello,
como la nieve su tez;
sus ojos como dos soles
y su voz como la miel.
—Que Dios os guarde, señora.
—Caballero, a vos también.
—Ofrecedme un vaso de agua.
que vengo muerto de sed.
—Tan fresca como la nieve,

caballero, os la daré,
que la cogieron mis hijas
al punto de amanecer.
—¿Son hermosas vuestras hijas?
—Como un sol de Dios las tres.
—Decidme como se llaman
si en éllo gusto tenéis.
—La mayor se llama Elena,
y la segunda Isabel, y
la más pequeña de ellas
Rosalinda la nombré.
—Decid a todas que salgan,
que las quiero conocer.

—La mayor y la mediana
al punto aquí las tendréis.
Rosalinda, caballero,
os ruego la perdonéis:
por vergüenza y cobardía
no quiere dejarse ver.
—Lindas son las dos que
veo,
lindas son como un clavel,
pero más linda será
la que no se deja ver.
A la puerta del palacio
de la señora de bien,

llegan siete caballeros,
siete semanas después.
—Preguntadme, caballeros,
yo os sabré responder.
—Tres hijas como tres
rosas,
nos han dicho que tenéis,
la más pequeña de todas
sin temor nos la entreguéis,
que en los palacios reales
va a casarse con el rey.

⇒ Algunos organizadores previos

El género dramático

Expresión	- Semántica: gira en torno a un tema o <i>conflicto</i> central, ofrece un argumento (resumen ordenado de los hechos). - Verbal: constituido casi exclusivamente por el <i>diálogo</i> .
Estructura de la acción	- Interna: - <i>Exposición</i> del conflicto. - <i>Nudo</i> que desarrolla la acción hasta el momento más crítico. - <i>Desenlace</i> o solución del conflicto. - Externa: está formada por <i>actos</i> que se suelen dividir en <i>escenas</i> . También aparecen <i>acotaciones</i> , que son las explicaciones que, escritas entre paréntesis, indican cómo han de actuar los actores, cómo ha de ser el decorado, qué efectos especiales serían los adecuados...
Tiempo	- Interno: el que transcurre en la ficción que se está desarrollando en el escenario (desde pocas horas hasta varios años). - Externo: el que dura la representación (una, dos o tres horas).
Espacio	-Puede ser <i>uno o múltiple</i> . -El edificio de teatro ha sufrido <i>variaciones</i> : antiguamente, en la Grecia clásica, las obras se representaban al aire libre; en la España del siglo XVII se realizaban en los patios entre casas, llamados corrales, y en las plazas públicas. Cuando se comenzaron a utilizar locales cerrados, el escenario se iluminaba con <i>candilejas</i> y se fue perfeccionando la <i>tramoya</i> .
Subgéneros	- Tragedia: sus personajes representan tipos humanos universales y nos conmueven porque, aunque intuyen que su destino es desgraciado, avanzan hacia él. El estilo empleado es elegante, culto y, a veces, poético. - Comedia: su final es feliz. Su intención es satírica, crítica o moralizante. Está escrita en clave de humor. Sus personajes son ridículos y pueden responder a tipos como el gracioso, el galán, la dama, etc... La acción se desarrolla en ambientes cotidianos que reflejan la realidad de la vida. - Drama: mezcla asuntos tristes y trágicos con otros de carácter cómico.
Tramoya	

Fichas de creación dramática

Escena	Acción	Tiempo	Decorado	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3	Personaje 4	Personaje 5	Personaje ...
1ª									
2ª									
3ª									
4ª									
5ª									
...									

Ficha de personajes

Personaje:			
Escena	Cómo es	Qué tiene	Qué suele hacer
1ª			
2ª			
3ª			
4ª			
5ª			
...			

Esquema de guionización

T	P	Á	Movimiento de cámara	Transición	Imagen	Sonido	☺
1							
2							
3							
4							
...							

⑥ Se propone la lectura del artículo de Mauricio Ostria González, Universidad de Concepción, “La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren”³ como ampliación que pueda ayudar a conformar una opinión propia sobre el tema. Disponible en:

<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/cyber14/tx26mostria.html>

³ Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Índice N°14, Otoño 2000