

Animación a la lectura: leer los clásicos grecolatinos desde un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo

M^a Dolores Marrón Guareño

Máster en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Lengua y Literatura



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

*Animación a la lectura: leer los clásicos grecolatinos
desde un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo*

Autora: M^a Dolores Marrón Guareño

Tutor: David Becerra Mayor

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso: 2019-2020

«Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde vamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial.»

ALBERTO MANGUEL, *Una historia de la lectura*.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Madrid, a quien debo toda mi formación académica; y a David Becerra Mayor, por ser un tutor competente y asesorarme cuando lo he necesitado.

Ojalá hubiera más profesores así.

Al IES Villa de Vallecas y, en especial, a Rosario Álvarez Mayo, sin cuyo consejo, implicación y enseñanzas estas prácticas habrían sido mucho menos fructíferas. Gracias por darme la oportunidad de trabajar con tus alumnos de 1º ESO.

A mis padres, por estar siempre ahí para mí.

A Elena, por su amistad imperecedera, más allá del tiempo y la distancia.

A Silbo, por su compañía sempiterna.

A Jorge, mi Ulises particular, por compartir mi camino de sonrisas y lágrimas y ser el apoyo con el que siempre puedo contar.

A todos ellos, GRACIAS.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster parte de la necesidad de enseñar Mitología clásica y animar a su lectura en las aulas de Secundaria, haciendo hincapié en que la asignatura de Lengua castellana y Literatura es el lugar idóneo para ello, ya que el estudio del mito forma parte de los contenidos del currículo de esta materia. Tras revisar los conceptos básicos en que se fundamenta este estudio y analizar las adaptaciones de tema mitológico que ha habido en la historia, se explica la metodología elegida para desarrollar la propuesta de innovación docente: el trabajo por proyectos y los grupos interactivos. Después, se describe la propuesta didáctica en dos vertientes: en primer lugar, el proyecto inicial, basado en un enfoque de enseñanza y aprendizaje lúdico, dialógico y cooperativo; y, en segundo lugar, la adaptación del proyecto inicial llevada a cabo con un grupo de alumnos de 1º ESO durante el periodo de prácticas no presenciales. Aunque de cariz diferente, ambos formatos comparten el objetivo de acercar la cultura grecolatina a los más jóvenes mediante la lectura de mitos y la realización de actividades amenas e interdisciplinares, que ayudan a mejorar distintas competencias clave y aspectos pertenecientes al área de Lengua castellana y Literatura.

PALABRAS CLAVE

Animación, lectura, Mitología clásica, adaptaciones, grupos interactivos, trabajo por proyectos, aprendizaje lúdico, dialógico y cooperativo.

ÍNDICE

Página

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducción | 4 |
| 1.1. Contextualización | 4 |
| 1.2. La mitología en el currículo | 6 |
| 1.3. Objetivos planteados | 7 |
| 1.4. Hipótesis de partida..... | 8 |
| 1.5. Estructura del trabajo | 9 |
| 2. Estado de la cuestión..... | 10 |
| 2.1. El canon y los clásicos | 10 |
| 2.2. Las adaptaciones y la mitología | 13 |
| 2.3. Animación a la lectura | 18 |
| 3. Metodología de la investigación | 27 |
| 4. Propuesta de innovación docente | 29 |
| 4.1. Introducción | 29 |
| 4.2. Proyecto inicial | 29 |
| 4.2.1. Objetivos | 29 |
| 4.2.2. Metodología | 32 |
| 4.2.3. Secuenciación..... | 36 |
| 4.2.4. Evaluación..... | 40 |
| 4.2.5. Atención a la diversidad | 43 |
| 4.3. Adaptación a la modalidad no presencial | 44 |
| 5. Conclusiones | 50 |
| 6. Referencias bibliográficas | 52 |
| 7. Anexos | 57 |
| 7.1. Estrategias que favorecen las interacciones en grupos interactivos..... | 58 |
| 7.2. Diversidad en el aula de 1º ESO | 60 |
| 7.3. Unidad didáctica | 61 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Los griegos, en la Antigüedad, se explicaban el sentido de las cosas por medio de fascinantes historias, a las que podríamos otorgar el mismo significado que el de palabra *mito*; pues este es definido por la Real Academia Española ([RAE], 2019b) como «narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico». Por lo que el conjunto de mitos pertenecientes a una cultura (como la griega o la romana) es lo que la RAE denomina *mitología*, en su primera acepción.

Aquellas viejas historias se narraban en tono poético y tenían como protagonistas a seres divinos o semidivinos –dioses todopoderosos, valientes héroes que podían contar con el favor o no de esos mismos dioses, y por personas que se veían abocadas a la desgracia por culpa de las debilidades de su carácter–, que eran objeto de culto religioso entre el pueblo griego. Algunas de estas composiciones fueron consideradas, por los griegos de la época clásica y por las generaciones posteriores, como las obras más importantes en la literatura de la Antigua Grecia: la *Ilíada* y la *Odisea*. Estas dos grandes epopeyas griegas, atribuidas a Homero y compuestas hacia el siglo IX o el VII a.C., se consideran en la actualidad como los mejores poemas épicos de la cultura occidental; y, fueron utilizadas como fundamentos de la pedagogía griega, como bien señala el latinista Carlos García Gual (2017):

Con Homero y los trágicos se educaban los atenienses. En la *Ilíada* se ofrece una perspectiva épica sobre la trágica condición humana, sobre la ferocidad de la guerra, la frivolidad y la belleza de héroes y dioses, y las ilustres hazañas que las aladas palabras del poeta salvan del olvido. Se aprenden muchas cosas del poeta cuando se le conoce a fondo: la magnanimidad, el esplendor de las cosas, los horizontes de la aventura, y la humanidad de un mundo donde no hay buenos ni malos, sino gente sufriendo y actuando (p. 30).

Los mitos son una parte fundamental de nuestra cultura y del canon literario, y poseen tal potencial didáctico y educativo que se han hecho miles de adaptaciones sobre ellos, llegando a formar parte del imaginario occidental. En estas adaptaciones siempre se destaca la figura del héroe. De hecho, ya en el Siglo de Oro, el propio Miguel de Cervantes¹ dedicó unas palabras a Homero y Virgilio en su *Quijote*, donde enfatiza los valores que representan los protagonistas de sus obras:

¹ Seguimos la edición de 2005.

Digo asimismo que, cuando algún pintor quiere salir famoso en su arte, procura imitar los originales de los más únicos pintores que sabe; y esta misma regla corre por todos los más oficios o ejercicios de cuenta que sirven para adorno de las repúblicas. Y así lo ha de hacer y hace el que quiere alcanzar nombre de prudente y sufrido, imitando a Ulises, en cuya persona y trabajos nos pinta Homero un retrato vivo de prudencia y sufrimiento; como también nos mostró Virgilio, en persona de Eneas, el valor de un hijo piadoso y la sagacidad de un valiente y entendido capitán, no pintándolo ni descubriéndolo como ellos fueron, sino como habían de ser, para quedar ejemplo a los venideros hombres de sus virtudes (parte I, cap. XXV, p. 250).

El estudio de los clásicos ha tenido un papel esencial en la tradición de las Humanidades, no solo de la Filosofía y la Literatura, sino también los de las Artes y la Música. Según García Gual (2017):

Los textos y autores que llamamos clásicos son las mejores voces y los más perdurables creadores de cultura que nos han llegado; los salvados del naufragio de años y siglos. Son los que han marcado con sello propio el progreso cultural, poético, de esa tradición que nos educa, ilumina e invita a pensar y sentir con profundidad (p. 44).

Por ello, es necesario que sus lecturas se integren entre los clásicos escolares, ya que en la actualidad los programas educativos no consideran el estudio de los mitos clásicos, a pesar de la gran repercusión que tienen entre la juventud –muchos videojuegos y marcas aluden a héroes y dioses– y de que conforman el origen de buena parte de la literatura española posterior; ya que ha influido en todas las etapas de creación y muchas disciplinas artísticas –como la pintura, la música, la escultura o el cine– han revivido alguno de los aspectos de estas obras clásicas. Así pues, se debería abrir la puerta de este universo de la Mitología clásica a los adolescentes, incluso desde la niñez, porque fomentar el conocimiento de los clásicos y su lectura, mediante ediciones adaptadas a su edad, puede ser muy enriquecedor para su formación como individuos.

El mito, al igual que el cuento, trata temas inalienables del hombre –como el amor, la amistad, el paso del tiempo o la brevedad de la vida– y nos permite conocer verdades universales que son elementales para afrontar los obstáculos que podamos hallar a lo largo de nuestra trayectoria vital. Ahí radica el valor de las Humanidades en la Educación, pues «este consiste en lograr un mejor conocimiento de la condición humana en sus aspectos más valiosos; es decir, en su comprensión y expresión del significado de la vida a través del arte y la cultura» (García Gual, 2017, p. 45); y, en consecuencia, demuestra la razón por la que los clásicos grecolatinos han pervivido durante treinta siglos, aunque a primera vista nos pueden

resultar lejanos a nuestra realidad: porque cumplen a la perfección su propósito, que es ilustrarnos sobre el devenir de los seres humanos por medio de la emoción y la admiración.

1.2. LA MITOLOGÍA EN EL CURRÍCULO

Durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, la Literatura es una de las dos partes del binomio formado por Lengua y Literatura que se encuentra incorporado en la materia de Lengua castellana y Literatura, tanto en Secundaria como en Bachillerato. Según el currículo, «el bloque de Educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes» (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, p. 359) y, por ello, desarrolla los contenidos relacionados con la Literatura siguiendo una estructura deductiva que podríamos resumirlos, a grandes rasgos, en tres partes: por un lado, en 1º y 2º ESO se realiza una aproximación a los géneros literarios y se fomenta la lectura libre, la creación y redacción de textos, esto es, un enfoque teórico de la literatura; por otro lado, en 3º ESO comienza el estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media al Siglo de Oro, que en 4º ESO continúa con las que abarcan el periodo del siglo XVIII hasta nuestros días, o lo que es lo mismo, se muestra un enfoque histórico de la literatura; por su lado, en Bachillerato se repite el temario enseñado en 3º y 4º ESO, si bien, profundizando en la relación entre el contexto sociocultural y la obra literaria; y, en 2º Bachillerato, el contenido está orientado hacia el examen de la EvAU.

Como podemos observar en los libros de texto de estos cursos, especialmente en los referentes a 3º y 4º ESO y Bachillerato, el objetivo es aprender listas de autores y obras con la finalidad de elaborar comentarios de textos; los textos que se estudian son los canónicos de la literatura española (con algún ejemplo de literatura hispanoamericana), datando sus orígenes en las glosas emilianenses, pero ¿qué hay de toda la tradición grecolatina de la que somos herederos? ¿Por qué no se estudia en la asignatura de Lengua castellana y Literatura?

Es cierto que existen otras asignaturas como Cultura Clásica, Literatura Universal, Latín, Griego e Historia del Arte donde se enseñan aspectos relativos a la mitología grecolatina, que tanto calado tiene en nuestro ideario y conocimiento del mundo. Sin embargo, el planteamiento que se hace de ello, en mi opinión, es erróneo, ya que los y las estudiantes solamente adquirirán estos conocimientos si en Bachillerato eligen el itinerario de Humanidades, tan denostadas hoy en día (Moreno Castillo, 2019), pues solo en él se imparten Latín, Griego e Historia del Arte.

Por su parte, Cultura Clásica (en la ESO) y Literatura Universal (en Bachillerato) son asignaturas que se dan en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015); por lo que no suele ser muy habitual que las oferten, y si las ofertan y no hay un número mínimo de alumnos y alumnas, no se imparten. De tal manera que, si los y las estudiantes no pueden elegir la materia optativa de Cultura Clásica y, posteriormente, no continúan en el sistema educativo porque no desean realizar Bachillerato, saldrán al mundo albergando un enorme vacío cultural. Por este motivo sería un acierto incluir en el apartado de Literatura los contenidos más relevantes de Cultura Clásica, puesto que su finalidad es

facilitar al alumnado un primer acercamiento general al estudio de las civilizaciones griega y latina en los ámbitos literario, artístico, filosófico, científico y lingüístico, con objeto de que, a partir de su estudio, pueda tomar conciencia de la pervivencia, influencia y presencia de muchos de estos aspectos en la cultura occidental, mejorando de este modo su comprensión de lo que constituye su identidad cultural y de las diversas manifestaciones que la definen (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, p. 468).

Y añade que «el estudio de la religión griega y romana presta especial atención, por una parte, a la mitología, cuya influencia resulta decisiva para la configuración del imaginario occidental» (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, p. 469) e independientemente de si los alumnos y las alumnas van a continuar recibiendo formación académica una vez finalicen la ESO o no, al menos deberían acabar sus estudios obligatorios entendiendo todo aquello que constituye su identidad cultural y lograrlo sería muy fácil simplemente leyendo en las clases de Lengua castellana y Literatura narraciones mitológicas de dioses y héroes grecolatinos.

1.3. OBJETIVOS PLANTEADOS

La elaboración del presente TFM se ha llevado a cabo con la intención de alcanzar los objetivos que se detallan a continuación, teniendo en cuenta la legislación vigente²:

- Contribuir a la mejora educativa del área de Lengua castellana y Literatura, asignatura que forma parte del currículo de Secundaria y Bachillerato.

² Véase el apartado 4.2.1. *Objetivos*.

- Recuperar la tradición de la Mitología clásica, para descubrirla y acercársela a los más jóvenes.
- Fomentar el amor por la lectura –concretamente de los clásicos grecolatinos– al alumnado por medio actividades lúdicas, para así despertar su curiosidad por el mundo clásico e impulsar el deseo de conocer más sobre él.
- Motivar al alumnado a la lectura, vinculándola, en la medida de lo posible, con su realidad; ya que la lectura de textos literarios en la etapa académica suele aparecer vinculada al desinterés y el desánimo, alejada del placer de leer (Mata, 2008).
- Plantear una propuesta de innovación docente partiendo de un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo, para así fomentar valores como el compañerismo, la tolerancia o el respeto, mediante el trabajo por proyectos en grupos interactivos.

En resumen, nuestro objetivo primordial es:

favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. Se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, p. 359).

En definitiva, alcanzar el objetivo final que persigue la asignatura de Lengua castellana y Literatura que es «crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida» (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, p. 359).

1.4. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Del presente trabajo se espera que, gracias a la propuesta didáctica, la inclusión de la lectura de los clásicos grecolatinos en las clases de Lengua castellana y Literatura se conciba como una herramienta de gran utilidad que puede emplear el profesorado de multitud de maneras, y no como una forma de restar tiempo a los contenidos propios de su materia, sino todo lo contrario, ya que va a propiciar una mejora de esta al trabajar la lectura –elemento esencial de esta asignatura– desde su doble carácter: como objeto de

conocimiento y como medio para llevar a cabo los aprendizajes. Sin embargo, de esta labor deberían responsabilizarse los docentes de todas las disciplinas, pues en todas ellas la lectura se emplea como medio de acceso al conocimiento (Núñez Cortés, 2015, p. 75).

Creemos que, a través de la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica, se lograrán los objetivos descritos en el apartado anterior, y dado que durante los primeros cursos de la ESO se plantea la literatura desde un enfoque teórico –donde se estudian los géneros literarios y se anima a la lectura libre de obras de la literatura española, universal y juvenil–, el estudio del mito, como subgénero perteneciente a la narrativa fantástica, tiene cabida en el programa curricular y, al ser un relato de corta extensión, puede leerse en el aula y se pueden realizar actividades de comprensión, representación y creación, e incluso juegos, sobre él. El docente puede incluir la lectura de mitos grecolatinos en su programa por medio de actividades divertidas que inciten al estudiantado a participar activamente en ellas, a leer y documentarse más sobre este fascinante mundo y a establecer relaciones de este con su realidad.

1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo está estructurado en cinco bloques. Después de este primer bloque introductorio, donde se ha contextualizado el trabajo, se han planteado los objetivos y descrito la hipótesis de partida, nos adentramos en un segundo bloque en el que se enmarca el estado de la cuestión. En él, se presentan los conceptos que fundamentan este estudio –como canon o clásicos literarios– y asimismo se muestra una visión panorámica del mundo de las adaptaciones de los clásicos destinadas a los adolescentes a través de los tiempos.

El tercer bloque se dedica a la descripción de la metodología empleada para realizar este trabajo, mientras que el cuarto bloque se centra en explicar detalladamente la propuesta de innovación docente. Esta propuesta está constituida por dos vertientes: por un lado, refiere el proyecto inicial que tenía ideado realizar durante las prácticas donde constan la justificación de la propuesta, la metodología, los objetivos, la secuenciación de las sesiones, el método de evaluación y las medidas de atención a la diversidad; y, por otro lado, como el proyecto diseñado inicialmente no pudo llevarse a término debido a la pandemia del COVID-19, se aborda la adaptación a la modalidad de no presencial de este proyecto inicial, que sí se realizó, y en la que figuran los mismos subapartados de la propuesta originaria. El quinto bloque cierra este trabajo con las conclusiones generales del estudio llevado a cabo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. EL CANON Y LOS CLÁSICOS

Sánchez, Martín y Servén (2018) explican que «el concepto de *canon* contiene dos aspectos: regla o modelo, y lista de escritores con autoridad o dignos de estudio» (p. 206); y definen el *canon literario* como «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (citando a Sullà, 1998, p. 189). Por su parte, los *clásicos* se definen por ser textos modelo de expresión, análisis de las preocupaciones y conducta humana, y por tener la capacidad para servir como espejo de la comunidad. Así pues, un canon literario se compone por los clásicos literarios, es decir, son obras reconocidas como núcleo canónico a través de los tiempos y que constituyen la base de nuestro imaginario cultural. Dicho imaginario cultural nace de la unión de una serie de componentes ideológicos, literarios, artísticos, sociales... Los autores clásicos constituyen modelos y referentes de la cultura nacional en los procesos educativos de todas las épocas; precisamente son *clásicos* porque siempre pueden ofrecer un interés renovado (Sotomayor, 2005, 2013).

Mark Twain advirtió que «un clásico es algo que todo el mundo querría haber leído y nadie quiere leer»³. Leer a los clásicos no es fácil y más para los adolescentes, pues se requiere un cambio de perspectiva, una preparación pluridisciplinar compleja y esfuerzo intelectual, ya que el discurso literario exige unas competencias específicas para su descodificación, es decir, es necesario desarrollar la competencia literaria. El principal problema de la lectura de los clásicos es la distancia temporal con respecto a cualquier lector, esta grieta se profundiza en la actualidad por la época digital en que vivimos, con cambios en los hábitos de lectura resultantes de ella y, además, por considerarse políticamente incorrecta en algunos aspectos, si se tienen en cuenta los valores vigentes. Un ejemplo de ello se muestra en la adaptación del *Quijote* de Pérez Reverte, quien «borra frases que pudieran herir la sensibilidad del lector actual, como pueden ser aquellas de contenido racista» (Becerra, 2015). De ahí las dificultades a las que se enfrenta el profesorado a la hora de suscitar interés hacia estas obras a los y las estudiantes.

Los estudiosos insisten en que es fundamental que niños y adolescentes lean las obras clásicas de la literatura universal y para solventar las dificultades del texto original, se suelen

³ Así lo recoge García-Herrera en el prólogo de su edición adaptada de *La Odisea* (2020).

abordar los textos clásicos desde las adaptaciones. Navarro Durán (2016) defiende así el empleo de las adaptaciones:

La única forma de abrir las páginas de los clásicos es quitar las barreras que impiden la entrada en ellas al niño, al adolescente, evitándole unas trabas que les hacen pensar que su lectura es un castigo (...). Si no se acercan los textos literarios a todos los públicos, ese patrimonio literario tan rico será –lo es ya– un placer reservado a muy pocos, cerrado para casi todos. El mejor estímulo para la lectura es el fácil acceso al interior de las grandes obras literarias. Las puertas de los mundos maravillosos que están dentro de los libros tienen que abrirse a los niños. Solo así no tendrá que ser casual el encuentro de los jóvenes con el gozo de la lectura de las grandes obras (p. 24).

Así, los jóvenes culminarán su etapa académica obligatoria habiendo conocido, por lo menos, los aspectos elementales de las obras clásicas (tema, personajes, hechos principales...), si bien, el conocimiento completo de la obra solamente lo conseguirán si en un futuro leen la obra original.

Otro dilema al que se enfrenta el profesorado a la hora de elegir las obras es qué criterios deben manejar para seleccionar el *canon escolar*. La calidad literaria es el factor primordial, pero hay otros factores que también influyen, como el interés de los y las estudiantes por la obra en cuestión o la disponibilidad editorial. Duarte (2011) denomina *canon disponible* a «los libros que fácilmente se consiguen y que son ofrecidos por unas pocas editoriales, justamente las que por estos días lideran el mercado del libro en el rubro que podríamos llamar “escolar”» (p. 90). Además, la elección de las lecturas escolares depende de elementos ideológicos, políticos y pedagógicos, por lo que hay un amplio abanico de títulos que manejan los docentes (Sánchez et al. 2018, p. 211). Sin embargo, algunos títulos suelen repetirse en las listas de los centros educativos, como son *El Cid*, *La Celestina* o *El Lazarillo de Tormes*, por citar algunos de los clásicos de la literatura española.

El canon escolar comenzó a evolucionar a partir de mediados del siglo XX, momento en que empezaron a renovarse las actividades de aula adecuándolas al contexto del alumnado, y, en suma, desembocaron en una nueva forma de entender la educación literaria. Duarte (2011) apunta que

Cuando María Hortensia Lacau publicó en 1966 su *Didáctica de la lectura Creadora*, no solo contribuyó a recrear el canon escolar vigente para los primeros años de la escuela secundaria, sino, y, sobre todo, impulsó una nueva dinámica referida al tratamiento de la

literatura. Para muchos docentes, tal propuesta metodológica significó la revitalización de sus propias prácticas; implicó desplazar el mecánico y pautado “comentario de textos” sustituido ahora por una relación más directa y libre con las obras (p. 88).

Tiempo después, Gustavo Bombini cuestionaba en su obra, *La trama de los textos*, la improductividad de la enseñanza de la literatura en sentido historiográfico. Para el profesorado supuso tener el respaldo de una voz autorizada en las innovaciones que ya llevaban tiempo realizando y les alentó a un mayor cambio. Estos intentos transformadores comienzan a mediados de los sesenta y continúan hasta finales de los ochenta, desapareciendo a mediados de los noventa. Esta nueva dinámica aplicada al tratamiento didáctico de la literatura incluye una relación más directa y libre con las obras. Con el objetivo de aproximar las obras clásicas a los jóvenes de una manera más atractiva, se han revisado las estrategias para animar a la lectura y los criterios de selección de las lecturas literarias que son imprescindibles.

Para Duarte (2011), todo canon impuesto debería ser examinado

no solo para cumplir con esos declamados objetivos que apuestan a formar lectores críticos, reflexivos, ciudadanos con capacidad transformadora, sino -y, sobre todo- para no despojar a las nuevas generaciones del conocimiento de un patrimonio cultural propio y de unas determinadas tradiciones literarias regionales que nos pertenecen (p. 91).

En los últimos años, la didáctica de la literatura se ha configurado y ha reemplazado los textos escolares alejados en el tiempo por textos más cercanos a sus gustos, en los que influye el mercado mediático. Como docentes debemos ofrecer a los alumnos obras clásicas complejas, que les inquieten, les hagan replantearse su forma de ver el mundo y les enriquezcan, pues si solo ofrecemos lecturas amables, les quitamos la oportunidad de ampliar o modificar su punto de vista.

Las palabras que dedica García-Herrera en su adaptación de *La Odisea* (2020) ilustran perfectamente la necesidad de acercar los clásicos a la juventud:

Es un gran error apartar a los clásicos de nuestras estanterías. Su lectura no solo es placentera, sino que estimula nuestra sabiduría y sensibilidad. En las obras clásicas encontramos, además, respuestas a problemas universales que nos inquietan por nuestra propia naturaleza (felicidad, destino, adversidad, amor, etc.). Por eso hay que leer buena literatura y no tan solo libros de entretenimiento. De ahí que Twain, además de bromear sobre las dificultades de leer a los clásicos, también advirtiera que «el hombre que no lee buenos libros no tiene

ninguna ventaja sobre el hombre que no los puede leer». Los clásicos, sin duda, son buenos libros. Si han pervivido durante cientos o miles de años es porque tienen algo que decirnos. Vemos, por tanto, que acercar las grandes obras literarias y la cultura humanística a las nuevas generaciones sigue resultando muy necesario, a pesar de que las condiciones de vida de nuestra sociedad son muy diferentes a las del contexto histórico en que surgen ¡por eso han de ser leídos sin prejuicios! (p. 4).

2.2. LAS ADAPTACIONES Y LA MITOLOGÍA

El mito clásico ha formado y forma una parte esencial de la literatura infantil y juvenil. El conocimiento de la mitología clásica estimula la imaginación, suscita la curiosidad o proporciona, además de un evidente deleite, un escape de la realidad y ayuda a formar el intertexto del lector. No se puede olvidar que la literatura occidental hunde sus raíces precisamente en ese sustrato, de manera que el conocimiento del mito grecorromano capacita para la comprensión de ininidad de obras de la literatura occidental de todos los tiempos.

Las adaptaciones acercan los clásicos a los alumnos y las alumnas, ya que muchas veces el texto original dificulta su lectura debido a la distancia cultural e incluso léxica (Navarro, 2006; Sotomayor, 2013). Por eso los expertos buscan espacios que promuevan la diversión y el interés de los y las estudiantes (Sánchez et al., 2018). Las disposiciones legales vigentes recomiendan trabajar y leer los clásicos, pero no todos están de acuerdo en el tipo de edición que debe ofrecerse a los alumnos y las alumnas. Navarro Durán destaca como partidaria de las adaptaciones literarias y dice (2016) que

su función es solo la de poner al alcance de los niños o de los jóvenes una obra que les ofrezca dificultades insuperables. Como en última instancia se confía en que en unos años ese lector acudirá a la obra original, es esencial que pueda comprobar que todo lo que ya sabe es cierto, es decir, que está en ella lo que había leído antes en su adaptación. Y si no se da ese paso deseable de la lectura de la obra original, es esencial que lo que el lector de la adaptación sepa del texto le permita evocar su historia y sus personajes sin ser mendaz por culpa de la versión leída. La fidelidad al original tiene que definir la actuación del adaptador, y también debe intentar reproducir la composición de la obra, su estructura. (...) dos factores que condicionan la adaptación: el público al que va destinada y las limitaciones impuestas por la editorial que va a publicarla (p. 25).

El mito llega a los más pequeños a través de adaptaciones elaboradas específicamente para ellos. El concepto de adaptación implica la reescritura de una obra para hacerla accesible

a un público al que en principio no iba dirigida. En la literatura infantil se ha utilizado, sobre todo, para hacer más accesibles a los niños los clásicos de la literatura universal, los clásicos de la propia literatura infantil y juvenil, y también las obras procedentes de la tradición oral.

Las buenas adaptaciones evitan que los lectores tengan que enfrentarse a un texto clásico complejo. Sotomayor (2013, p. 221) define las *adaptaciones* como «una de las formas de la reescritura y que los agentes mediadores entre el ámbito de la producción y de la recepción (editores, distribuidores, críticos...) determinan absolutamente el acceso a los textos literarios y la imagen que de ellos se construye el lector». Las adaptaciones permiten entrar en contacto con las obras capitales de la Literatura, instruir, y transmitir conocimientos y valores culturales, y, también, divulgar contenidos de referencia entre lectores de competencia literaria limitada. Tienen una función social educativa y divulgadora. Los paratextos que acompañan la adaptación son esenciales y muy útiles.

En las adaptaciones juveniles se realizan una serie de cambios para transformar el texto original en función del público al que vaya dirigida esa versión adaptada. El proceso de adaptación supone en ocasiones la transformación del mensaje primigenio y hasta la desaparición de la esencia de la obra original. Según Sotomayor (2013) son cambios

que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva: entre ellos, la supresión de episodios o historias secundarias, la eliminación de frases y concisión del lenguaje, la sustitución de narración por diálogo, o del modo indirecto por el modo directo, la introducción de elementos familiares y cercanos al lector (personajes, lugares, situaciones) en forma de añadidos o continuaciones, el resumen de la historia a partir de sus momentos principales, la transformación de la forma narrativa en dramática (con acción directa y diálogo) o poética (con musicalidad y ritmo), la reescritura burlesca o desmitificadora (pp. 224-225).

Mientras que para Encinas (2015)

las adaptaciones deben cumplir con unos requisitos de calidad y que la lectura adaptada no debería sustituir en ningún caso a la lectura de las obras originales llegado el momento oportuno; más bien al contrario, las adaptaciones han de tener como fin prioritario suscitar el interés hacia la obra original, de manera que el lector se acerque a ella cuando esté capacitado para leerla (p. 90).

Y añade que

[en] los mitos clásicos las adaptaciones se antojan imprescindibles. De un lado, porque su conocimiento directo es prácticamente imposible para los más pequeños; de otro lado, porque el mito griego ha tenido tal influjo en la literatura posterior, que su conocimiento es esencial para formar el intertexto del lector, desarrollar su competencia literaria y, en definitiva, posibilitar la comprensión más básica de infinidad de obras literarias, por no hablar, por supuesto, de la comprensión de otras manifestaciones artísticas, como pintura, escultura o música (p. 90).

Encinas (2015), en su artículo, recorre la historia de las adaptaciones de relatos mitológicos destinadas al público infantil. Cuenta que empiezan a cobrar relevancia, a partir del siglo XIX, con la llegada del Romanticismo, el movimiento artístico y literario que se fija en la tradición oral, el folklore, así como en Grecia y su cultura. Esta focalización en el mito puede deberse a las propias características de este, ya que incluye elementos fantásticos del gusto de los más jóvenes y está relacionado con el cuento popular, con el que comparte esquemas y motivos literarios.

Las primeras adaptaciones de los mitos clásicos para lectores juveniles se realizaron en Reino Unido. Como bien indica García Gual (2003): «Por entonces en Inglaterra se estudiaba mucho a los autores griegos y había en las capas más refinadas de la sociedad victoriana, y no únicamente en los ambientes académicos, un fervor extraordinario por los textos e imágenes del mundo antiguo» (p. 14). Charles Lamb es un ejemplo de ello, quien publicó en Londres en 1808 *The Adventures of Ulysses*. Esta adaptación de la *Odisea* de Homero fue incluida en el currículo escolar de 1894 (Encinas, 2015, p. 92) y destacó en su época por ser una de las pocas adaptaciones que dibuja una figura realista y humana de su protagonista.

Años más tarde, entre 1838 y 1840, el alemán Gustav Schwab publica una compilación de los mitos griegos y romanos, modificándolos para suprimir o edulcorar los episodios más impactantes desde el punto de vista moral. Esta compilación fue muy utilizada en las escuelas alemanas e influyó en la recepción de la Antigüedad que tuvieron los y las estudiantes alemanes.

Al otro lado del charco, siguieron sus pasos los norteamericanos Nathaniel Hawthorne y Thomas Bulfinch. El primero es autor de *A Wonder Book for Girls and Boys* (1851) y de su continuación, *Tanglewood Tales for Girls and Boys* (1853). En estas obras emplea la técnica del relato enmarcado, presenta los mitos como historias que buscan deleitar y encandilar a sus receptores, no como mera información que conviene llegar a conocer; por lo que esta

adaptación reescribe el mito clásico convirtiéndolo en una especie de cuento de hadas y otorgándole así un tono mucho más cálido y cercano al joven lector. Encinas (2015, p. 95) explica que reelabora los mitos porque «viene siendo desde hace tiempo de la opinión de que muchos mitos clásicos se prestan a ser convertidos en lecturas de gran provecho para los niños» (Hawthorne, 2000, p. 9), citando el prólogo de la obra. También destaca el valor imperecedero de los mitos y la capacidad de los niños para comprender textos elevados.

Por su parte, Thomas Bulfinch, autor de *The Age of Fables, or Stories of Gods and Heroes* (1855), incluye mitos griegos y latinos tomados de las obras de Ovidio y Virgilio. Esta obra tiene una finalidad didáctica, pues su objetivo consiste en divulgar de manera amena el conocimiento de la mitología para favorecer la comprensión de la literatura y propone como solución la lectura directa de los clásicos, pero comprende la complejidad de la tarea; por este motivo propone narrar los distintos episodios míticos de una manera entretenida, pero sin olvidar la finalidad educativa (Encinas, 2015, pp 96-97).

En 1856, el británico Charles Kingsley publica *The Heroes. Greek Fairy Tales*, donde recrea los mitos de algunos héroes de la Antigüedad clásica que guardan una estrecha relación con el cuento de hadas. La finalidad de esta obra reside en proporcionar el conocimiento de los mitos y la cultura griega y, asimismo, transmitir unos valores morales muy claros; de ahí que destaquen la elección de mitos heroicos y el valor de sus contenidos.

En España también se publican en el siglo XIX adaptaciones de mitos clásicos dirigidas al público infantil. Así, en 1828 ve la luz una obra titulada *Compendio de la mitología o historia de los dioses y héroes fabulosos*, firmada por J. Mh. En su compendio, el autor enfatiza el aspecto religioso, destacando el carácter innoble e inmoral de los dioses paganos, y frente a ellos opone la verdad, la pureza, la humanidad y la sabiduría del cristianismo; y, además, trata de racionalizar los mitos y encontrarles una explicación que no contradiga la visión cristiana.

Tiempo después, en 1845, Patricio de la Escosura publica en Madrid *Manual de Mitología. Compendio de la historia de los dioses, héroes y más notables acontecimientos de los tiempos fabulosos de Grecia y Roma*. En ella, presenta el concepto de mitología, la explicación mitológica de la formación del mundo y de los dioses a partir de Caos. Para el autor, el objetivo esencial de la formación mitológica consiste en adquirir el conocimiento básico que permita comprender las obras literarias más consagradas. Por ello, intenta

presentar una visión clara, concisa y completa de la mitología para que los jóvenes se formen a través de una entretenida lectura.

Al poco tiempo, en 1867, Fernán Caballero publica *La Mitología clásica contada a los niños e Historia de los grandes hombres de la Grecia*. Su autora intenta inculcar en los jóvenes conocimientos sobre los mitos y sobre la civilización griega en su conjunto. Reconoce que desde una perspectiva cristiana los mitos griegos son censurables, pero cree necesario que los niños conozcan esa mitología, debido a la trascendencia de las aportaciones de la civilización helena a nuestro mundo y de su influencia posterior (Encinas, 2015, pp. 104-106).

En el siglo XX, la idea de facilitar la lectura, junto con el objetivo de dar a conocer a los clásicos, preside las numerosas colecciones para jóvenes que se dedican a adaptaciones de estas obras, desde la clásica Araluce, que hacia 1914 inaugura su colección «Obras maestras al alcance de los niños», a otras muchas como «Juvenil cadete» de editorial Mateu, «Mis primeros cuentos» de Molino, «Historias» de Bruguera, «Auriga» y «Nuevo Auriga» de Afha (Sotomayor, 2005, p. 228).

Sin embargo, la relación moderna entre Mitología y literatura infantil y juvenil hace décadas que abandonó el sentido pedagógico que se le otorgaba desde el siglo XVIII y, sobre todo, en el siglo XIX y buena parte del siglo XX (Navarrete, 2002), en calidad de herramienta para el estudio de la iconografía en el arte (García-Manso, 2016). Se trata de un perfil didáctico que se mantiene a fecha de hoy con presentaciones didácticas en volúmenes como la *Guía para identificar los personajes de la mitología clásica* (Plaza, Martínez y Vaquero, 2016), que ofrece un formato de carácter manejable, manipulable en un entorno escolar (García-Manso, 2016, p.107).

Así, González Marín (2001, p. 8) analiza las principales antologías de mitología grecolatina de principios del siglo XXI. En su estudio, destaca la colección «Mitos», perteneciente a la editorial SM, con textos de McCaugrean, y dirigida a un público infantil. Esta colección incluye un conjunto de cuentos, tiene ilustraciones y relata historias que normalmente no son adaptadas para niños. Por otro lado, señala que *Mil años de cuentos*, la recopilación de cuentos de procedencias diversas de Edelvives también tiene una sección de mitología griega, para niños de 7 años en adelante, en la que aparecen mitos poco habituales. Por su lado, la edición de Anagrama, *El universo, los cuentos, los hombres*, relata los mitos griegos de mano del helenista Vernant, quien ofrece un relato de gran calidad al poner su

conocimiento sobre el tema al servicio de los jóvenes lectores al dar claves que facilitan su interpretación.

En la última década, son varias las editoriales que poseen una colección destinada a las adaptaciones sobre relatos mitológicos como Anaya Infantil y Juvenil, Shackleton kids, Cucaña (de Vicens Vives), Algar Editorial, Edebé, Combel Editorial, WeebleBooks, Ediciones Lea o Castalia Fuente. La tendencia actual en forma de textos pretende devolver las líneas generales del relato a sus auténticos protagonistas, aunque, a cambio, se pierda en libertad creativa y se gane en enfatizar los aspectos más elementales de las figuras, según se practicaba en el siglo XIX (García-Manso, 2016, p. 107).

No obstante, también hay detractores de las adaptaciones que argumentan la necesidad de conocer la obra original en su completa literalidad, la riqueza de su contenido. Para ello, se ha de preparar al lector, elaborar un itinerario de lecturas que desarrolle paulatinamente la competencia literaria del joven. Del mismo modo, hay que cuestionarse si los referentes culturales de los escolares medios son suficientes para obtener una comprensión cabal de los textos clásicos. Las adaptaciones o antologías son herramientas provisionales para la apropiación de los clásicos, que solo culminarían en etapas posteriores mediante la lectura del texto original.

Sánchez et al. (2018, p. 216) defienden que «todos estos recursos ofrecen referentes históricos, culturales y contextuales que permitirán profundizar en la comprensión del texto, y que pueden ser empleados en una metodología didáctica activa y participativa capaz de mover a un adolescente a redescubrir los clásicos».

2.3. ANIMACIÓN A LA LECTURA

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2019a), *leer* consiste en «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados». Sin embargo, otros autores ofrecen definiciones más complejas, como Mendoza Fillola (2000), quien dice que

la lectura es un peculiar acto de comunicación que requiere la participación del lector en la interacción que se establece entre el texto y sus saberes e intereses personales. En el acto de lectura, igual que sucede en cualquier otro acto comunicativo, la interacción es la clave para el desarrollo de la actividad de recepción; esa interacción es un modo de implicación del lector con

el texto y un procedimiento para dar respuesta a la complicidad con el lector que el autor ha buscado a través del texto (p.13).

En *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas* (Martín y Núñez, 2011, p. 7) se dice que la palabra escrita está presente en todos los ámbitos de nuestra vida, por lo que la lectura es una competencia básica que todo ser humano debe adquirir, pues las diferentes destrezas inherentes en la lectura son fundamentales para el desarrollo personal del individuo, sobre todo, a la hora de su inserción social y laboral. De manera que «la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio» (Martín y Núñez, 2011, p. 7) aumenta sus posibilidades de éxito en el plano académico del ser humano y le ayudará a integrarse en la sociedad desde un punto de vista laboral, social y cultural. Y, además de estos beneficios que aporta la competencia lectora, también conlleva intrínseco otro elemento esencial: la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.

De todas las competencias clave, la comunicación lingüística es la que está más relacionada con la lectura y la literatura, pues en la Orden ECD/65/2015, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, se considera que

la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia de forma más patente es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos literarios, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural sino, sobre todo, y principalmente, como fuente de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida (p. 6987).

La lectura es una herramienta elemental para el aprendizaje, para la vida cotidiana de la sociedad y para comprender los valores culturales y estéticos del libro. Por eso tiene mayor peso en todas las áreas, porque se considera un instrumento necesario para la consecución de sus objetivos y la adquisición de los conocimientos propios de cada etapa, ya que se entiende que

las habilidades lectoras que se adquieren a lo largo de la escolaridad son la base del éxito temprano y continuado de los alumnos y las alumnas, y de su posterior integración y participación en el mundo laboral, social y cultural. El desarrollo de unas buenas habilidades lectoras conlleva normalmente un mayor éxito educativo. A la inversa, no aprender a leer con

fluidez y con un buen nivel de comprensión puede provocar dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo de nuevas destrezas (Martín y Núñez, 2011, p. 31).

Una gran parte de las propuestas que promueven el placer por la lectura trabajan solamente con obras literarias, porque transmiten la cultura sobre la que se fueron estableciendo los imaginarios sociales, literarios y culturales de las diferentes comunidades en un tiempo histórico determinado y generan interés por cualquier época. Ahí radica el hecho de que frecuentemente se identifique la animación a la lectura con la animación por la lectura literaria y no con otros tipos de lectura instrumentales. Como señalan Cuevas y Marzal (2007)

la Escuela ha tendido a separar la lectura eferente, cuya finalidad es recabar información, de la lectura estética, que se orienta al disfrute. Esta división perjudica seriamente al acto lector, que ha de ser integrador, leer para informarse o documentarse no impide experimentar emociones, así como leer una obra literaria también puede reportarnos información. Esa disociación que la Escuela establece entre diferentes tipos de lectura, a saber, lectura recreativa, informativa, de consulta, de estudio o de investigación perjudica, a nuestro entender, a la formación lectora del alumno, que ha de ser transversal e integradora (pp. 51-52).

No obstante, es necesario ofrecer una lectura más variada. El profesorado debe crear actividades para cualquier tipo y nivel de lectura, ya sea literaria, formativa o informativa, prestando atención no solo a la literaria con intención recreativa, sino también a la instrumental (Ferreira y Neira, 2015).

Para Yepes (2001), la animación a la lectura comprende estrategias y acciones dirigidas a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando fomentar el gusto por la lectura. Un gusto en el que el factor lúdico posee gran importancia, ya que algunos estudiosos subrayan el valor de ligar a libros y lectores de esta manera. En esa misma línea, Yubero (1996) destaca la relevancia del juego para promover la lectura, porque es una estrategia en la que predominan principalmente el carácter lúdico y creativo, fomentando así la creatividad y la interacción de los participantes en las actividades, ya sean individuales o colectivas, que giran en torno a la lectura y el libro; añade además que, estas dinámicas deben seguir una metodología abierta, flexible y adaptada a las personas para las que se ha destinado. El autor también hace hincapié en que las estrategias buscan principalmente la motivación al «condicionar a través de refuerzos positivos el hecho de leer, como una actividad placentera» (1996, p. 145). Por su parte, Sarto (1989, p. 8) plantea que

«una verdadera animación a la lectura conlleva “jugar con el libro” partiendo de lo que nos ofrece, para conseguir introducirnos de manera profunda en su contenido».

La finalidad de la animación a la lectura, según Martín, Delgado y Domech (2000), es lograr que los jóvenes lectores desarrollen su capacidad de comprensión y que, al mismo tiempo, adquieran el gusto por la lectura al incitarlos a leer; adentrarlos en una aventura en la que ellos mismo se convierten en protagonistas activos de la lectura, sea literaria o instrumental; y acercarlos al libro de una forma creativa, lúdica y placentera. Por lo tanto, potenciar y estimular la curiosidad y motivación hacia los libros, mejorar los hábitos lectores, asegurar su crecimiento lector, querer leer... se alcanza gracias a la puesta en práctica de procedimientos, estrategias, actividades diseñadas y organizadas para favorecer y fomentar la sensibilidad literaria y el aspecto lúdico de la lectura (Martínez Cerón, 2010).

Descubrir, cultivar y fijar el gusto y el placer por la lectura es un proceso gradual y continuado, que se inicia en la niñez cuando se produce un primer contacto entre el lenguaje, el libro y el ser humano (Ferreira y Neira, 2015). Esta primera toma de contacto debe ser positiva, pues va a ser determinante para el resto de su vida lectora. De este modo, en Primaria, se acerca el libro al niño mediante juegos, actividades lúdicas y didácticas a la vez, esto es, priman las estrategias lectoras y los juegos que animan a leer y que trabajan la lectura comprensiva y expresiva, sobre todo de textos literarios. Más tarde, se diversifican los tipos de lectura, afianzando la lectura literaria y trabajando progresivamente la lectura informativa, la contextual, la creativa y la analítica.

Para el estudiante la lectura cobrará sentido al ponerla en relación con otras formas de expresión (escritura, plástica, teatro, imagen, etc.), mediante la creación de situaciones de comunicación reales y propuestas creativas que giren alrededor del libro. Para ello, la función del docente es esencial, ya que está en su deber seleccionar obras de calidad, textos motivadores, adaptados a los intereses, el desarrollo cognitivo, la edad y el nivel lector, es decir, del alumno, teniendo en cuenta las características y gustos de los lectores. Ferreira y Neira (2015) piensan que

con la aplicación de las diferentes técnicas y estrategias de animación a la lectura se pretende despertar el deseo y placer de leer, descubrir el libro, desarrollar la habilidad lectora y mejorar el dominio de la comprensión lectora, para que el niño convierta, con el tiempo, la lectura en general en una actividad libre, gozosa y autónoma (p. 103).

Y basándose en diversos estudios (Alcántara, 2009; Ramírez, 2011; Jiménez, 2012), las autoras establecen (2015, pp. 103-104) que los objetivos fundamentales de la animación son los siguientes: despertar el placer y la necesidad por la lectura, en un clima ameno y lúdico, desde la niñez, porque es necesario que los niños disfruten mientras leen y experimenten el juego como una herramienta de aprendizaje; valorar la importancia de los libros como fuente de información, disfrute y riqueza personal, al posibilitar la adquisición de nuevos conocimientos, y entender la importancia de ser un buen lector para su vida académica, profesional y personal; enriquecer y dominar el vocabulario; desarrollar su personalidad en el ámbito cognitivo, afectivo y moral; despertar la imaginación y la fantasía, introduciéndole en otros mundos reales o fantásticos y desarrollando la capacidad de la creatividad; fomentar una actitud reflexiva, crítica, valorativa e interpretativa; fijar la ortografía de las palabras; descubrir la belleza del lenguaje al leer textos bien seleccionados de la tradición literaria; promover e implicar a todo el profesorado y familias en las actividades; y fomentar hábitos de responsabilidad y cuidado del material bibliográfico, de silencio, de orden... potenciando el uso de la biblioteca.

Una vez asentados el carácter lúdico, el sentido, los objetivos y finalidad de la competencia lectora, se precisa de una persona que se encargue de establecer lazos entre los libros y los lectores, lo que Ferreira y Neira (2015, p. 104) denominan «la figura del mediador»⁴, cuya función es contagiar el gusto por la lectura. Esta figura suele recaer en el profesor del área de Lengua castellana y Literatura en el seno escolar, pero no debería ser así, ya que debería ser una labor coordinada por toda la comunidad educativa, puesto que, como bien señala Núñez (2015, p. 75) «tanto los procesos de comprensión de los contenidos como los distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) están presentes en todas las áreas del currículo», y, en consecuencia, debe darse un enfoque transversal de la lectura en el que se impliquen todos los docentes, pues esta labor les concierne a todos. Solamente si existe esa coordinación, los y las estudiantes comprenderán la necesidad de la lectura para la adquisición de cualquier conocimiento. Fomentar el hábito lector supone recomendar, proponer, orientar, acompañar, descubrir, compartir, dialogar, facilitar, enseñar... De modo que los mediadores deben ser conscientes de que fomentar este hábito es una tarea continua y compleja, porque leer es una actividad voluntaria e individual, una práctica social cambiante, en la que influyen el tiempo y el contexto (Ferreira y Neira, 2015).

⁴ Desde este momento nos referiremos a la persona responsable de animar la lectura con este nombre.

Leer es un hábito que para el alumnado supone un gran esfuerzo del que se obtienen resultados a medio y largo plazo, puesto que «leer exige un esfuerzo de concentración y comprensión que, para muchos alumnos, no es fácil. Por tanto, para llegar a disfrutar plenamente de la lectura hay que pasar por un proceso de aprendizaje que, como tal, exige esfuerzo y disciplina» (Martín, 2009, p. 310). Así pues, un buen mediador debe caracterizarse por:

- Ser amante de la lectura o lector habitual, en cualquier tipo de soporte y ámbito.
- Demostrar sus lecturas al alumnado para despertar la curiosidad de estos por la lectura, pues difícilmente se puede compartir y transmitir el gozo de la lectura si no se tiene ese hábito lector.
- Tener una mínima formación psicológica y didáctica, además de habilidades sociales para gestionar dinámicas de grupo, para promover la participación, etc.
- Debe estar formado e informado, ya que la educación literaria cuenta con instrumentos imprescindibles que le permiten seleccionar textos de calidad adecuados a las necesidades de cada lector. Así, debe apoyarse en los manuales e historias de la Literatura infantil y juvenil, las adaptaciones, las antologías, selecciones o recopilaciones...
- Conocer los autores y las obras, así como el contexto en que estas se produjeron para seleccionar los libros adecuados con los que responder a las necesidades, gustos o preferencias de sus estudiantes.

Sobre este aspecto, Sánchez et al. (2018, p. 220) sugieren una serie de criterios para la selección de narraciones juveniles, como: mostrar autenticidad del mundo representado, personajes con los que los jóvenes puedan identificarse, una trama ágil y solvente, y que exista tensión entre contenido y forma.

Para Lage (1993) «no existe una fórmula mágica o ideal de animar a leer», pero las estrategias, actividades y recursos que se presenten para ello deben ser atractivos para estimular el interés de los participantes. Lage (2013, p. 77) señala que cualquier técnica «es válida si funciona, si sirve para excitar el interés y la curiosidad», por lo que las que se aplican son múltiples y de diferente naturaleza dependiendo de la capacidad de imaginación y creatividad del mediador.

Cerrillo (2007) apunta que, a la hora de animar a la lectura, hay que tener en cuenta los siguientes factores: los destinatarios, el libro o el texto que se proponga, el carácter grupal de

la estrategia, las actividades que se realizarán, el espacio donde se van a llevar a cabo, así como la periodicidad y los materiales que se vayan a emplear. Las actividades deben tener continuidad y sentido para los participantes, formar parte de un programa gradual y continuado de lecturas varias, estar bien planificadas, ser permanentes y nunca ser evaluables o recompensadas, pues la esencia basada en lo lúdico debe alejarse de otras actividades comunes en el aula. La metodología debe ser abierta y flexible y no debe suponer la realización de ningún trabajo a posteriori. Para ello, es esencial adecuar los espacios y los horarios, creando un ambiente idóneo; que tengan lugar en sesiones activas y participativas o que estén relacionadas con la edad de los participantes (Jiménez, 2012).

La existencia de tantas estrategias y actividades para animar a la lectura ha llevado a Quintanal (1999) a clasificarlas en función de la etapa educativa a la que están destinadas y de su intencionalidad. Así, este autor (1999, p. 63) distingue entre «actividades informativas», centradas en el campo de la literatura, en torno al conocimiento del libro y su mundo; y «actividades formativas», aquellas que «pretenden favorecer la motivación y el interés del alumno, y cuyo objetivo último es conseguir que este entre en contacto, íntimo y personal, con el texto literario».

Quintanal (1999, pp. 65-115) muestra la gran variedad de actividades, tanto informativas como formativas, que existen. Algunos modelos de actividades informativas que indica son las excursiones a librerías, bibliotecas, imprentas, ferias del libro; actividades de investigación relacionadas con libros concretos; campañas de sensibilización; exposiciones de libros, de ilustraciones, de portadas; charlas-coloquio... Del mismo modo pone como ejemplo de actividades formativas los juegos escolares con el lenguaje –ensalada de cuentos, juego de títulos, cuentos al revés–; las visualización de películas que sean adaptaciones de obras literarias; los encuentros con creadores (autores y/o ilustradores); los cuentacuentos; los concursos en los que demostrar habilidades lectoras a partir de teatro leído (en los que la mímica y la modulación de la voz cualifiquen a los participantes); las creaciones literarias y plásticas; las semanas temáticas...

Otro elemento para tener en consideración son los espacios donde se realizan estos procedimientos de animación a la lectura. Para Machado (2002, p. 15), «la escuela es el momento y el espacio de la salvación de la literatura y del posible descubrimiento y formación del futuro lector». Así, las aulas y las bibliotecas de los centros de estudio se convierten espacios idóneos para llevar a cabo actividades de animación a la lectura, puesto

que su organización y gestión pueden permitir iniciativas interesantes en relación con todas las áreas del nivel educativo. En consecuencia, las bibliotecas se han modernizado, ya que no solo son lugares para consultar o prestar libros, sino que se han transformado en espacios más dinámicos, donde se celebran talleres literarios y clubes de lectura. Las bibliotecas municipales, museos, asociaciones... viven la misma situación, ya que son espacios que han evolucionado y que fomentan el hábito lector por medio de proyectos propios de animación a la lectura.

Actualmente, leer requiere mayor concentración y capacidad de análisis, pues en estos tiempos reinan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) y el lector debe desarrollar habilidades para seleccionar, interpretar y evaluar lo que lee en las plataformas digitales. En este nuevo contexto, es importante combinar las técnicas tradicionales de animación a la lectura con las posibilidades que ofrecen las TICS.

Al igual que las estrategias, los recursos también son diversos, albergando desde los más tradicionales, como lápices y papeles, vinculados con actividades de animación a la lectura desde la escritura creativa (Badía y Vilà, 2009; Rodari, 2002 y Ortega, 1986), hasta los más modernos, basados en las TICS.

Gracias a las TICS, surgen nuevos procedimientos digitales, de múltiples posibilidades, que también permiten dinamizar la lectura: bibliotecas virtuales, comunidades virtuales en las que los lectores intercambian opiniones sobre sus lecturas, recursos *online* y blogs que posibilitan el diálogo –también llamados cuadernos de bitácora–, que cada vez más se utilizan en las aulas porque, aunque se suelen emplear para promover la escritura, hay que tener en cuenta que, para opinar o comentar, es necesario leer y comprender el texto leído, por lo que sirven perfectamente para animar a la lectura.

Sánchez et al. (2018), apoyándose en la investigación de Lluch (2017), dan cuenta de la gran influencia de las redes sociales como nuevos canales y lenguajes en la promoción del libro. La comunicación virtual entre adolescentes –a través de foros, blogs y canales de YouTube, Twitter e Instagram– no solo motiva la recomendación entre iguales de lecturas y las posibilidades de interacción (por ejemplo, los *booktubers*), sino que también provoca la creación de comunidades lectoras en las que

lo principal es que los propios jóvenes se convierten en críticos y generan prácticas de escritura al tiempo que se fomenta la lectura. La consecuencia es que algunos promotores de

libros asiduos a las redes, y con un gran número seguidores, se convierten a su vez en escritores de éxito al contar con su público asegurado (p. 217).

Una vez más, la figura de un buen mediador es fundamental, ya que debe estar al tanto de todos los medios y estrategias sobre animación a la lectura, pues está en su deber la labor de buscar, seleccionar y presentar los textos más interesantes y adecuados para los y las estudiantes.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo presenta un método de aprendizaje basado en un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo, que sirve para responder a la pregunta de investigación: ¿podemos a través del diálogo, la participación y el juego animar a la lectura y aprender mitología? Asimismo, ha derivado en el empleo de los grupos interactivos y el trabajo por proyectos⁵ como metodologías predominantes de la propuesta didáctica.

Sin embargo, no debemos olvidar las otras tres metodologías en que se apoya esta línea de investigación, que influyen en las actividades de nuestra propuesta y demuestran la hipótesis de partida de esta investigación: el aprendizaje cooperativo o *Cooperative Learning*, el aprendizaje basado en juegos o *Game-Based Learning* y el aula invertida o *Flipped Classroom*. A continuación, describimos estos tres procedimientos de dinámicas de grupo.

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo o *Cooperative Learning*. Este procedimiento de enseñanza parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los y las estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. En esta situación de aprendizaje los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Además, esta metodología se fundamenta en valorar el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo, considerar los valores de socialización e integración como eficazmente educativos, en el aprendizaje por “desequilibración”, así como en la teoría del conflicto sociocognitivo y en el incremento del rendimiento académico (Rué, 1994). De manera que es idónea aplicarla en aquellas situaciones que requieran la composición de pequeños grupos, la organización y distribución de las actividades y la implicación de todos los participantes.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa del aprendizaje de todo el alumnado que se implica en él, puesto que manifiestan motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión de lo que se hace y del porqué se hace, al igual que exponen la cantidad y calidad de trabajo realizado y el grado de dominio de los procedimientos, los conceptos y de la relación social en el aprendizaje.

⁵ Véase el apartado 4.2.2. *Metodología*, donde están explicadas detalladamente ambas metodologías.

En segundo lugar, el aprendizaje basado en juegos o *Game-Based Learning* que «consiste en la utilización de juegos como vehículos y herramientas de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos» (AulaPlaneta, 2015). Esta metodología ofrece recursos prácticos aplicables a una asignatura o a varias integradas.

Este método cuenta con multitud de beneficios, pues se define por motivar al alumnado, ayudarle a razonar y ser autónomo, permitir el aprendizaje activo, dar al alumno el control de su aprendizaje, proporcionar información útil al profesor, y también, por potenciar la creatividad y la imaginación, fomentar las habilidades sociales y contribuir a la alfabetización digital (si se opta por usar juegos *online*, se sumarán las ventajas del uso de las TICS en el aula).

Y, en tercer lugar, el modelo pedagógico del aula invertida, también conocido como *Flipped Classroom*. Este método de enseñanza ha cobrado importancia en los últimos años ante la necesidad de cambiar el sistema tradicional de aprendizaje para adaptarlo a las necesidades actuales y, sobre todo, a los jóvenes del siglo XXI (UNIR Revista, 2020).

La metodología del aula invertida se caracteriza porque el alumnado es el protagonista, consolida el conocimiento, favorece la diversidad en el aula, el aprendizaje es más profundo y perdurable en el tiempo –tiende a que los alumnos y las alumnas recuerden o memoricen lo mínimo posible, la comprensión es la base–, mejora el desarrollo de las competencias por el trabajo individual y colaborativo y porque hay una mayor motivación en el alumnado. Gracias a esta metodología los estudiantes aprenden haciendo y no memorizando, justo lo contrario del sistema educativo más tradicional.

Es importante que pongamos atención a los rasgos distintivos de estas tres metodologías y los tengamos en cuenta por dos motivos. En primera instancia porque apoyan la hipótesis de la que parte el presente trabajo y, en segunda, porque estas características forman parte activa de las actividades planteadas en la propuesta de innovación docente y, en suma, de nuestras metodologías principales –los grupos interactivos y el trabajo por proyectos– que recogen y aplican muchas de estas particularidades.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta didáctica pretende acercar el mundo de los clásicos grecolatinos y la lectura de sus mitos a los y las estudiantes, y estaba ideada para ser puesta en práctica en el IES Villa de Vallecas (Madrid) con un grupo de alumnos de 1º ESO –a los que está especialmente dedicada–, durante el segundo periodo de prácticas externas asociadas al máster, ya que es en este curso escolar cuando se estudian las características de los distintos géneros literarios, los subgéneros que existen y, dentro del subgénero narrativo, el mito; y porque cuanto antes se fomente en los jóvenes el gusto por la lectura, mejor; de ahí surge la elección de trabajar con este curso. Sin embargo, debido a la situación de excepcionalidad en que se halla nuestro país provocada por la pandemia del COVID-19, este proyecto inicial no ha podido llevarse a término, por lo que se ha adaptado la propuesta, en la medida de lo posible, a las prácticas en la modalidad de no presencial, que sí se han realizado.

4.2. PROYECTO INICIAL

Este proyecto trataba de animar y fomentar la lectura en los jóvenes estudiantes mediante la inclusión de lecturas sobre Mitología clásica en la clase de Lengua castellana y Literatura. Para ello, se proponía dar un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo a las actividades que se iban a realizar, con el fin de motivar y suscitar el interés y la participación de los alumnos y las alumnas en esta propuesta didáctica; y, por este motivo, se decidió aplicar la metodología del trabajo por proyectos a través de los grupos interactivos.

4.2.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se describen a continuación son aquellos que cumplía esta propuesta de innovación docente, respecto a lo exigido por la LOMCE en la etapa de la ESO y el área de Lengua castellana y Literatura. Asimismo, se detallan los objetivos específicos que se pretendían alcanzar con esta propuesta didáctica.

Según la LOMCE (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, pp. 176-177), la ESO contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Appreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Los objetivos del área de Lengua castellana y Literatura de 1º ESO, relacionados con esta propuesta didáctica, son los siguientes (Real Decreto 1105/2014, BOE, n.º 3, 2015, pp. 359-364):

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar:

- Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).
- Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

- Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir:

- Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.
- Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

Bloque 4. Educación literaria:

- Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.
- Favorecer la lectura y comprensión obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.
- Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.
- Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

Conjuntamente, se establecen una serie de objetivos específicos, afines a la Mitología clásica y/o que guardan una estrecha relación con esta propuesta de innovación docente. A continuación, se describen estos objetivos específicos correlacionados con las competencias clave que tratan:

- Leer, aprender y disfrutar con la lectura de los mitos clásicos grecolatinos: CL (competencia lingüística), CAA (competencia en aprender a aprender) y CCEC (competencia en conciencia y expresiones culturales).
- Trabajar en equipo e individualmente, fomentando el trabajo dialógico y cooperativo, y la coevaluación de los alumnos y las alumnas: CL, CAA, CSC (competencia social y cívica) y SIEE (sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor).

- Conocer los principales rasgos de los clásicos grecolatinos para poder reflexionar sobre la realidad actual atendiendo a la influencia de estos en la sociedad actual: CL, CSC y CCEC.
- Acercar el mundo de la literatura grecolatina a los alumnos y las alumnas, vinculando los temas universales que contienen estas obras con su realidad actual: CL, CAA, CSC y CCEC.
- Comprender las manifestaciones artísticas de distintas épocas gracias a sus particularidades culturales: CL y CCEC.

4.2.2. METODOLOGÍA

Uno de los retos que se plantean los centros escolares en la actualidad es que todo el alumnado aprenda y alcance el éxito escolar teniendo en cuenta que las aulas son cada vez más heterogéneas y diversas. Por ello, es necesario propiciar unas metodologías y una gestión de los recursos que aprovechen al máximo la riqueza de experiencias y de culturas que ofrece esta diversidad y que faciliten la consecución de los objetivos propuestos.

En la actual sociedad de la información, donde tienen gran importancia el trabajo en red y las capacidades de selección y procesamiento de la información, el aprendizaje basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos, se muestra más adecuado para responder a las nuevas demandas. Dichas capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Cuando mejor aprendemos algo es cuando lo explicamos o nos lo explica alguien que lo ha entendido muy recientemente, porque todavía recuerda las estrategias que ha utilizado. Cuando mejor entendemos un texto y más nos motiva es cuando lo comentamos con personas que también lo han leído. Así, el aprendizaje dialógico pone énfasis en potenciar las interacciones que fomenten ese diálogo reflexivo, tanto dentro como fuera del aula. Desde este enfoque se han desarrollado los grupos interactivos, una metodología de aula para multiplicar las interacciones y acelerar los aprendizajes que incluye la participación de más adultos en el aula para dinamizar el trabajo del alumnado.

Por otra parte, la decisión de trabajar con grupos interactivos es una de las acciones que surge como respuesta a las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos y las alumnas del IES Villa de Vallecas, calificado por la administración educativa como de “especial dificultad”. Estos centros educativos catalogados de especial dificultad o difícil

desempeño se caracterizan por la desventaja sociocultural y núcleos familiares con dificultades diversas. Por lo que el alumnado que asiste vive situaciones multiproblemáticas, su nivel académico y rendimiento es bajo, tienen falta de motivación por los estudios y hay un alto porcentaje del alumnado absentista. Además, el entorno en el que se están desarrollando y creciendo, en la mayoría de los casos, no permite el desarrollo cognitivo básico y carecen de estímulos que les favorezca el aprendizaje. Es imposible separar los centros educativos del contexto dónde se encuentra el alumnado, un contexto donde no se cubren las necesidades básicas (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). Por tanto, es el contexto sociocultural lo que justifica el uso de una metodología que implica la cooperación de los distintos elementos presentes en la comunidad educativa.

La eficacia de los grupos interactivos viene avalada por su catalogación como actuación de éxito en el aula en el proyecto de investigación educativa europeo *Includ-ed (Strategies for Inclusión and Social Cohesion in Europe from Education)*, que intentaba determinar cuáles eran aquellas formas de trabajar en los centros escolares que daban óptimos resultados y cuáles, por el contrario, podían ser consideradas malas prácticas de acuerdo con su grado de eficiencia en el aprendizaje (Martínez González, 2012). Dicho proyecto, que fue presentado ante la Comunidad Europea en el año 2011 y en el que participaron catorce países, consideró nefastas todas las actividades que separaban a los alumnos y las alumnas de forma homogénea, ya sea por medio de la distribución del alumnado en aulas por niveles o por medio de la optatividad exclusiva. Por el contrario, dictaminó como prácticas exitosas aquellas que se abrían a toda la comunidad y permitían la cooperación de los alumnos y las alumnas más capaces y de los alumnos y las alumnas que más lo necesitaban.

La dinámica de trabajo de los grupos interactivos se adapta al modelo de escuela inclusiva que necesita un instituto como este (heterogéneo en los aspectos académico, familiar, social, económico, étnico, etc.) para atender a la diversidad del alumnado, cuyos resultados, en muchos casos, están motivados por una evidente desventaja social. Además, es una de las primeras propuestas que se suelen llevar a cabo en los centros para sensibilizar a familias y profesorado sobre la idoneidad de constituir el centro como comunidad de aprendizaje, buscando la implicación positiva de todo el entorno (Elboj y Gràcia, 2005, p. 104), pues tiene ventajas evidentes, como la posibilidad de trabajar todas las áreas del currículum, la mejora del ambiente de trabajo en el aula a muy corto plazo o su sencilla implantación.

El objetivo de los grupos interactivos es que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo y que aprenda más que lo que se hace con los medios habituales. Se trata no de separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula; que quien más dificultades tenga pueda participar del trabajo de los demás; que quien acaba o ha entendido la actividad antes se la explique al otro. Por medio de los grupos interactivos se persigue conseguir, no solo una mejora apreciable de los resultados académicos, sino también, a partir del fomento de valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, un mejor ambiente en el centro basado en la participación igualitaria y horizontal de todos con el que dar a los alumnos y las alumnas herramientas que los capaciten para el trabajo en equipo y que eso tenga como resultado una mejora de la convivencia. En consecuencia, esas herramientas servirán para hacer de ellos ciudadanos responsables que valoren las aportaciones propias y ajenas.

Para trabajar con grupos interactivos el profesor procede a dividir la clase en varios grupos de cuatro o cinco estudiantes heterogéneos en nivel académico, género, procedencia y contexto familiar. En cada grupo se realiza una actividad diferente y cada una de las actividades está tutorizada por un moderador voluntario que sería un padre/madre/tutor voluntario o un profesor, para así fomentar la participación activa de todos los elementos implicados en la educación de los y las estudiantes. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades, manteniéndose fijo el moderador voluntario.

La participación de las familias permite mayor variedad de estilos y estrategias de enseñar-aprender y de formas de relación; fomenta mejores relaciones centro-familias-comunidad; aumenta la motivación en el alumnado y favorece la creación de sentido. Su participación potencia mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la colaboración entre profesorado y voluntariado. Cuanto más variado es el grupo de voluntarios más rica será la interacción y más realidades abarcará.

El profesor o profesora selecciona las actividades para cada sesión teniendo en cuenta objetivos tanto instrumentales como de valores y, durante la sesión realiza el seguimiento de las diferentes actividades y del alumnado, resolviendo dudas cuando nadie del grupo sabe. Los moderadores voluntarios⁶ se responsabilizan de dinamizar la actividad que se les asigna,

⁶ Antes de empezar la sesión, el profesor organizador de la actividad dará una serie de pautas a los voluntarios para instruirles en su cometido y ayudarles a potenciar la dinámica de las actividades. Véase el apartado 7.1. *Estrategias que favorecen las interacciones en grupos interactivos.*

impulsando las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten, que unos aprendan de otros... Para participar como voluntario en un grupo no es necesario saber del contenido de las actividades, porque su función no es enseñar ni corregir, sino ayudar a que se enseñen y corrijan entre ellos y ellas. Posteriormente, se corrige la actividad, bien al finalizarla o en otra sesión. Las estrategias para ello pueden ser variadas en función de la actividad de que se trate; a veces para poder corregir en el mismo momento se utiliza una plantilla donde están las actividades resueltas; otras veces es el profesor o profesora quien hace la corrección.

En conjunto con los grupos interactivos, se hubiera utilizado la metodología del trabajo por proyectos, ya que mediante este método hubiésemos fomentado actividades de carácter interdisciplinar, porque todas las actividades que se iban a realizar a lo largo de las sesiones estaban orientadas a un trabajo final y, por medio de los grupos interactivos, se pretendía conseguir que los y las estudiantes se divirtieran, dialogaran y cooperaran entre sí.

Como indican Núñez y Alonso (2015), el trabajo por proyectos posee un carácter interdisciplinar, por lo que pueden participar en su desarrollo profesores de otras materias que estén relacionadas con la Mitología clásica, como CCSS (la antigüedad grecolatina, el mundo antiguo), Latín y Griego (traducción de los textos, transmisión textual, poesía griega y romana, la épica narrativa), Religión (el valor de la religión en la cultura grecolatina), Filosofía (el pensamiento grecolatino, principales pensadores) y Educación Plástica y Visual⁷ (la pintura y la escultura han representado los principales episodios mitológicos), por ejemplo; independientemente del docente perteneciente al departamento de Lengua castellana y Literatura (la tradición literaria de la literatura grecolatina a través de los géneros literarios españoles y europeos), quien en este caso organiza el proyecto y es el encargado de diseñar las actividades, las estrategias y la metodología que se va a seguir. Este modelo se emplea mucho en Educación Infantil y continúa realizándose en Primaria, aunque en menor medida. El reto es aplicarlo también en Secundaria por el currículo, porque requiere mayor coordinación entre los profesores.

Asimismo, Núñez y Alonso (2015) señalan que este método para desarrollar la competencia lingüística se caracteriza por surgir del interés genuino del alumno, por lo que es muy importante generar curiosidad e interés en los y las estudiantes para que estén receptivos y se impliquen en el proyecto; ser cooperativo, de ahí la relevancia de trabajar con grupos

⁷ En adelante nos referiremos a ella con la nomenclatura EPV.

interactivos; la actuación del docente como guía, supervisando el desarrollo de las actividades durante cada una de las sesiones, pero dejando siempre el protagonismo a los y las estudiantes; tener relación con el mundo real o una aplicación práctica, aspectos que aquí están presentes en todo momento, ya que todas las actividades propuestas son útiles y promueven el aprendizaje de distintos contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura y, también se incluyen tareas donde se muestra al alumnado el papel de la Mitología en su vida diaria; estar orientado a un objetivo/logro, que en nuestro caso estará enfocado al juego final del “Trivial de la Mitología”. De este modo los y las estudiantes se esforzarán por aprender motivados por un impulso lúdico, lo cual hará mucho más fácil la puesta en marcha y el desarrollo de esta propuesta didáctica.

4.2.3. SECUENCIACIÓN

Esta propuesta de innovación docente estaba pensada para ser puesta en práctica en 5 sesiones de 50 minutos cada una que se hubiesen desarrollado en la biblioteca del instituto, por ser un espacio más amplio para trabajar y porque los alumnos y las alumnas son más participativos cuando realizan actividades fuera del aula convencional; y las actividades que se realizasen en dichas sesiones tendrían un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo.

La idea inicial consistía en impartir una sesión a la semana, preferiblemente los jueves, para que así los y las estudiantes afrontaran los últimos días de la semana lectiva de una manera más relajada, mientras que los demás días se tratarían en el aula otros asuntos de la programación de Lengua castellana y Literatura. Al alternar las clases habituales con las sesiones de esta propuesta, se fomentaría la capacidad de los alumnos y las alumnas de interrelacionar los distintos contenidos de la asignatura y se amenizaría el programa del curso.

➤ SESIÓN I:

Esta sesión estaba destinada a iniciar al alumnado en el tema que se iba a desarrollar en las siguientes sesiones, es decir, la Mitología clásica. Hubiéramos comenzado con una evaluación inicial, que hubiese durado 20 minutos, para saber cuáles eran los conocimientos previos que tenían los y las estudiantes sobre este tema. Hubiéramos recogido los datos mediante el coloquio con los alumnos y las alumnas, específicamente gracias al grupo focal, ya que hubiera sido el docente quien alentase a los y las estudiantes a responder las distintas preguntas sobre el tema; y, en función de sus respuestas hubiéramos sabido qué grado de

conocimiento poseía el estudiantado, qué actitud y reacciones mostraba, si tenían interés en él o no... Como vemos, este instrumento de evaluación nos hubiese proporcionado una información muy valiosa, ya que hubiéramos podido adecuar los contenidos y las actividades de las siguientes sesiones de acuerdo con el contexto de la clase y además nos hubiera servido como estrategia para activar el conocimiento previo de los y las estudiantes sobre las lecturas que hubiesen realizado en las siguientes sesiones.

Los siguientes 20 minutos los hubiéramos dedicado a explicar al alumnado la dinámica de los grupos interactivos, las actividades que iban a realizar y la finalidad de estas, puesto que todo estaba enfocado al trabajo final, que era jugar al “Trivial de la Mitología” en la última sesión. También se les hubiese expuesto a los y las estudiantes otros aspectos que se iban a valorar de su desempeño; y, después, se hubiera abierto un turno de preguntas donde se hubieran resuelto posibles dudas. Por último, el profesor hubiera creado grupos de trabajo heterogéneos (dado que este curso de 1º ESO estaba compuesto de 28 alumnos, se hubieran creado 5 grupos de 5 miembros⁸ cada uno) durante los 10 minutos restantes de la sesión. De esta manera, los alumnos y las alumnas hubieran sabido con antelación con qué compañeros iban a trabajar, qué se les iba a pedir y cómo iban a funcionar los grupos interactivos, quedando ya todo organizado para la siguiente sesión.

➤ SESIONES II, III y IV:

Estas tres sesiones se hubiesen desarrollado de la misma manera. Al inicio de cada sesión, cada alumno se hubiera sentado con su grupo de trabajo en una mesa diferente, donde les hubiera estado esperando un moderador –un padre/madre/tutor voluntario o un profesor– para guiarles durante las actividades y hubieran contado siempre con la supervisión del docente. Como veremos, las actividades diseñadas fomentaban el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en juegos y el aula invertida.

ACTIVIDAD nº 1 (tiempo: 10 minutos). Lectura y comprensión de uno de los mitos de la obra *Mitos griegos*⁹(2013). Esta antología recoge 14 mitos griegos¹⁰, por lo que

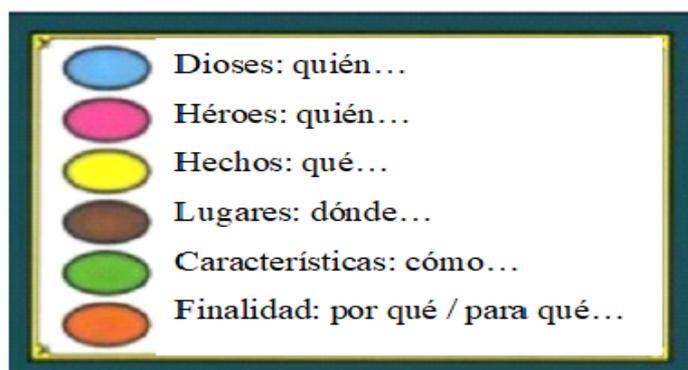
⁸ En ocasiones, podría haber algunos grupos con seis miembros, ya que hay tres alumnos que no están incluidos por sus características: dos alumnos son absentistas y uno tiene NEE (necesidades educativas especiales) y solo asiste a clase con el resto de sus compañeros un día a la semana. Véase el apartado 7.2. *Diversidad en el aula de 1º ESO* para más información.

⁹ A la hora de elegir un libro recopilatorio de mitos, consulté a varios profesores de la UAM, quienes me aconsejaron que mirase el catálogo de las editoriales Ediciones de la Torre y Vicens Vives, así como el buscador Lupadelcuento.org especializado en literatura infantil y juvenil. Igualmente, visité algunas librerías para ver qué tenían sobre este tema. Al final, me decidí por la edición de Vicens Vives, por ser un recopilatorio bastante completo de mitos grecolatinos y apropiado para la edad y el nivel madurativo de los alumnos de 1º ESO. Más

hubiéramos necesitado un relato más para obtener 15 y así, cada uno de los 5 grupos pudiese trabajar con un mito diferente en cada una de estas tres sesiones. Por ello, habíamos seleccionado el mito de *Polifemo, el cíclope*, publicado y disponible gratuitamente en PDF en la web de WeebleBooks¹¹. El motivo de haber elegido dicha web y la antología, anteriormente citada, era porque ambos narran las historias de una forma sencilla, atractiva y moderna, por lo que hubiesen constituido una buena base para introducir a los jóvenes en el universo de la mitología.

La actividad consistía en distribuir un relato por grupo, y después se procedía a su lectura individual en silencio. Cuando los miembros de cada grupo hubiesen acabado la lectura, hubieran puesto en común qué habían entendido de la historia y hubieran tomado notas con las ideas más importantes extraídas. De esta manera hubieran puesto en práctica estrategias durante la lectura y posteriores a ella, a través de tareas de lectura compartida e independiente (Solé, 1992). El moderador podría haber ayudado al grupo, en caso de que este lo hubiera necesitado.

ACTIVIDAD n° 2 (tiempo: 5 minutos). Creación de tarjetas de preguntas-respuestas sobre los personajes, ya sean héroes o dioses, que tratase el mito leído en la anterior actividad. La elaboración de estas tarjetas involucraba a los y las estudiantes en la tarea y promovía la comprensión lectora. El alumnado hubiera puesto mayor interés en realizarlas correctamente porque las que mejor hubieran estado, serían las que se utilizasen en el Trivial. Estas tarjetas hubieran tenido la estructura y categorías que muestra la imagen siguiente.



tarde, cuando informé a mi tutora profesional sobre la elección de esta obra, me comentó que la tenían en la biblioteca del centro, por lo que los alumnos no tendrían que comprarla.

¹⁰ Estos mitos son: *La caja de Pandora, Deucalión y Pirra, Apolo y Dafne, Hércules y la hidra de Lerna, El rapto de Europa, Teseo y el laberinto de Creta, El vuelo de Ícaro, Edipo y el enigma de la Esfinge, El desafío de Aracne, El oro de Midas, Perseo y la cabeza de Medusa, Orfeo en el infierno, Ulises y el caballo de Troya* y, por último, *Prometeo, el ladrón del fuego*.

¹¹ La página web de Weeblebooks.com está especializada en crear y publicar cuentos infantiles y juveniles para fomentar la educación y acercar a los jóvenes a la lectura. Además, editan sus libros en formato PDF y permiten al lector que lo descargue gratuitamente desde la propia web.

Cada alumno hubiera redactado dos o tres preguntas, con sus respectivas respuestas, atendiendo a las diferentes categorías. Como se puede apreciar en la imagen, estas categorías –identificadas con colores distintos– se correspondían con cinco de las seis preguntas a las que responde un texto periodístico (quién, qué, dónde, cómo y por qué/para qué). La única pregunta que quedaba sin respuesta sería “cuándo”, pero al tratarse de mitos, en muchos casos no era posible darla, ni era un aspecto relevante.

ACTIVIDAD nº 3 (tiempo: 3 minutos/grupo; 15 minutos en total). Representación de una escena del mito. Esta tarea tenía como finalidad promover el género literario del drama; para ello, cada grupo debía elegir la escena que les hubiese parecido más característica del mito que habían leído y representarla, por turnos, delante de los demás grupos durante 3 minutos. Los demás grupos hubiesen tenido que prestar atención para así adivinar de qué escena se trataba y a qué mito pertenecía.

ACTIVIDAD nº 4 (tiempo: 3 minutos/grupo; 15 minutos en total). Exposición del mito leído. Con esta actividad se pretendían practicar estrategias posteriores a la lectura para comprender los textos, como eran extraer las ideas principales y resumir (Solé, 1992); al mismo tiempo que se trabajaba la oratoria, puesto que comunicar lo que pensamos es muy importante para el ser humano, y más aún hacerlo en público, ya que implica una dificultad añadida. Por ello, cada grupo hubiese expuesto el mito que había leído, por turnos, ante el resto de los compañeros. No hubiera habido un portavoz, sino que todos hubieran participado activamente en la exposición de la sinopsis. Esta debía ser lo suficientemente completa y no omitir aspectos importantes, ya que los demás grupos debían entender bien de qué trataba el relato y tomar apuntes, puesto que esa información aparecería en las preguntas del juego final.

ACTIVIDAD nº 5 (tiempo: 5 minutos). La sesión se cerraría con la participación de algún profesor perteneciente a CCSS, Latín, Griego, Religión, Filosofía o EPV, quien hubiese explicado brevemente algún aspecto de la Mitología clásica desde el punto de vista de su materia; por ejemplo, el profesor de Historia del Arte hubiera mostrado la imagen de la fuente de la Cibeles y explicado el mito que esconden sus leones. De esta manera, se hubiera introducido el componente interdisciplinar en la propuesta didáctica y la sesión hubiera culminado descubriendo a los y las estudiantes que la Mitología clásica, que, aunque pueda parecer lejana en el tiempo, está mucho más viva y cercana a su realidad de lo que pudiesen pensar.

➤ SESIÓN V:

La última sesión se hubiera dedicado a jugar al “Trivial de la Mitología”, el trabajo final de este proyecto, puesto que todas las actividades realizadas en las sesiones previas se habían orientado a aprender Mitología para que, llegado el momento del juego, supiesen responder correctamente a las preguntas. Así, los y las estudiantes hubiesen aprendido teniendo como foco un elemento lúdico como es el juego, lo cual hubiese hecho mucho más ameno y liviano el proceso de aprendizaje, ya que no era un examen, sino un juego el objetivo que estaba en sus mentes. De modo que, una vez más, metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en juegos y el aula invertida, hubieran salido a escena.

La dinámica de este trivial hubiese sido la misma que la del juego original, con la diferencia de que aquí hubiesen participado por equipos-grupos, los mismos que habían venido trabajando en las anteriores sesiones. Cada grupo hubiera elegido un portavoz, quien contestaría cuando le hubiera tocado a su equipo, siempre habiendo consensuado la respuesta con el resto del grupo. El docente hubiera ejercido como juez y las preguntas hubieran sido las que elaboraron los y las estudiantes sobre los mitos leídos. Por eso era importante que todos los alumnos y las alumnas aprendiesen los mitos de los otros grupos, colaborasen, se esforzaran en crear y redactar buenas preguntas-respuestas y tomaran notas cuando los demás expusiesen sus lecturas. Este juego servía para evaluar, de una manera amena y divertida, no solo sus conocimientos sobre Mitología clásica, sino también la competencia en comunicación lingüística, la competencia de aprender a aprender, la competencia social y cívica, y, por último, la conciencia y expresiones culturales¹².

4.2.4. EVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto fundamental de toda propuesta didáctica, ya que regula la enseñanza-aprendizaje y nos permite comprobar si se están alcanzando los objetivos; y, por tanto, tiene un carácter valorativo que ayuda a mejorar la docencia. Por este motivo y de acuerdo con las actividades programadas, la evaluación se estableció en tres momentos:

➤ EVALUACIÓN INICIAL:

Durante la primera sesión se evaluaban los conocimientos previos que poseían los y las estudiantes sobre el tema que se iba a desarrollar en las siguientes sesiones. Para ello se

¹² Estas competencias no solo se demuestran en el juego final, sino que están presentes y se desarrollan a lo largo de todas las sesiones a través de las distintas actividades.

iba a emplear la técnica de recogida de datos por medio del coloquio con los alumnos y las alumnas, concretamente a partir de un grupo focal, en el que el profesor iba a proponer preguntas relacionadas con el tema de la Mitología y los alumnos y las alumnas hubieran respondido. Se trataba de una autoevaluación de los alumnos y las alumnas, pues eran ellos mismos quienes se daban cuenta de los conocimientos que albergaban o no sobre el tema, en la medida de que supiesen contestar o no a las preguntas realizadas por el docente.

➤ **EVALUACIÓN DEL PROCESO:**

Consistía en la evaluación del alumno mientras realizaba las actividades encomendadas. Para ello, en las distintas sesiones cada moderador valoraba a través de una rúbrica, creada por el docente, cómo interactuaban y se implicaban en las actividades los distintos miembros del grupo. Más tarde, el profesor completaba la evaluación analizando los datos obtenidos.

| Indicadores | Excelente | Bien | Regular | Mal |
|---|----------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------|
| Trabaja y se responsabiliza de su parte de la tarea | Cumple con todo el trabajo | Hace casi todo el trabajo | Hace menos de lo que tenía que hacer | No hace nada |
| Respet a y no dificulta el trabajo del grupo | Respet a siempre a todos | Respet a, aunque no a todos | Apenas respet a a los demás | No respet a a nadie |
| Escribe textos referidos a la actividad | Particip a siempre | Particip a bastante | Particip a poco | No particip a |
| Habla y argumenta su opinión con coherencia y adecuación | Particip a siempre | Particip a bastante | Particip a poco | No particip a |
| Escucha a los demás y acepta sus opiniones | Escucha y respet a | Escucha, pero a veces interrumpe | Interrumpe a los compañeros | No deja escuchar a los demás |
| Apoya , anima y felicita a sus compañeros | Apoya siempre a todos | Apoya la mayoría de las veces, otras no | Apoya poco | No apoya nunca |

La rúbrica es un instrumento muy útil para poder evaluar de una forma ajustada el trabajo en equipo, por proyectos, mediante tareas... Lo más apropiado para nuestros grupos interactivos, ya que iba a evaluar al estudiante como ser individual, es decir, su esfuerzo, motivación y actitud hacia las tareas propuestas; y también en su ámbito social al observar las interacciones del alumno con sus iguales y con el docente, y el nivel de implicación y compromiso que asumía cuando trabajaba en grupo.

En este sentido, los indicadores son las acciones concretas que los alumnos y las alumnas iban a realizar y los apartados cuantificadores la gradación cualitativa de esas actividades. Por tanto, en la rúbrica de evaluación habíamos incluido indicadores de trabajo concretados por la actividad concreta: cómo trabajaban, qué debían respetar, qué y cómo escribían, si escuchaban las opiniones de los demás, si argumentaban oralmente...

➤ **EVALUACIÓN FINAL:**

La última sesión se iba a dedicar a jugar al “Trivial de la Mitología”. En este caso era una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación al mismo tiempo, puesto que los y las estudiantes debían conocer las respuestas para acertar y también para juzgar si las respuestas de sus compañeros eran correctas o no (coevaluación); así el alumnado valoraría en qué grado se habían logrado los objetivos establecidos en las instrucciones del proyecto (autoevaluación). No obstante, el/la docente siempre hubiera ejercido como juez/jueza mediador/mediadora y hubiera dado la respuesta correcta (heteroevaluación) tras la participación de los y las estudiantes.

Gracias a estas técnicas e instrumentos de evaluación, todos los aspectos hubiesen sido reflejados y objetivamente establecidos con la intención de que se pudiera medir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el primer minuto se realizaba una evaluación del alumno de manera continuada. Durante el proceso, el docente llevaba a cabo una evaluación formativa, determinante en los trabajos por proyectos. Por eso era necesario exponer claramente a los alumnos y las alumnas las instrucciones de las actividades, para que supiesen qué se iba a evaluar. Fernández González (2013) señala en la misma dirección:

Es imprescindible que el alumnado comprenda el concepto de *evaluación continua y formativa* como una continua evaluación de lo que hace y cómo lo hace, de sus producciones y de las conductas que le llevan a ellas, así como de la evolución de esas conductas y hábitos de trabajo, su reacción ante los comentarios del profesorado y de sus iguales y ante sus propias reflexiones (p. 85).

En definitiva, se llevaba a cabo una evaluación muy completa al reunir las siguientes características: continua (se desarrollaba durante todo el proceso), formativa (se apoyaba en observaciones orientada a ayudar al alumno y mejorar la enseñanza), integradora (no solo instructiva y centrada en los contenidos de la propia materia; sino también de las competencias, objetivos de la etapa y los elementos transversales, que se apoyaba en la enseñanza de las demás materias) y sumativa (orientada a analizar los resultados y proceder a la toma de decisiones).

En última instancia, se aconsejaba realizar una evaluación de la práctica docente para mejorar la enseñanza. Para ello, el docente debía observar las actitudes de sus alumnos hacia las tareas realizadas de la propuesta y valorar en qué grado se habían transmitido los conceptos relacionados con la mitología y si se había fomentado el gusto por la lectura de los clásicos grecolatinos.

4.2.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este grupo de 1º ESO, al que estaba destinado este proyecto, encontramos una gran diversidad¹³ tanto social –raza, cultura, género y clase social– como individual –por sus capacidades intelectuales, problemas de salud o situación familiar–. De los 28 alumnos que componen este grupo, hay dos alumnos cuyo núcleo familiar es monoparental; respecto a la diversidad cultural, hallamos tres alumnos de etnia gitana (dos de ellos repetidores y absentistas habituales), dos marroquíes y una nigeriana, los demás son españoles. Asimismo, encontramos ANEE (alumnos con necesidades educativas especiales), dos de ellos tienen TDH (trastorno por déficit de atención) –uno medicado y otro tratado, pero sin medicar– quienes no precisan de adaptaciones significativas, solo no significativas, por lo que llevan una vida normal en el aula¹⁴; y una alumna que, además de tener TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), es diabética y posee otras patologías, por lo que está medicada. Esta alumna asiste a clases de apoyo con la PT (maestra de Pedagogía Terapéutica) porque tiene adaptación significativa y solo comparte clase con los demás compañeros un día a la semana y se sienta en primera fila con una alumna responsable.

A la hora de preparar las actividades, hemos tenido en cuenta la variedad que reina en el aula. Por ello, el docente organizaría los grupos interactivos de forma que todos los equipos

¹³ Consúltense el apartado 7.2. *Diversidad en el aula de 1º ESO* para obtener una visión panorámica de la situación y de las características de los distintos miembros de la clase.

¹⁴ La única adaptación que les hacen es sentarlos en las primeras filas del aula junto a compañeros tranquilos.

fuesen mixtos, tuviesen algún integrante de una procedencia distinta a la predominante en la clase, y los alumnos con TDH sin adaptaciones significativas coincidirían con compañeros tranquilos y responsables en el grupo que se les asignase. A los alumnos y las alumnas absentistas y la alumna con TDAH se les tendría en cuenta en la medida en que, si en algún momento asisten a clase, pudiesen incluirse en algún grupo sin perjudicarlo. Por este motivo la función del profesor como guía y supervisor es esencial, ya que, aunque los grupos estén moderados por un padre/madre/tutor o profesor voluntario, el docente promotor de la actividad se encargará de ayudar a los alumnos y las alumnas que más lo necesiten.

4.3. ADAPTACIÓN A LA MODALIDAD NO PRESENCIAL

Como se ha mencionado anteriormente, debido a la situación de excepcionalidad actual, las prácticas externas correspondientes al segundo periodo del máster han tenido que llevarse a cabo mediante una docencia no presencial, motivo por el que el proyecto inicial tuvo que ser apartado y reemplazado por una adaptación a esta modalidad.

Cuando comenzó el periodo de prácticas me puse en contacto con mi tutora profesional del IES Villa de Vallecas, valoramos la situación que teníamos que afrontar y cuál sería la mejor manera de adaptar el proyecto inicial al nuevo escenario. Finalmente, apostamos por crear una unidad didáctica¹⁵ que abordase los principales contenidos de mi propuesta de innovación, esto es, que primase la lectura de los clásicos grecolatinos.

➤ LECTURAS

Así pues, estuve buscando en la red y encontré en WeebleBooks, una página web especializada en crear y publicar adaptaciones de cuentos infantiles y juveniles, una serie de lecturas descargables gratuitamente sobre este tema y que se ajustan a la edad y al nivel madurativo¹⁶ de los y las estudiantes de este curso. Las lecturas elegidas fueron: *Mitología para todas las edades*, *Aquiles, el primero de los héroes* y *La Odisea*. También había otras adaptaciones sobre mitos sueltos, como el de Orfeo y Eurídice, pero me decidí por las anteriores y porque las leyera en ese orden, porque creo que así pueden aproximarse a la mitología desde lo más básico –conocer los dioses y sus características– y luego adentrarse en

¹⁵ Consúltense el apartado 7.3. *Unidad didáctica* para ver el trabajo realizado.

¹⁶ Las dos primeras lecturas están recomendadas para leerse a partir de los 8 años, mientras que *La Odisea* se recomienda a partir de los 11 años. Nuestros estudiantes de 1º ESO tienen 12-13 años, pero, tras leer las adaptaciones, la tutora creyó oportuno utilizarlas porque se ajustaban al nivel general de la clase, a pesar de la edad para la que se recomendaban.

materia, gracias a unas versiones adaptadas de obras cumbre de la Literatura clásica como son *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero.

Otro motivo por el que elegí estas lecturas fue porque salvo *Mitología para todas las edades* –que es breve y da una visión general de los dioses que habitan el Olimpo–, las otras dos adaptaciones son lecturas más extensas, especialmente *La Odisea*, y, debido al confinamiento, los y las estudiantes disponían de tiempo suficiente para leerlas tranquilamente, disfrutarlas y realizar las actividades planteadas.

➤ OBJETIVOS

La idea fue mantener, en la medida de lo posible, los mismos objetivos establecidos en el proyecto inicial. Así pues, los objetivos descritos en el apartado 4.2.1. se cumplen en su mayoría gracias a la variedad de actividades diseñadas en la unidad didáctica, que intentan abordar los distintos contenidos del proyecto inicial. Sin embargo, del enfoque lúdico, dialógico y cooperativo que promovía el proyecto inicial, no ha podido desarrollarse en su plenitud. A excepción del enfoque lúdico que sí ha permanecido en la adaptación del proyecto original, los aspectos dialógico y cooperativo casi o nada se han dado, debido a que los y las estudiantes no han podido trabajar juntos. Igualmente, pensando en el bienestar mental del alumnado debido al confinamiento, se ha hecho mayor hincapié en el aspecto lúdico con algunas actividades, con la finalidad de que los y las estudiantes no se aburriesen demasiado, se abstraieran de la realidad que están viviendo y potenciasen su capacidad creativa e investigadora.

➤ METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido la secuencia didáctica, es decir, una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Según el Centro Virtual Cervantes (2020), «esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de esta» y distingue que «según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia».

Así pues, en nuestra unidad didáctica, la fase de presentación sería suscitar el interés de los y las estudiantes por la Mitología clásica a través de la lectura; en la fase de comprensión el alumnado deberá entender el texto leído, porque así adquirirá información sobre el tema que será necesaria para responder actividades posteriores; en la fase de

ejercitación o práctica los y las estudiantes ponen en práctica distintas destrezas lingüísticas o sistemas lingüísticos (como el vocabulario, la gramática o la ortografía); y, por último, en la fase de transferencia se plantean actividades de aplicación de lo aprendido, como por ejemplo, elaborar un cómic.

➤ TEMPORALIZACIÓN

Los y las estudiantes de 1º ESO tenían de plazo una semana para realizar y entregar las tareas a través del aula virtual de EducaMadrid. Previamente, cada semana, la tutora profesional y yo realizábamos una videoconferencia con los alumnos y las alumnas de 1º ESO a través de la aplicación gratuita Zoom. Durante los 40min que duraba la sesión, la tutora profesional introducía el tema que se iba a abordar y, luego, yo explicaba a los alumnos y las alumnas las actividades que tenían que realizar a lo largo de esa semana. Estas tutorías no solo servían para explicar las tareas, sino también para valorar el estado de ánimo de los alumnos y las alumnas y saber cómo estaban llevando el confinamiento.

Una vez finalizada la tutoría, subía al aula virtual la tarea con las actividades de la semana en formato PDF, para que los alumnos y las alumnas se la descargasen y pudiesen realizar la tarea. Por si acaso se olvidaban de las indicaciones que les daba en la tutoría o no habían podido asistir a ella, también dejaba escritas las instrucciones en el aula virtual junto al PDF-tarea.

➤ ACTIVIDADES

Como se ha comentado en la sección de *Objetivos*, las actividades diseñadas en esta unidad didáctica han intentado abordar los objetivos del proyecto inicial, si bien, debido a la modalidad no presencial, el enfoque cooperativo ha tenido que dejarse apartado; en consecuencia, los tipos de actividades que se llevaron a cabo fueron los siguientes:

Actividades de comprensión lectora. Fundamentales, puesto que las actividades parten de una lectura previa. Se comprueba el nivel madurativo del alumnado mediante actividades que aluden a los distintos enfoques de lectura (Núñez Cortés, 2015): lingüístico (con actividades de búsqueda de información), psicolingüístico (con ejercicios de relacionar ideas o inferir conceptos) y sociolingüístico (leer el texto comprendiendo la concepción del mundo del otro).

Actividades de carácter interdisciplinar. Gracias a la incorporación de imágenes de pinturas en las actividades o el uso de TICS (como el aula virtual, grabar un vídeo o añadir actividades *online*), permitieron que el carácter interdisciplinar del proyecto inicial permaneciera, ya que las materias de EPV y Tecnología –además de Lengua castellana y Literatura– tienen cabida en ello.

Actividades para potenciar la creatividad. Las tareas de disfrazarse como un dios y grabarse en vídeo presentándose (en la que se fomenta el aspecto dialógico) o representar una de las aventuras de Ulises en formato cómic fueron concebidas con la idea de motivar y entretener a los y las estudiantes con actividades divertidas que no realizan habitualmente en el aula y que, al mismo tiempo, fomentan su capacidad artística (por ejemplo, la interpretación por medio de la dramatización y el monólogo) y les ayudan a olvidarse del panorama actual por un rato. Estas actividades fueron las que mejor acogida tuvieron entre los jóvenes.

Actividades de investigación. Con la idea de fomentar el conocimiento científico, planteé algunas actividades que supusieran un reto para ellos, como, por ejemplo, adivinar qué escenas de la lectura representaban dos cuadros de Rubens o buscar en la red información complementaria sobre el final de la guerra de Troya.

Actividades adaptadas a las necesidades de los alumnos y las alumnas. A medida que fui corrigiendo las tareas de las primeras semanas, me di cuenta de los problemas que tenían con la acentuación y la ortografía. Por ello, en la tarea 4, incluí ejercicios relacionados con estos aspectos, con la finalidad de que mejorasen y de paliar estas carencias.

➤ EVALUACIÓN

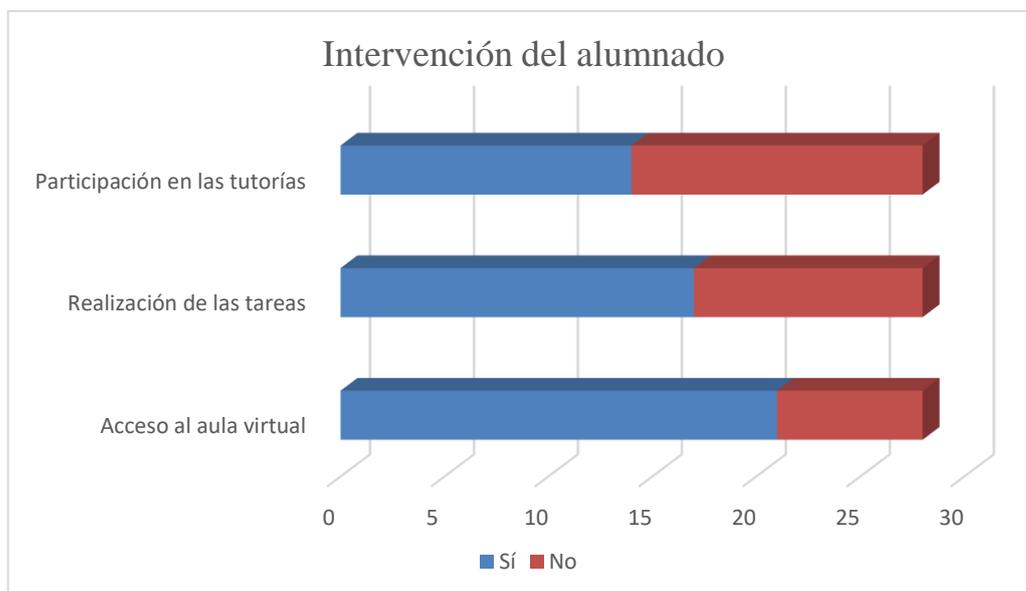
La evaluación de las tareas se realizaba de la siguiente manera. En primer lugar, los alumnos y las alumnas tenían que hacer una fotografía a las soluciones de las tareas y, después, subirlas al aula virtual antes de que se cumpliera el plazo para ello (aunque luego hemos sido flexibles en este punto y hemos aceptado tareas entregadas fuera de plazo). Posteriormente, yo corregía las tareas de cada alumno (heteroevaluación) y les daba retroalimentación, comentando cada una de las actividades: sus aciertos, fallos, partes que mejorar, consejos sobre acentuación y ortografía... Y también, fui flexible y les di la oportunidad de corregir sus tareas y reenviarlas de nuevo, si estas tenían demasiados errores o faltaban varias actividades por responder.

El último día que organizamos una videoconferencia a través de Zoom, realicé un coloquio con los y las estudiantes basado en el grupo focal, porque me interesaba saber cuál era su opinión sobre las tareas que se habían realizado: en qué grado consideraban que habían aprendido cosas nuevas sobre Mitología clásica, si les habían gustado las lecturas, qué actividades les habían parecido más interesantes... Con este instrumento, los alumnos y las alumnas se autoevaluaron y, a la vez, sirvió como evaluación de la práctica docente, pues las respuestas de los y las estudiantes revelaron datos muy útiles e interesantes sobre la propuesta didáctica llevada a cabo.

➤ ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como es natural, debido a las características del alumnado (varios de ellos pertenecientes a una clase social media-baja, con pocos recursos, muchos sin teléfono móvil, ordenador o acceso a internet en casa), no todos los y las estudiantes pudieron realizar las tareas, ni estar presentes en las tutorías semanales.

El siguiente gráfico muestra el nivel de intervención de los 28 alumnos de 1º ESO:



El resultado ha sido más o menos el esperado, ya que algunos estudiantes, por falta de interés (sobre todo los absentistas), se han escudado en su falta de medios para no realizar las actividades. De hecho, la tutora se puso en contacto telefónico con los que no participaban para conocer su situación, y algunos le dijeron claramente que no querían hacer nada; otros, no obstante, sí que vivían una situación muy complicada y les era imposible trabajar en las tareas de clase.

Los y las estudiantes que sí participaron activamente, tanto en las tareas como en las tutorías de Zoom, han sido estudiantes de origen español –en su mayoría– y la alumna nigeriana; y aquellos que no sabían utilizar la plataforma *online*, utilizaban el correo electrónico para enviar la tarea a la profesora. De los ANEE, participaron los dos que tenían TDH; mientras que la alumna con TDAH y otras patologías nunca realizó tarea alguna, ni accedió al aula virtual.

5. CONCLUSIONES

Acercar la mitología grecolatina y su legado clásico a los y las estudiantes de Secundaria es fundamental para constituir su identidad cultural, porque en muchos casos no es probable que el alumnado pueda cursar asignaturas relacionadas con este ámbito o que continúen sus estudios superiores en el Bachillerato de Humanidades. Por este motivo hemos abogado por incorporar la lectura de los relatos clásicos en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, ya que tanto el mito como la lectura forman parte de la programación del primer ciclo de la ESO de la materia, por lo que sería una oportunidad excelente para fomentarlos, leyendo mitología clásica en un curso como 1º ESO.

Tras una primera indagación donde revisamos los conceptos fundamentales con los que se relaciona este tema, tales como: canon, canon literario, canon escolar, clásicos literarios, adaptaciones... Observamos que leer los clásicos originales supone una enorme dificultad para los jóvenes, debido al espacio temporal que los separa y, en ocasiones, también el léxico. Por ello, los mitos clásicos han sido adaptados desde hace varios siglos, para el público más joven, puesto que la adaptación de los mitos proporciona el primer contacto de los niños con la cultura clásica, es casi la única manera de que su contenido siga vivo entre ellos, y, desde luego, es la única esperanza de que las raíces de nuestra cultura occidental y sus muchas manifestaciones artísticas de toda índole sigan siendo conocidas, comprendidas y valoradas por las próximas generaciones.

Sin embargo, no podemos olvidar que vivimos en tiempos donde las TICS son cada vez más importantes, por lo que para introducir la animación a la lectura en el contexto escolar y fomentar el hábito lector y el placer por la lectura de cualquier tipo –no solo de la literaria–, con la intención de crear lectores competentes y ciudadanos críticos y reflexivos, se deben poner en práctica métodos y recursos –tanto tradicionales como digitales– que ayuden a lograrlo.

Las estrategias y actividades de animación lectora se deben caracterizar por el juego, la motivación, la creatividad, la integración y la voluntariedad. Así pues, es fundamental que el mediador tenga pasión por la lectura, lo demuestre a sus estudiantes y use una metodología abierta y flexible. Además, las estrategias y actividades deben formar parte de un programa gradual y continuado y realizarse en lugares adecuados para ello, como, por ejemplo, las bibliotecas.

Por ello, hemos orientado nuestra propuesta de innovación didáctica desde un enfoque lúdico, dialógico y cooperativo, basado en el trabajo por proyectos mediante los grupos interactivos –aunque también tienen cabida metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en juegos y el aula invertida–. Con esta metodología y la puesta en práctica de actividades de distintos contenidos –pertenecientes a la materia de Lengua castellana y Literatura y que guardan una estrecha relación con la Mitología clásica– y con la participación de profesores de otras materias afines que otorguen interdisciplinariedad al proyecto, encauzados a un mismo fin, se pretendía obtener como resultado: la promoción de la lectura de los mitos clásicos, ampliar los conocimientos de los y las estudiantes sobre este tema y suscitarles curiosidad por saber más, que aprendan a reconocer el legado clásico en su realidad y se den cuenta de que no está tan lejos de ellos como aparentemente pueden pensar; pero sobre todo, conseguir nuestro fin último, que el estudiantado no acabe la Secundaria sin haber leído y conocido los principales mitos grecolatinos.

No obstante, debido a la situación actual producida por la pandemia del COVID-19 en que se haya sumido nuestro país, esta propuesta no pudo llevarse a término, por lo que realizamos una adaptación del proyecto inicial. Esta adaptación, pensada para realizarse a través de la docencia no presencial, sí pudo llevarse a cabo. Obviamente, tanto objetivos como metodología y actividades tuvieron que modificarse, pero siempre intentando que el enfoque originario permaneciera –si bien el aspecto cooperativo fue imposible mantenerlo, ya que las tareas tenían que ser individuales–. Por ello, se plantearon lecturas adaptadas y actividades de diferente cariz: unas de comprensión lectora, otras relacionadas con la creatividad o la investigación... y, en la medida de lo posible, se intentó que fuesen lúdicas y dinámicas, no solo por el enfoque del proyecto inicial, sino porque durante el confinamiento, además de enseñar, también debemos preocuparnos por el bienestar mental de nuestros jóvenes estudiantes.

Así pues, creemos que tanto el proyecto original como la adaptación que se realizó del mismo, lograron nuestro objetivo principal. Ahora solo queda alentar a los docentes para que pongan en marcha esta iniciativa y promuevan la lectura de los clásicos grecolatinos entre sus estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelidou, M. (2013). *Mitos griegos*. Barcelona: Vicens Vives.
- AulaPlaneta. (2015). *Ventajas del aprendizaje basado en juegos o Game-Based Learning (GBL) [Infografía]*. Recuperado el 8 de junio de 2020 de <https://www.aulaplaneta.com/2015/07/21/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-en-juegos-o-game-based-learning-gbl/>
- Badía i Armengol, D. y Vilà Santasusana, M. (2009). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Becerra, D. (2015, enero 26). Arturo Manostijeras: El Quijote de Pérez Reverte a examen. *El Confidencial*. Recuperado 8 junio 2020, de https://www.elconfidencial.com/cultura/2015-01-26/arturo-manostijeras-el-quiote-de-perez-reverte-a-examen_629055/
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos de ELE* (Consultado el 15 de mayo de 2020). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm
- Cerrillo, P. C. (2007). *La animación a la lectura desde edades tempranas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Cervantes, M. de (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Sial Ediciones.
- Cuevas, A. y Marzal, M. A. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 10, 49-70.
- Duarte, M^a D. (2011). Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar. *El toledo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 2 (3), 87-95.
- Elboj, C. y Gràcia, S. de (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.220>
- Encinas Reguero, M^a C. (2015). Los mitos griegos en la literatura infantil y juvenil del s. XIX, *Thamyris*, 6, 87-110.

- Fernández González, M^a P. (2013). Programar es hacer un mapa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 81-95.
- Ferreira Boo, C. y Neira Rodríguez, M. (2015). La animación a la lectura. En J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Lectura y literatura en Educación Primaria* (pp. 97-116). Madrid: CEU Ediciones.
- García, M.; Casal, J.; Merino, R y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gual, C. (2003). Los héroes griegos de las lecturas juveniles, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 13-22.
- García Gual, C. (2017). *La luz de los lejanos faros. Una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Ariel.
- García-Herrera, A. (2017a). *Mitología para todas las edades*. Madrid: WeebleBooks.
- García-Herrera, A. (2017b). *Aquiles, el primero de los hombres*. Madrid: WeebleBooks.
- García-Herrera, A., Vidal Verdú, P. y Prado Contreras, V. (2020). *La Odisea*. Madrid: WeebleBooks.
- García-Manso, A. (2016). Mitología para niños: El relato fabuloso grecolatino según Fernán Caballero. *Epos*, 32, 105-118.
- García-Manso, A. (2019). La mitología convertida en literatura juvenil: lecturas e imágenes del héroe Perseo en el siglo XXI. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 19, 104-118.
- González Marín, S. (2001). Las adaptaciones de relatos mitológicos. *CLIJ*, 139, 7-14.
- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.
- Lage, J. J. (1993). Los diez mandamientos de la animación. *Educación y biblioteca*, 39, 49-51.
- Lage, J. J. (2013). *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Barcelona: Octaedro.

- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 29-51). Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- Machado, A. M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Barcelona: Lumen.
- Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIIE-MEC.
- Martín, N., Delgado, M^a C. y Domech, C. (2002). *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Popular.
- Martín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Cerón, G. (2010). *¿Qué es la animación lectora? y ¿para qué sirve?*. Recuperado de <http://www.faparm.es/index.php/component/content/article/48-sin-lectura-no-hay-exito-educativo/orientaciones-para-fomentar-la-lectura/283-que-es-la-animacion-a-la-lectura-y-para-que-sirve>
- Martínez González, A. (2012, mayo 25). *Proyecto Includ-Ed: actuaciones de éxito escolar en Europa* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d64Xd1RMgY4>
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Mendoza Fillola, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. En R. Llorens García, *Literatura infantil en la escuela* (pp. 9-34). Alicante: Universidad de Alicante.
- Moreno Castillo, R. (2019). *Los griegos y nosotros*. Madrid: Fórcola Ediciones.
- Navarrete Orcera, Antonio R. (2002). Manuales de Mitología en España. *Tempus. Revista de actualización científica sobre el Mundo Clásico en España*, 31, 5-107.
- Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *TK*, 18, 17-26.
- Navarro Durán, R. (2016). Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas de tesoros. *EDETANIA*, 49, 17-28.

- Núñez Cortés, J. A. (2015). La comprensión lectora y los enfoques de lectura. En J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Lectura y literatura en Educación Primaria* (pp. 59-80). Madrid: CEU Ediciones.
- Núñez Delgado, P. (Ed.) y Alonso Aparicio, I. (Comp.) (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro.
- 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 de Estado, n.º 25, 29 enero 2015.
- Ortega, E. (1986). *El baúl volador: un taller de Literatura en el Bachillerato*. Junta de Castilla y León.
- Quintanal, J. (1999). *Actividades lectoras en la escuela infantil y primaria. Guía para la organización y el desarrollo de programas de Animación Lectora*. Madrid: CCS.
- Real Academia Española. (2019a). Leer. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/leer>
- Real Academia Española. (2019b). Mito. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/mito>
- 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, n.º 3. de 3 de enero de 2015.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Del Bronce.
- Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo. En P. Dader y J. Gairín (Eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, (pp. 244-253). Barcelona: Praxis.
- Sánchez Jiménez, S., Martín Rogero, M.ª N. y Servén Díez, C. (2018). *Complementos para la formación de lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.

- Sotomayor Sáez, M^a V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 217-238.
- Sotomayor Sáez, M^a V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- UNIR Revista. (2020). *Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/flipped-classroom/549204905587/>
- Yepes, L. B. (2001). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. Colombia: Comfenalco.
- Yubero, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

7. ANEXOS

7.1. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LAS INTERACCIONES EN GRUPOS INTERACTIVOS

Consignas: que nadie se quede atrás; el éxito de cada uno es el éxito de todos...

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Favorecer la ayuda entre iguales | 1. Estrategias para entender la actividad o el ejercicio | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vamos a ayudarnos unos a otros.</i> - <i>Vamos a ver si le damos pistas entre todos.</i> - <i>Explícale a ... cómo lo has entendido tú.</i> - <i>Pregúntale a tu compañero cómo lo ha entendido.</i> - <i>Vamos a poner en común, a ver si lo hemos entendido igual.</i> - Antes de iniciar la actividad aclarar y definir bien lo que sabemos y lo que no sabemos. Una estrategia puede ser que se lo expliquen mutuamente. |
| | 2. Estrategias para que todo el mundo pueda participar en la actividad (cuando hay grandes dificultades) | <ul style="list-style-type: none"> - Poner alguna actividad que todos puedan hacer. - Ayudas preventivas antes de la sesión. |
| | 3. Estrategias para acabar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Vamos a ver si terminamos antes de cambiar. - Muy bien, vamos muy bien. - Expresiones no verbales que transmitan confianza e ilusión. |
| | 4. Estrategias para corregir | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Al terminar, mirad a ver cómo lo tenéis</i> (con solucionario). - <i>Vamos a corregir juntos</i> (si lo han hecho individual). - <i>Compara con el de al lado.</i> |
| | 5. Estrategias para ayudar a quien no participa cuando hacemos toda o parte de la actividad en grupo: - Cuando sabemos que pueden aportar | <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Nos echas una mano?</i> - <i>¿Cómo lo harías tú?</i> - <i>Pensadlo bien antes de contestar.</i> - Leer cada ejercicio por turnos. |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Ayudarles a organizarse si no lo consiguen solos - Si alguien se está quedando atrás, ralentizar un poco | <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Vamos muy rápido, no?</i> - <i>Repasad lo que pide el ejercicio.</i> - Si alguien interviene mucho, invitar a otro. |
| Favorecer la reflexión y la argumentación | | <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar si han entendido algo: <i>¿Por qué lo has hecho así?</i> - Reforzar el esfuerzo por argumentar: <i>¿Estáis de acuerdo? ¿Por qué sí-no?</i> - Pedir que imaginen las cosas en otro contexto. - Preguntar a otros si están entendiendo. - Comentar que no lo entendemos cuando queremos que se esfuercen en argumentar. |
| Valorar los intereses del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Recoger explícitamente sus aportaciones y estrategias - Cuando hay diferentes culturas, fomentar que aparezcan elementos de su cultura - Dar respuesta a las propuestas del alumnado, en el momento o también aplazando la respuesta a la propuesta | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vosotros ¿cómo lo decís? ¿Cómo lo hacéis?</i> - <i>¡Qué aportación tan buena!</i> - <i>¿Cómo lo podríamos hacer?</i> |
| Reforzar todas las aportaciones y el grupo | | <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Qué nivel tenemos!</i> - <i>¡Qué bien lo estamos haciendo!</i> - <i>Ánimo, que vamos muy bien.</i> |

7.2. DIVERSIDAD EN EL AULA DE 1º ESO

| ALUMNOS | CARACTERÍSTICAS |
|-----------|--|
| Alumno 1 | Alumna marroquí, vive en la Cañada Real, ahora mismo sin luz, imposible contactar con ella. |
| Alumno 2 | |
| Alumno 3 | |
| Alumno 4 | |
| Alumno 5 | |
| Alumno 6 | |
| Alumno 7 | Alumna de etnia gitana, ha estado embarazada, absentista total. |
| Alumno 8 | |
| Alumno 9 | Alumno de etnia gitana, repetidor. Lo ha llamado la tutora para hacer el seguimiento de las tareas en época de suspensión, pero no quiere hacer nada. |
| Alumno 10 | |
| Alumno 11 | |
| Alumno 12 | TDH, sin medicar, pero tratado. No tiene adaptaciones significativas, solo no significativas: se sienta en primera fila con un alumno tranquilo y centrado. |
| Alumno 13 | Familia monoparental, vive con su madre y gracias al móvil de esta accede al aula virtual. |
| Alumno 14 | Alumna marroquí, no está haciendo tareas durante la suspensión de la actividad presencial. |
| Alumno 15 | |
| Alumno 16 | TDH, medicado. No tiene adaptaciones significativas, solo no significativas: se sienta en tercera fila con un alumno tranquilo y centrado. |
| Alumno 17 | |
| Alumno 18 | Alumna nigeriana. |
| Alumno 19 | |
| Alumno 20 | |
| Alumno 21 | |
| Alumno 22 | |
| Alumno 23 | |
| Alumno 24 | |
| Alumno 25 | Familia monoparental. |
| Alumno 26 | Alumna ACNEE; TDHA, también es diabética y tiene otras patologías, está medicada. Asiste a clases de apoyo con la PT porque tiene adaptación significativa. Solo viene a clase los lunes y se sienta en primera fila con una alumna responsable. |
| Alumno 27 | |
| Alumno 28 | Alumna de etnia gitana, repetidora. La ha llamado la tutora para hacer el seguimiento de las tareas en la época de suspensión, pero solo hace las del libro. |

7.3. UNIDAD DIDÁCTICA

TAREA 1. LOS DIOSES DEL OLIMPO

Desarrollo de la actividad:

1. Lee el PDF *Mitología para todas las edades*, que tienes dentro de la carpeta MITOLOGÍA del apartado de Literatura.
2. Copia en tu cuaderno la tabla que se te adjunta abajo.
3. **COMPRESIÓN LECTORA:** Rellena la tabla con las características de cada uno de los doce dioses del Olimpo, aunque también puedes incluir a Hades, el dios del Inframundo.
4. Cuando completes la tabla, hazle una foto y súbela a esta actividad. Solo tienes que subir el archivo dando al botón agregar que encontrarás al final de esta tarea.

| NOMBRE DEL DIOS/DIOSA | DIOS/A DE... | CARACTERÍSTICAS | PODERES | ATRIBUTOS (elementos que lleva) | FAMILIARES |
|-----------------------|--------------|-----------------|---------|---------------------------------|------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

TAREA 2.

CONVIÉRTETE EN DIOS/A DEL OLIMPO POR UN DÍA

Desarrollo de la actividad:

- a) CREATIVIDAD: Elige el dios o la diosa que más te haya gustado de la TAREA 1 y crea un disfraz con las cosas que tengas por casa, de manera que te parezcas al dios/diosa. Si has leído bien sobre él, sabrás sus características, qué elementos lleva... No hay que comprar nada, solo usar la imaginación: puedes dibujar los objetos que tienen los dioses, ponerte gorros, maquillarte... Lo que se te ocurra.
- b) MONÓLOGO: Escribe un breve texto donde tú te presentes como el dios que has elegido, describiendo dónde vives, cómo eres, qué haces, etc. Puedes añadir todo lo que quieras, si no viene explicado, invéntatelo. Aquí tienes una presentación orientativa como ejemplo:
- Yo soy, dios de Vivo en y me dedico a, y Mis padres son y Me casé con (si se ha casado) y tenido hijos (si los ha tenido), que se llaman,, y Tengo los siguientes poderes/armas..... que me sirven para.....,, y He luchado en En mi tiempo libre me gusta hacer.....
- c) TEATRO: Haz un vídeo con tu presentación y súbelo a esta tarea dándole al botón agregar.



TAREA 3¹⁷. AQUILES Y LA GUERRA DE TROYA

1. Lee atentamente la lectura *Aquiles, el primero de los héroes*.

2. **COMPRESIÓN LECTORA:** Responde a las siguientes cuestiones:
 - a. ¿Quiénes son los padres de Aquiles?
 - b. ¿Qué decía la profecía sobre él?
 - c. ¿Cómo se llamaba el centauro que le enseñó a luchar?
 - d. ¿Cuál fue la primera causa que originó la guerra?
 - e. ¿En qué lugar se desarrolla la guerra y cuánto tiempo dura?
 - f. ¿Por qué Aquiles decide retirarse de la batalla?
 - g. ¿Por qué vuelve a la batalla?
 - h. ¿Quiénes son los reyes de Troya?
 - i. ¿Cómo se llaman la esposa y el hijo de Héctor?
 - j. ¿Cómo muere Aquiles?

3. Encuentra los principales personajes griegos y troyanos. Pueden estar en vertical, horizontal y diagonal, tanto del derecho como del revés.
 - Griegos: Aquiles, Agamenón, Helena, Briseida, Patroclo
 - Troyanos: Príamo, Hécuba, Héctor, Paris, Deífobo

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | R | I | A | M | O | A | I | Q | X | S | I | R | A | P |
| D | H | A | B | E | R | S | T | U | B | U | S | C | S | A |
| A | C | A | D | H | E | L | E | N | A | D | D | N | U | T |
| L | Q | U | I | L | Z | A | S | L | H | E | C | T | O | R |
| E | B | R | I | S | E | I | D | A | H | O | L | A | A | O |
| U | A | U | U | C | D | E | I | F | O | B | O | C | A | C |
| A | Q | Q | T | E | Q | U | I | A | B | U | C | E | H | L |
| A | G | A | M | E | N | O | N | E | R | L | L | A | C | O |

¹⁷ Las directrices sobre cómo subir al aula virtual las soluciones de las Tareas 3 y 4 se escribieron en la propia plataforma, por eso aquí no aparecen.

4. ARTE: ¿Con qué partes de la trama relacionas estos cuadros? ¿Qué representan?

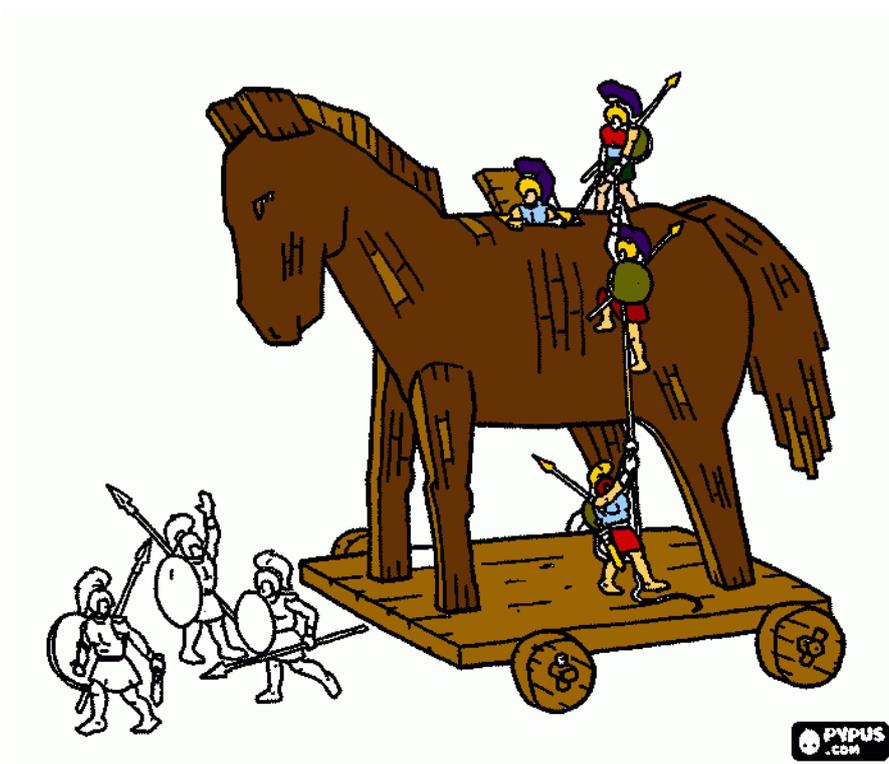
Cuadro 1º (pintado por Rubens)



Cuadro 2º (pintado por Rubens)



5. Si tuvieras que twittear en 140 caracteres sobre qué trata este texto, ¿cómo sería el mensaje?
6. Si tuvieras que elegir un subtítulo para esta obra ¿cuál de los siguientes elegirías?
Justifica tu respuesta:
- El gran caballo de madera
 - La mujer más bella
 - El hijo de Príamo
 - La venganza de Menelao
7. Como has podido comprobar en esta guerra no solo participan los hombres, sino también los dioses, ayudando a un bando u otro. Revisa el texto y di qué dioses intervienen en la batalla, qué hacen y a qué ejército ayudan.
8. INVESTIGACIÓN: Esta lectura cuenta la historia de Aquiles. Sin embargo, la guerra de Troya no acaba cuando muere este héroe. ¿Sabes qué pasa después? ¿Qué papel tiene un caballo de madera en esta historia? Busca información en Internet y en 10-15 líneas escribe el final de la historia.



TAREA 4. LA ODISEA

1. Lee con atención la lectura titulada *La Odisea*. *Recomendación: lee los ejercicios y hazlos a la vez que lees el texto, será más fácil.
2. **COMPRENSIÓN LECTORA:** Responde a las siguientes cuestiones.
 - a. ¿Qué hicieron Ulises y sus hombres en el país de los cicones?
 - b. ¿Qué efecto produce la flor del loto?
 - c. ¿Quién es “Nadie”?
 - d. ¿Qué hace Ulises para vencer a Polifemo?
 - e. ¿Qué hay en el odre que le da Eolo a Ulises?
 - f. ¿Qué es el “moly” y para qué se lo da Hermes a Ulises?
 - g. ¿En qué transforma Circe a los hombres de Ulises?
 - h. ¿Con qué tres personajes habla Ulises cuando desciende al Hades?
 - i. ¿Qué hace Ulises para no caer en el hechizo de las sirenas?
 - j. ¿Cuánto tiempo pasa con Calipso?
3. Relaciona cada personaje con sus características.

| | |
|-----------------------|--|
| a. Nausícaa | 1. Monstruos marinos |
| b. Laertes y Anticlea | 2. Gigante de un solo ojo |
| c. Tiresias | 3. Ama de cría |
| d. Circe | 4. Señor de los vientos |
| e. Telémaco | 5. Hija de Alcínoo y Arete, reyes de los feacios |
| f. Calipso | 6. Hijo de Ulises y Penélope |
| g. Euriclea | 7. Fiel esposa de Ulises |
| h. Polifemo | 8. Adivino ciego |
| i. Eolo | 9. Maga que vive en la isla de Eea |
| j. Penélope | 10. Ninfa que reina en la isla de Ogiqia |
| k. Escila y Caribdis | 11. Padres de Ulises |
4. Explica el título de esta obra, ¿por qué se llama *La Odisea*?
5. Según lo que has leído, ¿cómo definirías la personalidad de Ulises?

6. Una vez más, los dioses ejercen un papel muy importante, pues interfieren en la vida de nuestros héroes para bien y para mal. En esta historia, ¿qué dios/a protege a Ulises? ¿Cómo le ayuda? ¿Qué dios/es dificultan a propósito su regreso a Ítaca?
7. Sopa de letras interactiva. Clica en el siguiente enlace para acceder a ella <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4712391-las-criaturas-de-la-odisea.html>
8. ORTOGRAFÍA: Copia del texto cinco palabras de cada tipo. **No valen formas verbales.**
Agudas con tilde:
Llanas con tilde:
Esdrújulas:
Diptongos:
Hiatos:
9. VOCABULARIO: Busca en el diccionario las seis siguientes palabras, copia su definición y escribe una oración con cada una de ellas. Las palabras son: *heraldo*, *atalaya*, *afligido*, *ardid*, *estremecer* y *júbilo*.
10. ARTE: ¿A qué pasaje de la historia hace referencia la siguiente imagen? Explica qué ocurre en esta escena y qué personajes intervienen en ella.

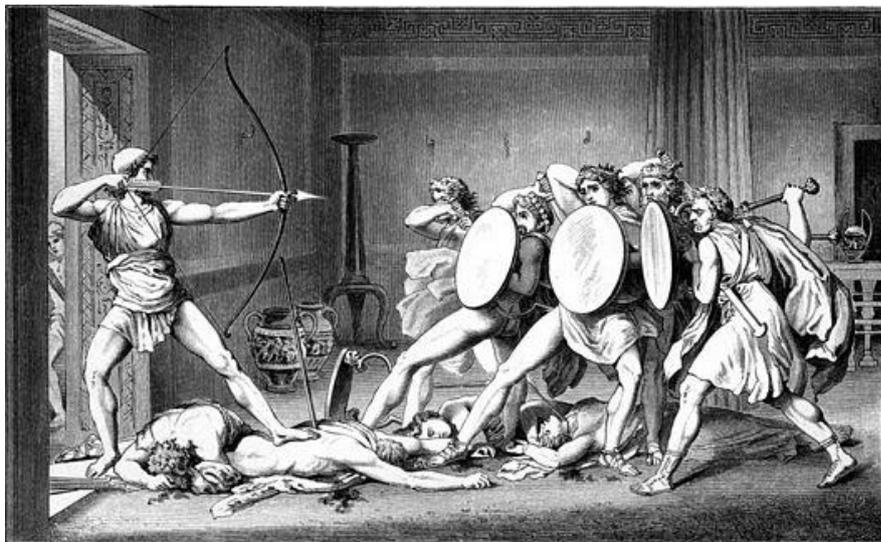


Ilustración para la obra de Gustav Schwab (1792 - 1850) *Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums*

TAREA 5. VIAJANDO CON ULISES

1. **CÓMIC:** *La Odisea* narra las aventuras de Ulises en su vuelta a Ítaca, su patria. Elige la aventura del héroe que más te haya gustado y represéntala en formato cómic.

Desarrollo de la actividad:

- a) Para ello, coge un folio y colócalo en horizontal. Luego divídelo en 6 cuadros, cada uno de ellos será una viñeta.
- b) Una vez has elegido el episodio, (por ejemplo, la aventura con las sirenas), divide los sucesos que ocurren en él en 6 mini-escenas.
- c) Dibuja cada una de ellas en una viñeta/cuadro del folio.
- d) Incluye bocadillos para mostrar lo que los personajes dicen (pocas palabras). También puedes añadir algún rótulo que introduzca la aventura.
- e) Cuando acabes el cómic, hazle una foto y súbela al aula virtual pinchando en el botón agregar.

