Una secuencia didáctica en 4º de la ESO: "Lectura e interpretación conjunta de una novela"

Xavier Fontich

1. Presentación de la secuencia:
   a) Breve descripción
   b) Guión
2. Enlaces del vídeo elaborado y fases de la secuencia:
   a) Fase 1: Lectura de *La piel fría* y reflexión sobre la literatura
   b) Fase 2a: Síntesis y entrevista a un personaje
   c) Fase 2b: Comparación
   d) Fase 3: Blog de aula y visita a la Universidad
   e) Valoraciones finales y créditos
3. Aspectos clave:
   a) Las tres fases del proyecto
   b) Lectura e interpretación conjunta: la metáfora de la espiral
   c) Para qué sirve la literatura
   d) El uso del cine
   e) La entrevista a un personaje ficticio
   f) La simbología de los textos literarios
   g) La elaboración de un blog
   h) La visita a la Universidad
   i) El diario de aprendizaje
4. Reflexión final:
   a) Planificación
   b) Géneros discursivos
   c) Integración de escritura, interacción oral y comprensión lectora
   d) Evaluación
   e) Aspectos emocionales
5. Referencias

1. PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA

a) Breve descripción

En este texto presentamos una experiencia literaria llevada a cabo en un aula de 4º de la ESO sobre la lectura de la novela *La piel fría*, de Albert Sánchez Piñol.[i] Esta experiencia ha sido organizada como una secuencia didáctica. Una de las actividades relevantes ha sido un vídeo reportaje en el que son los propios alumnos quienes explican la experiencia una vez realizada. A lo largo del texto que sigue mostraremos la voz de los alumnos que aparecen en este vídeo reportaje, encabezado por la siguiente frase: "Nosotros hemos estudiado la

literatura de una manera que habitualmente no hacemos". Efectivamente, se ha trabajado la literatura de una manera no habitual. Se han tenido que realizar tareas muy diversas. Leer fragmentos del libro en gran grupo en clase e individualmente en casa. Explorar aspectos peculiares de la historia y la trama. Argumentar lecturas simbólicas. Contrastar la novela con una película. Realizar una entrevista a un personaje. Llevar a cabo un diario de aprendizaje. Elaborar un blog de aula. Exponer el desarrollo de la experiencia a un auditorio formado por estudiantes universitarios. Elaborar un mural y un tríptico de soporte a la exposición. Participar en la elaboración de un reportaje de vídeo. En definitiva, hablar y escribir para trabajar las claves de la interpretación literaria. Y también reflexionar a lo largo del proceso y sobre el proceso mismo, combinando la acción individual con el trabajo cooperativo.

b) Guión

Como ya hemos apuntado, la intervención en el aula sigue el modelo de Secuencia Didáctica (SD) ideado por Anna Camps y su equipo, de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y desarrollado en el marco de la enseñanza de la composición escrita (Camps, 2003), de la gramática (Camps y Zayas, 2006) y de la educación literaria (Bordons, 2009; Zayas, 2011). Este modelo se inspira en los proyectos de trabajo y promueve un aprendizaje basado en la interacción y la resolución de problemas. Sitúa a los alumnos en la tesitura de tener que manipular datos, explorarlos, sistematizarlos, contrastarlos, etc. para responder a un problema planteado y con el objetivo de elaborar algún tipo de documento final. Organiza la intervención en tres fases. En una primera fase, emergen los interrogantes ligados a alguna práctica concreta (la interpretación de un pasaje de una novela, por ejemplo) y se plantean las actividades que se llevarán a cabo para responder a estos interrogantes. En una segunda, fase se ejecutan las actividades y el profesor acompaña el proceso. Y en una tercera fase, se elabora algún tipo de documento que nos permita sistematizar y transferir los conocimientos adquiridos. La Figura 1 representa el guión de la presente secuencia didáctica:

Figura 1

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Lectura de la novela 2. Exploración conjunta sobre el hecho literario 3. Visionado de una película 4. Propuesta de proyecto: - Síntesis - Entrevista - Comparación	5. Realización del proyecto: - Síntesis - Entrevista - Comparación	6. Blog 7. Exposición en la UAB 8. Vídeo reportaje
Diario de aprendizaje		

2. ENLACES DEL VÍDEO ELABORADO Y FASES DE LA SECUENCIA

a) Fase 1: Lectura de la novela *La piel fría* y reflexión sobre la literatura

Esta fase sirve para arrancar motores. En ella se lee la novela, combinando fragmentos de lectura en clase (principalmente lee el profesor, aunque no sólo) y fragmentos de lectura en casa. El proceso se acompaña de momentos en los que se anotan breves síntesis de lo leído, así como controversias que la obra va generando (si gusta o no y por qué, interpretaciones distintas que se dan a un mismo pasaje, etc.). Se lee la novela y se habla y escribe sobre ella. Asimismo, los alumnos visionan la película *Johnny cogió su fusil* y reflexionan sobre el tema literario de la guerra. Este proceso de lectura e interpretación es paralelo al de reflexión sobre el hecho literario: ¿Qué es la literatura? ¿Para qué sirve? ¿Qué nos comunica? ¿De qué nos habla? Al final de esta primera fase se ha creado el contexto apropiado para proponer el proyecto de trabajo, que se desarrollará ya en la Fase 2.

<u>En palabras de los alumnos…</u>

- Cristina: Nosotros hemos estudiado la literatura de una manera no habitual.

Docentes

- Sara: Durante la Fase 1 realizamos dos actividades simultáneas. Primero exploramos por qué la literatura es importante, sus valores...
- Marta D.: … después exploramos los temas de *La piel fría*. Nos centramos en el tema de la guerra.
- Nerea: Raramente nos preguntamos para qué sirve la literatura.
- Marta G.: La literatura sirve para transmitir valores y cruzar fronteras.
- Lorena: Los autores siempre nos transmiten su ideología.
- Meritxell: Los valores son a menudo machistas y patriarcales. Blancanieves se queda en casa mientras los enanitos salen a trabajar. En la película *Pretty Woman,* una chica marginada es salvada y redimida por un inteligente y generoso hombre de negocios.
- Eva: Hemos estudiado los valores sociales de la literatura, lo que el autor quiere expresar y lo que para él es moral o inmoral. Nos hemos fijado en los cuentos populares. ¿Por qué las princesas son guapas y los príncipes valientes? ¿Por qué no una princesa fea y un príncipe delgaducho? ¿O por qué no aparecen nunca homosexuales? En esa época era totalmente incorrecto.
- Lorena: La literatura nos permite cruzar fronteras. Cruzando la frontera psicológica conocemos el pensamiento de los demás.
- Marta G.: En la vida real eso nos da más empatía.
- Lorena: Cruzando la frontera de tiempo-espacio conocemos otros lugares y culturas. Y cruzando la frontera de la experiencia vivimos otras realidades sin peligro.
- Nerea: El ser humano se ha enfrentado siempre a problemas parecidos. La naturaleza, Dios, la muerte… han sido fuente de inspiración literaria. La manera de escribir sobre estos temas es infinita.
- Cristina G.: Los temas literarios son finitos y las historias son infinitas.
- Nerea: Cada autor tiene su manera de abordar un tema.
- Sara: Durante estas actividades estuvimos discutiendo y hablando. La espiral simula toda esta interacción. Nos centramos en el tema de la guerra. Vimos la película de *Johnny cogió su fusil* y realizamos dos proyectos. Primero: entrevistar a un personaje. Segundo: comparar el libro y la película.

b) Fase 2a: Síntesis y entrevista a un personaje

En esta fase se realizan sendas síntesis de novela y película, una entrevista a un personaje y una comparación. Para llevar a término estas tres actividades, se exploran aspectos propios de estos tres géneros discursivos. Así, en primer lugar, por lo que respecta a la síntesis se exploran sinopsis de la cartelera de cine del periódico y se observan aspectos de sintaxis y léxico. En segundo lugar, para realizar la entrevista, los alumnos analizan ejemplos también extraídos del periódico y a petición del profesor centran la atención en un tipo de entrevista integrada en un reportaje. La entrevista-reportaje se caracteriza, entre otros aspectos, por prescindir de las preguntas, por intercalar las respuestas entrecomilladas en el texto, por usar verbos de decir con sus matices respectivos ("recalca", "asegura", "comenta", "puntualiza", "admite", etc.) y por la presencia asimismo de circunstanciales y predicativos junto a estos verbos. Conjuntamente se elabora una lista de criterios y una pauta para realizar una entrevista de este tipo, en la que deberemos ponernos en lugar del personaje a la hora de contestar.

<u>En palabras de los alumnos…</u>

- Elena: La Fase 2 desarrolla la Fase 1. Comparamos el libro y la película. La historia es el desarrollo cronológico de los hechos. La trama es cómo se organiza la historia: puede alterar el orden cronológico.
- Cristina G.: Luego nos fijamos en la connotación, un puñado de símbolos opuestos. El libro y la película eran diferentes pero compartían algunos símbolos. Escribimos un texto final sobre ello, que se evaluó como un examen. Más tarde, entrevistamos a un personaje del libro o de la película. Fue como entrevistar a alguien real.
- Marta D.: Teníamos que responder a partir de cómo habíamos interpretado al personaje.
- Elena M.: Pero primero nos preguntamos: ¿Por qué una entrevista a un personaje? A partir de un personaje podemos entender a personas reales.
- Javier: En *La piel fría* un oficial atmosférico irlandés se traslada a una isla desierta del Atlántico para realizar el control de la zona.

- Eric: Por la noche es atacado inesperadamente por unos monstruos. En la isla hay otra persona, Batís Caffó, el antiguo oficial atmosférico. Es la historia de cómo la lucha por la supervivencia les impide llegar a pactos.
- Joan: Cuando las explosiones de dinamita, recogen los cuerpos de los monstruos. “No habíamos ni terminado aún cuando vi en el balcón al monstruo que teníamos de mascota. Estaba sentada con las piernas dobladas y se aferraba al balcón como atada con cadenas. ¡Dios mío, exclamé, Dios mío, mírela! ¡Y ahora qué le sucede!, dijo Batís. ¡Dios mío, está llorando!”. Se nos cuenta cómo los monstruos tienen sentimientos como las personas. No son simples animales como ellos habían pensado.
- Jose: La película trata de un chico americano que se enrola voluntario para luchar en la Primera Guerra Mundial. Es gravemente herido. Pierde las extremidades, se queda ciego, sordo y mudo. Sólo le quedan intactos el cerebro, el corazón y los genitales.
- Pol: Tiene el cerebro intacto y se comunica moviendo la cabeza. Cuando le ingresan, piensan que es un vegetal pero consigue comunicarse con una enfermera.
- Àlex: Los militares consiguen comunicarse con él en Morse. Él pide ser exhibido para denunciar las consecuencias de la guerra.
- Sergi: Los militares no lo aceptan y él pide que lo maten. La enfermera intenta aplicarle la eutanasia pero los militares se lo impiden. La despiden y Johnny es recluido en una habitación.

c) Fase 2b: Comparación

http://mickey2.uab.es/CR-APED/Produccions_SAE/temporals/v-castellana-3.wmv

En relación a la comparación entre la novela *La piel fría* y la película *Johnny cogió su fusil,* el profesor proporciona algunos conectores propios del género de la comparación (“por lo que respecta a”, “en cambio”, etc.). Conjuntamente se exploran aspectos narrativos (historia y trama), temáticos (guerra, amor, incomunicación, esperanza, etc.) o simbólicos (organizados en oposiciones: luz y oscuridad, tiempo soleado y lluvioso, prado verde y barrizal, espacios abiertos y cerrados, afecto e indiferencia, libertad y reclusión, etc.). Los alumnos observan

que, más allá de las diferencias propias del argumento, existen similitudes en aspectos temáticos y simbólicos.

En palabras de los alumnos…

- Gerard: Hemos comparado el libro con la película.
- Albert: Comparamos la trama y los símbolos.
- David: La trama es cómo la historia se organiza. En la novela es lineal. La película combina presente, pasado reciente, pasado lejano y alucinaciones.
- Marc: La trama de la novela es lineal: sólo hay presente y pasado. La película combina presente, pasado reciente, pasado lejano y alucinaciones.
- Albert: Hemos comparado los símbolos.
- Oriol: En la novela la noche es símbolo de peligro. El día es símbolo de calma.

- Pau: El día simboliza seguridad: los monstruos temen la luz y no atacan. La noche simboliza terror: los monstruos salen por toda la isla.
- Albert: La propia isla, el mar, la profundidad marina… simbolizan libertad. Pero la isla es también un espacio que les mantiene encerrados. También el faro les protege pero deben encerrarse en él. Y la profundidad marina es territorio del enemigo. Es también un espacio cerrado.
- Dídac: En la película, la luz del día y las ventanas abiertas significan esperanza y libertad. En el libro, representa la esperanza de una vida normal en libertad.
- Adrià: La luz les produce anhelo de libertad porque no pueden salir.
- Dídac: En la novela, los dos hombres sólo sobrevivirán si colaboran. Se vuelven enemigos por sus diferencias sobre cómo tratar a los monstruos. Uno de ellos morirá. En la película, la enfermera es la única relación del protagonista.
- Albert: En la película, la enfermera abre la ventana. Es como una puerta a la libertad. La mente de Johnny es también un espacio abierto. Pero la habitación es un espacio cerrado, como lo es su propio cuerpo.

d) Fase 3: El blog y la visita a la Universidad

A lo largo del proyecto se ha perseguido la reflexión metacognitiva con la elaboración de un diario de aprendizaje. La Fase 3 busca profundizar en esta reflexión a través de tres medidas: la confección de un blog, la exposición a un público universitario y la grabación de un reportaje videográfico. Con estas medidas pretendemos reflexionar sobre el trabajo realizado y a transferir a un auditorio externo los conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto. Podéis encontrar el blog elaborado por los alumnos en http://quart20092010.blogspot.com.

En palabras de los alumnos...

- Elena: La Fase 3 es un resumen de la secuencia. Está dirigido a un público externo al aula. Fuimos a la Universidad y también hicimos un blog. El blog fue hecho por los alumnos de ampliación de la asignatura de catalán. El objetivo era exponer el trabajo hecho en clase: textos, críticas literarias…
- Sònia: El objetivo del blog es explicar o abrir las puertas de la clase de lengua catalana a todas las personas externas a ella y a partir del blog mostrar y expandir los resultados. Tiene distintos apartados: críticas literarias, redacciones, miscelánea e información interesante sobre lengua catalana, literatura, etc. Nos ha permitido mostrar en la Universidad lo realizado en clase.
- Elena: Durante las tres fases hicimos un diario de clase. Escribíamos nuestras opiniones sobre el proyecto, si nos gustaban las actividades o no. Y se lo íbamos entregando al profesor.

e) Valoraciones finales y créditos

Los alumnos valoran muy positivamente la experiencia de lectura de la novela así como la visita a la Universidad. También los estudiantes universitarios consideran muy interesante y positiva la experiencia de recibir a los alumnos de la ESO y de realizar un contraste a tres bandas: lo realizado por los escolares, su propia experiencia de educación literaria y la teoría aprendida en la Universidad.

En palabras de los alumnos...

- Visita a la Universidad. “Visitar la Universidad me gustó bastante. Pudimos exponer nuestro trabajo” (Pau). “Muy bien. Nos sentimos muy cómodos. Nos escuchaban y se mostraban interesados. Nos lo pasamos muy bien” (Albert). “Fue más chulo que las demás cosas que hacemos en clase” (Marc). “Fue una experiencia muy positiva porque pudimos profundizar en la materia” (Gerard). “Nos ha aportado cosas positivas” (Sònia). “Probablemente no repetiremos esta experiencia” (Marta D.). “Me ha parecido interesante” (Lorena). “Divertido” (Sara C.). “Genial” (Eva). “Útil” (Cristina). “La experiencia me gustó mucho. Nunca pensé que yo iría a hablar con universitarios. Pero soy tímida y estar enfrente de tanta gente me pone nerviosa. Y esta sensación no me gusta” (Cristina G.). “Fue una experiencia muy educativa e interactiva” (Sara). “Me pareció interesante. Me gustó” (Helena).
- La experiencia literaria llevada a cabo. “A mí me ha gustado mucho porque nunca hubiera llegado a estas comparaciones por mí misma y con la ayuda de mis compañeros ha sido posible” (Sara). “La novela realmente no me gustó. El trabajo habitual no me hubiera gustado. Pero sí me gustó trabajarla de este modo, comparando y analizando” (Cristina G.). “El libro no me gustó, sobre todo por su final. Pero la película sí me gustó. Y comparando las dos obras pudimos ver cuánto tenían en común aspectos aparentemente distintos” (Helena).
- Valoración global. “Diferente en positivo. Una experiencia positiva e inolvidable. Genial. Entretenida. Positiva. Interesante. Experiencia de futuro. Diferente. Fascinante. Curiosa. Magnifica. Interesante. Impresionante”.

También los estudiantes de la Universidad hablan…

- “La exposición fue una manera distinta de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Pudimos compararlo con la manera como nos enseñaron a nosotros. Y pensar qué método es mejor” (Marina).
- Valoración global. “Apasionante. Original. Innovador. Fabuloso. Magnífico. Extraordinario. Valiente. Motivador. Excitante. Atípico. Interactivo”.

3. ASPECTOS CLAVE

a) **Las tres fases de la secuencia:** la intervención se divide en tres fases. En una primera fase, se lee la novela de forma compartida/individual, se anotan breves síntesis de lo leído y se discuten aspectos controvertidos. Asimismo, se visiona una película en apariencia muy distinta a la novela. Paralelamente, se desarrolla una reflexión sobre el hecho literario, su importancia, sus mensajes, su capacidad para hacernos crecer, etc. Al final de esta fase se ha creado el contexto adecuado para proponer las tres actividades que se desarrollarán en la segunda fase. En ella los alumnos trabajan en grupos reducidos y realizan las actividades propuestas, relativas tanto a la novela leída como a la película. En una última fase, realizan algún tipo de acción pactada ya en la Fase 1, para transferir y/o sistematizar el conocimiento adquirido. En este caso, será la elaboración de un blog de aula, una exposición a alumnos de la Universidad y la elaboración de un vídeo reportaje.

b) **Lectura e interpretación conjunta: la metáfora de la espiral:** al leer la novela los alumnos no están solos. En clase se reservan momentos para discutir lo leído, para expresar opiniones sobre aspectos diversos, para aprender a argumentar y compartir nuestros puntos de vista. Lo mismo cabe decir del visionado de la película. La suma de interacciones, diálogos, aportaciones, opiniones, discrepancias o coincidencias no forman un camino recto y ordenado sino sinuoso y ligeramente tumultuoso, difícil de trazar pero parecido a una espiral que nos lleva progresivamente a cotas más altas de comprensión. Con el único requisito de querer escuchar y ser escuchado, se crea así un contexto en el que manifestar el punto de vista no es visto como una acción de riesgo sino como una aportación válida para la interpretación colectiva de la obra.

c) **Para qué sirve la literatura:** reflexionar sobre el rol de la literatura en nuestras vidas nos permite situar el fenómeno más allá de las paredes del aula. Así, la literatura en sentido amplio (novelas, poesías, canciones, películas, teleseries, cuentos, dibujos animados, etc.) nos habla de la vida, de nuestras esperanzas y miedos, de nuestras necesidades y aspiraciones. Todo

esto es abordado por la literatura en forma de temas literarios. El tema de la guerra es uno de ellos, común a la novela y la película exploradas.

d) **El uso del cine:** la comparación entre una novela y su versión cinematográfica ha sido ampliamente explorada en las aulas. No sucede lo mismo cuando se compara una novela y una película que nada tienen que ver en apariencia. Pero esta situación es ideal para desarrollar las claves de la interpretación literaria. Dos obras distintas, por lo que respecta a la historia, pueden tener aspectos simbólicos coincidentes. El ejercicio de desentrañar estas coincidencias situará a los alumnos más allá de lo obvio y les dará instrumentos para desarrollar niveles de lectura más profundos.

e) **La entrevista a un personaje ficticio:** escribir nos va a ayudar a desarrollar nuestra comprensión de lo leído. Para ello, hace falta explorar el género discursivo planteado. En el caso de la entrevista, se trata de un género con unos rasgos lingüísticos concretos orientado a conocer mejor a la persona entrevistada. En nuestro caso, se trata de un personaje ficticio y esto nos sitúa ante una de las capacidades de la literatura y el arte en general, resumida en la famosa frase atribuida a Picasso: “El arte es una mentira que nos acerca a la verdad”. En nuestro caso, indagar en un personaje de ficción nos va a permitir conocer mejor a las personas reales.

f) **La simbología de los textos literarios:** trabajar la simbología de un texto narrativo (sea novela o película) permite profundizar en un aspecto imprescindible de la educación literaria: la interpretación. El alumno tiende a orientar su mirada hacia aspectos más o menos denotativos: espacios, personajes, trama, etc. Focalizar la acción didáctica en el símbolo va a permitir distinguir entre aquello que el texto “nos dice” y aquello que verdaderamente “nos comunica”. Esto último estará siempre sujeto a lecturas subjetivas, a veces contrapuestas, pero siempre plausibles si están debidamente justificadas.

g) **La elaboración de un blog:** ya nadie discute el potencial educativo de las TIC y su capacidad para hacernos aprender mejor. El debate se sitúa en el uso que hacemos de ellas y en el tipo de intervención educativa que el profesor promueve. En esta experiencia, el blog respondía a un objetivo doble:

mostrar la secuencia realizada y exponer cuestiones interesantes de lengua y literatura. Para ello se trabaja el post como género discursivo. La falta de medios (acceso sólo a tres ordenadores una hora a la semana) ha llevado a plantearlo como un blog de aula gestionado por un grupo reducido de alumnos. A pesar de ello, ha sido visto como una obra de toda la clase. Creemos que esto es así porque el blog estaba integrado en el proceso de aprendizaje colectivo y no al revés. Esto nos plantea la necesidad de evitar planteamientos maximalistas y adaptar el uso de las TIC a nuestras circunstancias, limitaciones e intenciones.

h) **La visita a la Universidad:** el trabajo por proyectos reclama que el conocimiento trabajado sea transferible a un público externo. Visitar la Universidad fue visto en un principio con temor por los alumnos, que se vieron forzados a crear un relato de la experiencia realizada. Para ello fue determinante la ayuda del profesor concretada en niveles distintos: repartir el trabajo en grupos, pautar las explicaciones, elaborar un mural de soporte, organizar al público en grupos rotativos, elaborar un tríptico, ensayar con alumnos de un curso inferior, etc.

i) **El diario de aprendizaje:** el profesor debe disponer de instrumentos para "acercarse" al alumno. Uno de estos instrumentos es el diario de aprendizaje: el alumno lo usa como registro de las actividades pero también como espacio de reflexión sobre las tareas propuestas. En este sentido, el destinatario es él mismo, además del profesor (a quien le interesa recoger evidencias de cómo el alumno vive el proceso de aprendizaje planteado).

4. REFLEXIÓN FINAL

La experiencia que hemos expuesto intenta integrar en un proyecto unitario aspectos de orden distinto pero imprescindibles para conseguir una intervención en el aula significativa. Primero: se ha guiado por la idea de que hablar y escribir son acciones necesarias para aprender. Por ello el profesor ha promovido el diálogo en el aula, el trabajo cooperativo, la exploración y elaboración de textos, la reflexión sobre lo que se ha aprendido (Bergin, 1999; Chambers, 2007).

Segundo: sin embargo, es preciso remarcar el contexto en el que este proceso se ha desarrollado. Efectivamente, la interacción oral y escrita se ha dado en el seno de una secuencia didáctica, un marco que ha articulado las acciones emprendidas y ha permitido visualizar "en qué punto del camino" nos encontrábamos. Explicitar lo que se ha hecho y lo que se hará permite al alumno tener una idea no sólo de aquello que debe hacerse sino también del por qué y el cómo se hará (Camps, 2003; Mercer, 1997).

Tercero: esta planificación debe combinar lo estable con lo dinámico. El profesor plantea una demanda (en este caso la lectura de una novela) y sabe qué aspectos van a ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia literaria (entrevista a un personaje, síntesis del argumento, reflexión sobre aspectos temáticos, exploración de los símbolos, discusión colectiva, etc.). Pero desconoce qué dificultades van a surgir, con qué obstáculos se van a encontrar los alumnos en su proceso de aprendizaje. Esto le obliga a estar atento al proceso, a corregir el rumbo de la actividad, a proponer instrumentos, a plantear reflexiones. En definitiva, a mantener una actitud contingente con lo que sucede en el aula, con el objetivo de promover de forma significativa aquello que él sabe que va a ayudar a entender mejor el texto (por ejemplo, la mencionada entrevista a un personaje). El profesor debe hacer que el alumno sienta la actividad propuesta como un camino para resolver su dificultad o para superar el obstáculo. Para ello es necesario que sepa "esperar" y evite "dar la respuesta antes de que el alumno de formule la pregunta".

Cuarto: pensamos que el modelo de Secuencia Didáctica que hemos seguido permite guiar la práctica docente en esta dirección. La primera fase es dinámica, abierta, una espiral de acciones diversas ancladas en una actividad identificada: en este caso, la lectura de una novela. El guión de la secuencia se entrega a los alumnos al final de esta primera fase, permitiéndoles tomar consciencia del valioso camino recorrido y de la faena que se presenta por delante. Esta faena es vista no como un conjunto de actividades sobrevenidas "que el profesor plantea" sino como un trabajo que va a permitir responder a los interrogantes suscitados. Se desarrollará en la segunda fase, que ya no es dinámica sino sinóptica: se sabe lo que debe hacerse y por qué. Lo dinámico residirá en la eventual elaboración de un texto, pero

ya no afectará al diseño global de la secuencia. Finalmente, la fase tercera, como ya se ha dicho, busca la reflexión sobre lo realizado.

Integrar las habilidades orales y escritas al servicio de la educación literaria es posible. Para ello es necesario crear un contexto adecuado. En él alumnos y profesor, desde sus respectivos roles, podrán compartir una experiencia de aprendizaje significativa y duradera.

5. REFERENCIAS

Bergin, D. (1999): "Influences on classroom interest", *Educational psychologist*, 34(2), p. 87-98.

Bordons, G. i Ferrer, J. (2009): "Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula", a Bordons, G. (coord.) (2009): *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 27-50.

Camps, A. (2003): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica", en Camps, A. (comp.): *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona. Graó, p. 33-46.

Camps, A. i Zayas, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática.* Barcelona. Graó.

Chambers, A. (2007): *Dime*. México. FCE.

Mercer, N. (1997) *La Construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos.* Barcelona. Paidós.

Zayas, F. (2011) *Educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona. Octaedro.

[i] La experiencia se desarrolla a lo largo del primer trimestre del curso 2009-2010 en la asignatura de Lengua Catalana. La exposición a los alumnos de la Universidad tiene lugar el 20 de enero de 2010. Participan en ella alumnos del Centro Escola Escaladei (Cerdanyola del Vallès - Barcelona) y de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.