



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

‘All the rest of them rebel rivers’: *Romeo y Julieta*, *West Side Story* y su aplicación en el aula

Gerard Bibiloni Isern

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario *Lengua Castellana y Literatura*)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2021-22

‘All the rest of them rebel rivers’: *Romeo y Julieta*, *West Side Story* y su aplicación en el aula

Gerard Bibiloni Isern

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2021-22

Palabras clave del trabajo:

Investigación, estudios culturales, Shakespeare, *Romeo y Julieta*, *West Side Story*

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo Carles Cabrera Villalonga

Índice

1. Introducción.....	4
2. Objetivos principales	5
3. Estado de la cuestión	7
4. Propuesta didáctica.....	29
5. Conclusiones.....	53
6. Bibliografía	55
Anexos	58

1. Introducción

El desarrollo del presente trabajo quiere poner de manifiesto la necesidad que ha surgido últimamente en el seno de la educación en general con respecto a lo que leemos y a cómo lo leemos. La sobriedad del estudio literario entendido como aquel que se encarga de entender el texto en función de sus características formales y que entiende la obra dentro de sus propios límites sin necesidad de aportar ninguna contextualización al porqué de las ideas que manifiesta el texto parece ya no resultar del todo satisfactoria a la hora de acercarnos a un drama, una novela o un poema. Los nuevos estudios culturales nos piden trascender el texto en sí para investigar aquello que yace detrás, escondido e hilado en una maraña de significantes culturales que se dan lugar en el seno de la obra y que, realmente, hacen las veces de reflejo subjetiva del período histórico en el que se desarrolla.

Aquí es donde nace la idea de este proyecto educativo: de la traslación del contexto original de los estudios culturales —eminentemente académico, enclaustrado en los estudios universitarios— al de educación secundaria con el fin de acercar al alumnado a una concepción general de aquello que son y qué aplicación práctica tienen en el día a día como lectores.

De esta manera, se ha localizado el centro de la experiencia educativa en dos ítems diferenciables, aunque unidos por la naturaleza de sus contenidos: el *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare, y *West Side Story* en cualquiera de sus dos versiones, esto es, la de Wise y Robbins (1961) o la más reciente de Spielberg (2021). Trabajar con estos dos productos culturales nos ofrece un contexto rico, primero, en cuestiones transmediáticas, en tanto que *West Side Story* funciona como una adaptación de *Romeo y Julieta* traducida a las características históricas de los Estados Unidos de la década de 1950 y, segundo, en el trabajo de los ya mencionados estudios culturales, en tanto que ofrecen toda una serie de dinámicas sociales, culturales, económicas y raciales que nos permiten centrar nuestra atención en cómo estas ideas se arraigan en la cultura del período de ambos productos.

2. Objetivos principales

Los objetivos principales del trabajo aquí presente son varios, según sea la naturaleza de aquello que se pretende conseguir con la estipulación de los parámetros que a lo largo de este documento iremos revisando. El primer objetivo —y quizá el más importante en tanto que responde a la línea de acción actual de la educación pues coloca al alumnado en el centro de la experiencia educativa— radica en la formación de un alumnado competente de forma significativa más allá de meras cuestiones memorísticas o de estudio incisivo, invasivo y, en la mayoría de las veces, no significativo.

Partimos de la base de que el estudio de la literatura no tiene por qué responder a un modo de estructurar los contenidos eminentemente tradicional e inamovible, sino que en el panorama actual, y habiendo sido testigos de los cambios paradigmáticos que se han dado dentro del sistema educativo, la ordenación académica de todo aquello que tenga que ver con la literatura debería estructurarse en función de los conocimientos previos y a los intereses del alumnado¹ (Muntaner 2014, 64), así como de las innovaciones técnicas que se hayan ido dando a lo largo de los años. Esta última idea, aunque siempre ligada al primer objetivo que comentábamos, corresponde por sí misma un objetivo en sí, en tanto que supone la integración de las TIC en el contexto de lo estrictamente literario. Con esto no estamos diciendo que este elemento apenas se haya integrado en el contexto planteado, pues ya ha habido pruebas que señalan exactamente lo contrario (González Ramírez y Margallo 2013), sino que, más bien, estamos haciendo referencia al hecho de que la integración de las TIC en un universo que hasta hace poco había estado dominado por modelos didácticos más clásicos siempre supondrá un reto para el docente, goce de la

¹ Una idea muy cercana al ideario que plantea el DUA, donde se señala: «Las investigaciones y las prácticas docentes coinciden en señalar que para atraer el interés de los estudiantes es fundamental proporcionar opciones, alternativas a una tarea o dentro de la misma tarea, que permitan responder a las diferencias inter e intraindividuales y conectar con las preferencias o potencial de cada estudiante» (Alba Pastor 2019, 60). Posteriormente desarrollaremos en mayor extensión las características del DUA y por qué es necesario aplicarlo en contextos educativos.

formación que goce, a lo que también tenemos que añadirle la coyuntura de progresión e innovación constante que parece caracterizar el mundo de las TIC.

Seguidamente, otro de los objetivos principales que pretendemos cumplir con la realización de la propuesta didáctica tiene que ver con el diálogo interartístico existente entre productos culturales de distintas disciplinas. En un universo cultural en el que todo está conectado gracias a los procesos transmediáticos —con los que se consigue el hecho de que una misma historia tenga su continuación en varias plataformas de forma simultánea—, no resulta una propuesta descabellada el hecho de trabajar las múltiples maneras que tiene una obra original de enraizarse en otros tantos medios, siendo el caso que planteamos, esto es, la transposición del *Romeo y Julieta* de Shakespeare en *West Side Story*, uno que goza de ciertos privilegios por ser un tema ampliamente tratado y una comparativa ya realizada otras tantas veces en diversos contextos.

En última instancia, y quizá aquí se halle lo que hace que la propuesta que posteriormente se irá desarrollando en este mismo trabajo pueda generar algo de interés, como objetivo final planteamos la integración de los estudios culturales —tan populares en contextos eminentemente universitarios— en los contenidos de literatura que para este documento nos atañen. Cuestiones como las lecturas de género, *queer* o prestar atención a elementos de índole socioeconómica o sociocultural alrededor de los personajes que van apareciendo en un producto de ficción, aporta no solamente un contexto en función del que trabajar académicamente, sino que también fomenta lecturas críticas de todo aquello que llega a nuestras manos en materia literaria. El hecho de que los estudios culturales ayuden a la configuración de un espíritu crítico determinado los convierten en un elemento de abundante riqueza para su aplicación al sistema educativo.

3. Estado de la cuestión

Una vez hemos presentado los objetivos principales a los que queremos llegar con el planteamiento de la propuesta didáctica, conviene realizar un repaso, aunque sea general, de todos aquellos conceptos tratados a lo largo de la anterior sección con el fin de tener en cuenta aquellas bases teóricas en función a las que vamos a trabajar para la comparativa entre *Romeo y Julieta* y *West Side Story*. De esta manera, lo que viene a continuación podría considerarse una revisión bibliográfica de aquellos conceptos más importantes y una suerte de valoración personal en la que entra el valor que tienen las mencionadas ideas dentro del microcosmos que conforma nuestra propuesta didáctica.

3.1. Los intereses del alumnado: la aplicación del DUA

Como docentes, en ocasiones se nos olvida que cuando entramos en una clase estamos entrando en un ecosistema que se va autorregulando de forma constante. Cada uno de sus integrantes trabaja de forma conjunta para crear un ambiente de clase determinado que influye directamente en el desempeño tanto del cuerpo docente como del alumnado. Sin embargo, también debemos tener en cuenta que cada uno de estos integrantes tiene, a su vez, su propia idiosincrasia, en tanto que manifiesta características propias y sus intereses difieren de unos a otros. En una disciplina que se basa tanto en cuestiones subjetivas como puede ser el gusto estético o temático como puede ser la literatura, el concepto de los intereses que muestre el alumnado es algo que siempre debe tenerse en cuenta. Es por esto por lo que hay que configurar modelos de enseñanza o educación literaria en función de nuestra relación con el alumnado, en tanto que si no tenemos ningún tipo de conexión con aquellos grupos a los que impartimos docencia, muy difícilmente el acto de enseñanza literaria pueda tener algún éxito más allá del establecido por los cánones tradicionales que solo tienen en cuenta sus aptitudes memorísticas (Colomer Martínez 2011, 99-100). En este mismo contexto es donde entra el DUA, un

sistema metodológico que trata de integrar en la medida en la que se pueda los intereses del alumnado en las materias impartidas por exigencia curricular.

La base del DUA, como comenta Alba Pastor, nace de una concepción que poco o nada tiene que ver con los principios propios del aprendizaje:

El diseño universal es un concepto que nos resulta familiar y se relaciona con la arquitectura urbanística, con los rebajes en las aceras para que sean accesibles para las sillas de ruedas, las rampas para acceder a los edificios, los autobuses con indicación sonora de la parada o los subtítulos en las pantallas. Es decir, diseños para eliminar barreras y que personas con alguna discapacidad motora o sensorial puedan circular, acceder a espacios o a la información. (2018, 22)

El DUA se levanta como una metodología que pretende plantear una verdadera equidad en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere. Busca que aquellos alumnado que normalmente no tendría varias oportunidades en el sistema educativo tradicional puedan acceder a la totalidad de las ventajas que ofrece la enseñanza a la hora de configurar futuros, porque, como sigue diciendo Alba Pastor, “con frecuencia se confunde igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje y se propone una enseñanza basada solo en actividades homogéneas” (2018, 22).

Sin embargo, el DUA no solo trabaja desde el punto de vista de quién ve sus capacidades mermadas por la inclemencia inamovible de un sistema educativo inflexible, sino que su efecto puede notarse en todos los miembros del alumnado sin ningún tipo de discriminación. Dice Alba Pastor sobre el DU, aunque sea perfectamente aplicable a las características específicas del DUA teniendo en cuenta que comparten principios:

Pero al existir estas opciones no solo las utilizan o se benefician de ellas las personas en sillas de ruedas o con alguna necesidad específica. Las utilizamos por múltiples motivos. Por ejemplo, las rampas o desmontes en las aceras cuando vamos con un carrito de bebé o con maletas. O en el caso de los

subtítulos, para aprender idiomas o para poder acceder a la información cuando el ruido del ambiente no permite escuchar el sonido. (2018, 22)

En el contexto conciso del DUA, esto se aplica a nivel cognitivo. Los investigadores que trabajan alrededor del Diseño Universal de Aprendizaje investigan todas aquellas cuestiones relacionadas con la neurociencia para tratar de configurar un modelo ejemplar de aquello que puede ofrecer el DUA metodológicamente (Alba Pastor 2019, 58). En este sentido, uno de los elementos que entra en juego y que mayor importancia tiene en la construcción de una sólida base científica para la aplicación del DUA es el de las redes afectivas, que Arathoon Girón caracteriza de la siguiente manera:

Estas redes son las que intervienen en los sentimientos, valores y emociones relacionados con lo que se aprende y se activan cuando están implicados procesos de comprensión, al relacionar el aprendizaje con el grado de importancia que se le asigna en término de la relevancia de la información y del uso que se le dará a la misma. (2016, 20)

Aquí radica la importancia de considerar los intereses del alumnado a la hora de formular las secuencias didácticas a seguir durante un curso escolar. No solo supone una oportunidad de conexión o solidificación de la relación en la dupla docente-alumnado, sino que también plantea un escenario en el que el alumnado pueda sentirse motivado a seguir investigando algún tema en concreto o a, simplemente, interesarse por aquello que fuera que está viendo en clase. El rol del docente en este aspecto será el de facilitar el contexto a través de una flexibilización metodológica que permita la exploración y experimentación temática por parte del alumnado. Como sigue diciendo Arathoon Girón:

Por ello, como educadores es muy importante dedicar un tiempo a lograr transmitir de diversas formas a los estudiantes las conexiones de lo que se va a aprender con la práctica, con sus intereses o con una meta, para lograr la

activación de las redes neuronales afectivas y lograr que los estudiantes aprendan para la vida y no para un examen. Por esta razón se debe tener muy presente cuál es la meta de un aprendizaje para lograr que sea más efectivo. (2016, 20-21)

Parte del mantenimiento del interés por parte del alumnado no responde tanto a variaciones de contenido, sino, más bien, a la búsqueda y al planteamiento de alternativas metodológicas y evaluativas que verdaderamente tengan que cuenta todas aquellas cuestiones discutidas en párrafos anteriores. La aplicación de métodos evaluativos tradicionales a actividades realizadas a partir de planteamientos curriculares novedosos tira por tierra los principios fundamentales de por qué hemos organizado las tareas de la forma en la que lo hemos hecho, en tanto que sigue reproduciendo el mismo problema que manifiesta el sistema tradicional: solamente favorecer a aquellos miembros del alumnado cuyas características se corresponden con la inamovilidad e intransigencia de los valores estudiantiles clásicos. De esta manera, lo que se propone a nivel metodológico y evaluativo corresponde a lo siguiente que propone Alba Pastor:

[...] también es importante utilizar estrategias y metodologías que promuevan que los estudiantes identifiquen la relevancia de las actividades, se sientan responsables por el trabajo que están realizando, reciban mensajes positivos y de apoyo que refuercen su auto-concepto y la confianza en su trabajo y les permita desarrollar un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad de aprendizaje. (2019, 60)

En el contexto del sistema educativo, el alumnado acostumbra a sentirse indefenso en tanto que está trabajando en un entorno en el que los temas que se tratan no los domina y, por tanto, se siente inseguro a la hora de formular juicios acerca de aquello que se está impartiendo. Por eso resulta importante lo que señala Alba Pastor en la anterior cita: ofrecer un espacio seguro para que el

alumnado pueda equivocarse y trabajar de forma positiva —y motivada— hacia cuál sea el fin de la tarea planteada. Por eso “proporcionar *feedback* formativo también aparece de forma reiterada como una práctica clave” (Alba Pastor 2019, 60), no solamente al final de la actividad en sí, sino durante el proceso de su realización, en tanto que el proceso de aprendizaje no se realiza solo en los límites de las tareas —el comienzo y el final—, sino que hay una constancia y una continuación que se extiende a lo largo de toda la actividad. En otras palabras, el profesorado tiene que hacer las veces de guía, ya no como figura que está ahí para realizar la tarea con el alumnado, sino como persona a la que acudir cuando esa inseguridad que comentábamos con anterioridad se presenta y uno no sabe cómo seguir.

Esta última idea, y seguimos con la cuestión del interés y la motivación del alumnado, puede venir reforzada por metodologías de trabajo colaborativas o cooperativas. La formación de equipos ofrece un espacio de trabajo en el que el alumnado puede ayudarse y compararse de forma positiva —aquello que Pujolàs Maset llama “interdependència positiva de finalitats” (2008, 23)— para hacer del aprendizaje una experiencia cooperativa y más motivante, hecho que no hace otra cosa que aumentar exponencialmente la posibilidad de que aquello que aprendan se haga de forma significativa.

Sin embargo, hay que reconocer que la experiencia cooperativa en el contexto del aula no resulta, bajo ningún concepto, algo sencillo. Anteriormente planteábamos que cada uno de los integrantes del alumnado presenta una idiosincrasia, que se configura a partir de características e intereses, y en tanto a que existen estas dos categorías y resultan ser los elementos más personales que configuran la identidad de cada una de las personas, existen conflictos de intereses y demás escenarios que hacen peligrar de forma inminente la consolidación del trabajo cooperativo. Dice Pujolàs Maset al respecto:

Organitzar la classe de forma cooperativa no és fàcil; de vegades apareix com un somni pretendre que en un grup amb tensions, rivalitats, exclusions, etc. Els escolars, en equips reduïts, s'ajudin els uns als altres a aprendre el que el

professorat els ensenya. Estructurar de forma cooperativa la classe, en molts casos, suposa, en primer lloc, intervenir sobre tot el grup perquè a poc a poc es converteixi en una petita «comunitat d'aprenentatge». (2008, 23)

De esta forma, el trabajo que tiene que realizarse dentro del aula en lo que a materia emocional se refiere no solo corresponde a la creación de lazos sólidos entre el docente y el alumnado. A través de actividades grupales —estén o no relacionadas con las materias curriculares que un docente debe impartir— también debe dar todos aquellos pasos necesarios para crear un ambiente de clase en el que trabajar de forma cooperativa pueda realizarse de forma consolidada, positiva y sanamente competitiva. El proceso puede agilizarse sustancialmente en el momento en el que se den cuenta de que hay un objetivo común que los atañe: el aprendizaje y la aplicación de los contenidos vistos en clase (Pujolàs Maset 2008, 23).

El DUA responde a una necesidad innegable: la creación de un marco educativo directamente aplicable al contexto del aula en el que todo alumno, sean cuáles sean sus circunstancias, pueda sentirse incluido y, por ende, acceder a las oportunidades que brinda la educación para con su futuro académico y laboral. Como sentencia Alba Pastor en su artículo “se trata de lograr que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprender” (2018, 27).

3.2. La educación literaria y las TIC

Parece ser que las humanidades a lo largo de las últimas décadas nunca han dejado de estar en declive. Asignaturas que buscaban fomentar el pensamiento crítico a través de lo eminentemente humanístico, cada vez encuentran menos hueco dentro del paisaje de las siempre cambiantes legislaciones educativas, quizá porque ya no gozan de la importancia que tenían en el pasado, o tal vez sea porque es complicado integrar todo un ideario que tiene su génesis en lo estrictamente libresco y académico. De aquí nace la pregunta: ¿cómo debemos

enseñar a las nuevas generaciones en materias humanísticas? ¿Qué tipo de metodologías educativas podrían aplicarse en este caso?

La base de toda metodología literaria la encontramos en los sistemas que centran su totalidad en lo más tradicional. Romera Castillo distingue entre varias maneras de concebir el acto de la educación literaria y de manifestar la idea de lectura. Huelga decir que las siguientes afirmaciones no van dirigidas solamente a las “lecturas obligatorias”, por así decirlo, sino que también importa para cualquiera de los textos que puedan trabajarse en una clase de lengua y literatura. La primera manera se corresponde con lo que se conoce como “concepción impresionista”, esto es:

La consideración individual, subjetivista, impresionista en una palabra, que un lector hace de lo literario poniendo de manifiesto su simpatía, su rechazo o su indiferencia. En ella predomina la intuición y no se atiende a ninguna normativa nada más que a la de *me gusta o no me gusta*. (1982, 140)

Esta concepción, bien mirado, es la idea de la literatura que tiene el común del público lector que no proviene de lo puramente académico, en tanto que leen narraciones, dramas o poemas desde el punto de vista del entretenimiento o de una impresión estética no intelectual, esto es, que no se reflexiona más allá del hecho mismo, que no se investiga coyunturas varias que puedan rodear la obra en sí. Esta es la concepción que mejor podría ligarse con lo que comentábamos en la sección anterior en lo que al interés se refiere. La opinión del alumnado con respecto a una obra leída o estudiada trae una retroalimentación consigo de importante valor para el trabajo del cuerpo docente en tanto que puede ayudar a la configuración de futuros planes de impartición de contenido literario, sobre todo aquel que esté relacionado con realizar lecturas.

La siguiente concepción de la que habla Romera Castillo, y que se corresponde con la versión más académica de la educación literaria, se conoce como “concepción objetiva o científica”, que es aquella

que se atiene a unos principios o baremos, sin pretender nunca asfixiar el hecho artístico con corsés estrictamente ceñidores, se puede concebir lo literario, se puede medir su *esencia*, por medio de unos esquemas metodológicos basados en unas normas que dependen de la índole de los instrumentos utilizados por el lector o el crítico. (1982, 140)

Dentro de esta última concepción, Romera Castillo distingue entre dos líneas críticas: la del significante literario y la del significado literario. La primera “se detiene especialmente en el análisis *formal* de la *escritura*, abordándola como una organización de relaciones formales” (1982, 140). Para la segunda línea crítica, “la obra literaria adquiere una pluralidad de significados convergentes: el histórico, el histórico-literario, el psicológico, el psicoanalítico, el sociocrítico, etc.” (1982, 140), de manera que una obra literaria conforma un todo que goza de múltiples significados que enriquecen el estudio de la obra. Esta ha sido la corriente en la que se ha adscrito la didáctica literaria a lo largo de la mayoría de su historia reciente. Ya sea a partir del estudio formal de la poesía o a la dilucidación de los entresijos simbólicos de un texto, sea cuál fuera su naturaleza, el sistema tradicional siempre ha tenido más en cuenta lo estrictamente memorístico por encima de la propia idiosincrasia lectora del alumnado.

Juntamente a las dos concepciones explicadas, también Romera Castillo presta atención a la crítica lingüística y semiótica. El primer tipo de crítica, como su nombre indica, “se centra en el examen y estudio del lenguaje empleado en la creación artística” (1982, 141). La segunda idea parte de una concepción “más abarcadora, más interdisciplinar”, en tanto que “da cuenta de todos aquellos elementos de los que la literatura es *signo* de algo” (1982, 141). Aunque el documento citado las posicione en una situación diferente que la concepción objetiva o científica, estas dos corrientes críticas perfectamente podrían entenderse en los límites de la concepción mencionada, en tanto que parten de principios objetivos e inamovibles, y deciden ignorar la parte impresionista, subjetiva y más centrada en los intereses del público lector exclusivo del sistema educativo.

Un marco de didáctica literaria ideal gustaría de que ambas concepciones se aplicaran de forma simultánea, en el sentido de que las obras, primero, serían disfrutadas por el alumnado, segundo, podrían ser filtradas a través de los propios gustos e intereses tal y como señala la concepción impresionista, y tercero, se podría llevar a cabo un análisis formal y objetivo en el que el entendimiento del objeto literario se entienda más que a un nivel simplemente superficial o estético. Sin embargo, es bien sabido que el escenario planteado responde más a las características de una utopía que a la de un mundo eminentemente posible. Lo que debe quedar claro es que la importancia del docente dentro del ecosistema de clase debe rebajarse para dar espacio a los verdaderos protagonistas de la experiencia educativa, esto es, el alumnado, para que así pueda cumplirse lo que dice Romera Castillo:

[...] la clase de literatura se intentará que sea una clase sin clases. O sea, en ella el papel del profesor se ha de invertir al tradicional. El docente será un orientador, un sembrador de semillas, no un señor feudal. Sus conocimientos, por mucho que sepa, son débiles, para basar en ellos su autoridad o una autoridad de saberlo todo que raya más con la magia que con la ciencia [...]. Enseñar aprendiendo será su lema. (1982, 147)

En otro orden de cosas, es importante hablar de la innovación en el contexto de las aulas, que hoy en día parece resultar sinónima de las TIC. Su entrada de las TIC parece suponer un cambio paradigmático en la concepción de la razón educativa, en tanto que ofrece la oportunidad de olvidarse de la rigidez propia de unos estudios anclados en el pasado para dar paso a un dejarse llevar constante por la líquida corriente de lo digital y altamente tecnológico. Queda claro, por tanto, que la entrada de las TIC implica una revolución que rompe con lo pretérito en pro del asentamiento de nuevas metodologías que se correspondan con el estado actual del mundo. García Linares enumera todos los cambios que parecen traer las TIC con su llegada:

De la centralización a la dispersión reticular de la difusión y control de la información y la educación; de la rigidez en programas mediáticos y en currículos educativos a la flexibilidad y operatividad; de modelos difusionistas en medios e instructoristas en educación a modelos interactivos y constructoristas; de la estandarización de productos e itinerarios educativos a su diversificación y personalización; de la regulación nacional de los media y de la educación a la internacionalización y globalización; de la pasividad del espectador y del estudiante a la búsqueda de interacción y participación. (2013, 3)

La aplicación de proyectores, aulas digitales y *Chromebooks* al contexto anteriormente planteado implica la llegada de un verdadero terremoto metodológico que nivela la cuestión educativa con la caracterización de “nativos digitales” de la que gozan los estudiantes hoy en día. Toda la información que uno desee o requiera está a golpe de *click*, tan lejos como ir a Google y buscar el ítem exacto sobre el que quieres informarte. El papel del docente como transmisor de conocimientos queda atrás en pro de los medios digitales. ¿Implica, la entrada de las TIC, el hecho de prescindir de la figura del docente en las aulas? Evidentemente, no. El uso de ordenadores y otros dispositivos tecnológicos no desplazan nada más allá de las metodologías tradicionales que tan poco han servido para un aprendizaje verdaderamente competencial. Aquello que tiene que hacer el docente es fusionar aquella información —en gran medida, a la hora de estructurar las clases y las actividades— que él pueda aportar con la que uno puede hallar en el vasto dominio de Internet (García Linares 2013, 9).

Aun así, siempre tenemos que ser conscientes de que la información sin contexto ni uso no es más datos que quedan desligados de todo uso práctico posible. De esta manera, el papel del docente debe, también, encarrilarse hacia la creación de espacios reales en los que la puesta en práctica de estos conceptos aprendidos sea posible y pueda servir para que el aprendizaje sea verdadero, significativo y competencial (Carnoy 2004, 13), es decir, que sea una enseñanza de calidad. En este aspecto, las TIC tienen un uso francamente especial según indica Montiel:

Les TIC han de servir per perseguir aquest repte —l'ensenyament de qualitat—, repte que és, en definitiva, el que es planteja diàriament i per a cada classe tot bon professor. Per això disposa de l'ajut del projector, del canó i de l'ordinador de l'aula, eines que li permetran enriquir i il·lustrar les informacions que tradicionalment havia transmès amb la paraula parlada i a través de la pizarra convencional. (2014, 55)

De esta manera, las TIC aparecen como una manera de concretar y de hacer posibles todos aquellos escenarios educativos planteados en los que el alumnado pueda poner en práctica los conceptos investigados, descubiertos o estudiados en su proceso de navegación por internet con fines educativos. Si se mira bien, y siguiendo con el discurso utópico que comentábamos con anterioridad, las TIC suponen un paso más hacia la consecución del ideal de trabajar académicamente todo aquello que resulta relevante a la vez de que se tienen en cuenta las idiosincrasias de cada uno de los miembros del alumnado.

3.3. El objeto literario y sus comparaciones

Uno de los principales intereses de nuestro centro de estudio —la comparación entre *Romeo y Julieta* y *West Side Story*— trae consigo la idea del comparatismo en un escenario eminentemente literario, en tanto que, sí, *West Side Story* nace de *Romeo y Julieta*, pero entre una y otra hay suficientes diferencias notables como para tratar ambos productos como elementos distintos. En este sentido, entendemos que la idea de entender una película como texto narrativo puede resultar algo controvertido, pero partimos de dos premisas: primero, *Romeo y Julieta* es una obra de teatro, elemento que guarda un parecido francamente notable con la concepción cinematográfica, y segundo, partimos de la mera cuestión argumental de la película, esto es, el guion, que, recuperando lo que dice Crespo, “todo film es, inicialmente, un texto escrito” (1969, 13), como un manuscrito teatral en definitiva.

Pero ¿qué es la literatura comparada? Guillén, en su seminal estudio sobre el comparatismo literario, define esta disciplina de la siguiente manera: “Por Literatura Comparada —rótulo convencional y poco esclarecedor—² suele entenderse cierta tendencia o rama de la investigación literaria que se ocupa del estudio sistemático de conjuntos supranacionales” (2005, 27). En otras palabras, la iniciativa de la literatura comparada responde a una necesidad imperiosa por parte del investigador literario de trascender las fronteras geográficas y culturales de un país para observar cómo los fenómenos que suceden en un producto cultural pueden tener ecos o, directamente, claros paralelismos en la literatura de otros países, así como en sus costumbres, culturas e historia.

Esta cuestión de la literatura comparada tiene un sólido correlato en la idea de la *ut pictura poesis* o de las teorías relacionadas con la ékfrasis, en tanto que difuminan las barreras que existen entre las artes —en este caso, entre poesía y pintura— para crear sistemas de interrelación artística más complejos y ricos en matices. Para un vistazo general y superficial sobre el concepto establecido en este párrafo, citamos a Andrés Sebastián:

Ekphrasis, el arte de describir verbalmente una imagen pictórica, objetos artísticos o escenas visuales, se ha convertido en las últimas décadas en centro de atención para muchos críticos e intelectuales que han pretendido ver en esta palabra una puerta abierta para cuestionar los supuestos límites que existen entre poesía y pintura. Unos límites fundados, principalmente, en la imposibilidad de aceptar y reconocer que tanto poesía como pintura pueden ser consideradas dos artes yuxtapuestas entre sí. Muchos profesores de E/LE tendemos a enseñar de forma individual y separada la pintura y la poesía. Sin embargo, debiéramos

² En efecto, según Guillén, el rótulo indicado resulta demasiado general. En esta línea, el estudioso clarifica el porqué de esta consideración: “Prefiero no decir, con otros, sin más contemplaciones, que la Literatura Comparada consiste en el examen de las literaturas desde un punto de vista internacional. Pues su identidad no depende solamente de la actitud o postura del observador. Es fundamental la contribución palpable a la historia, o al concepto de literatura, de unas clases y categorías que en realidad no han sido meramente nacionales. Piénsese en un género multiseccular como la comedia, un procedimiento inconfundible como la rima, un vasto movimiento, europeo y hasta mundial, como el Romanticismo. De hecho estos términos denotan fenómenos que existen o han existido. Y digo supranacional, mejor que internacional, para subrayar que el punto de arranque no lo constituyen las literaturas nacionales, ni las interrelaciones que hubo entre ellas” (2005, 27).

empezar a pensar que tanto pintor como poeta, en sus dos diferentes modos de creación y (re)presentación, son capaces de entrar a formar parte de un continuo diálogo (inter)textual/visual. Un diálogo que también debiera generar el profesor de E/LE al enseñar literatura. (2007, 107)

El hecho de traer el comparatismo literario a las aulas de secundaria nace del anquilosamiento del modelo de comentario de texto canónico en el sistema educativo español, en especial si en el aula trabajamos con obras de épocas tan pretéritas como puede ser *Milagros de nuestra señora*, *Don Quijote de la Mancha* o *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, la que aquí nos ocupa. Las características propias del comentario de texto podían ser novedosas en la década de 1950 (Rodríguez-Martínez 2016, 120), pero hay que admitir que, desde entonces, se ha avanzado a pasos de gigante en muchas ideas sobre la didáctica de la literatura y la mera realización de un comentario de texto es una práctica que se ha quedado atrasada metodológicamente hablando³. De esta manera, trabajar con lo que se conoce como intertextualidad puede ayudar a renovar el inventario cerrado de obras canónicas que se trabajan a partir del currículum de literatura en secundaria.

Por intertextualidad entendemos ese elemento “que alude al hecho de que el texto no se legitima en su corporeidad o singularidad, sino por estar escrito desde, sobre y dentro de otros textos” (Martínez Fernández 2001, 74). Nada en el mundo artístico nace *ex nihilo*, sino que se conforma a partir de toda una serie de precedentes que han configurado la visión del mundo en las coordenadas determinadas de la realización de una obra. Por ejemplo, una de las partes que

³ Aunque parece que con la LOMLOE, la situación cambiará con respecto al modelo de comentario de texto —por lo menos, en la asignatura de Literatura Universal, que es la que nos compete—. El Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, reza en el apartado de Literatura Universal: «Constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de las dos modalidades de lectura literaria planteadas a lo largo de toda la escolarización —la lectura guiada y la lectura autónoma— favoreciendo la confluencia de sus respectivos corpus y sus formas de fruición. De esta manera, adolescentes y jóvenes se alejan paulatinamente de la mera lectura identificativa y argumental de obras próximas a su ámbito de experiencias, para acceder a obras complejas que reclaman habilidades de interpretación más consolidadas y que abren su mirada a otros marcos culturales». Con estos datos parece que las ambiciones del plan de estudios para esta asignatura en concreto van más allá de la mera estipulación informativa de contenidos y características que uno se encuentra en un texto determinado.

aquí nos ocupa, *Romeo y Julieta*, se configuró a partir de un texto inicial de Bandello de 1554 que resultó ser su fuente principal (Instituto Shakespeare 1988 [2020], 11). Para prueba, una muestra del texto de Bandello en el que resultan evidente las notables convergencias que existen entre una obra y otra:

Dos familias, famosas entre todas por su fortuna y nobleza, existieron en Verona en tiempo de los señores de la Scala: la de los Montecchi y la de los Capuletti, las cuales, fuese por lo que fuese, vivían reñidas en cruda y sangrienta enemistad; de suerte que, como ambas casas eran poderosas, muchos eran los que habían muerto en diferentes refriegas, así Montecchi como Capuletti, e igualmente secuaces que por unos u otros tomaron partido, siendo esto motivo de que el odio se acrecentase más de día en día. (1929 [1554], 5)

El segundo componente de nuestro estudio, *West Side Story*, es también, y evidentemente, una prueba de este fenómeno de intertextualidad, en tanto que sabemos que parte del *Romeo y Julieta* de Shakespeare, pero que lo recontextualiza a las coordenadas espaciotemporales de los Estados Unidos de la década de 1950, con todos los cambios que esa reconfiguración trae consigo. Lo que conseguimos al introducir el concepto de intertextualidad dentro de los límites de la educación secundaria es, primero, renovar las relaciones que se trazan entre diversas obras —y salir, así, de las relaciones más clásicas y típicas, como las que existen en una misma época— y expandir las conexiones y el bagaje cultural del alumnado para con futuras asignaturas o posibles empresas académicas, laborales o culturales. A su vez, esto implica que podamos crear una suerte de enlace entre aquello que nos interesa de forma curricular y aquello que interesa al alumnado por proximidad o, directamente, por gusto. Como dice Rodríguez-Martínez:

Es fácil inferir que la literatura comparada se convierte [...] en el modelo ideal para el fomento del intertexto lector, puesto que su objetivo fundamental es mostrar las conexiones que permitan comprender con mayor efectividad la

producción literaria. Desde un enfoque comparatista de la didáctica de la lengua y la literatura, es necesario trabajar con textos en copresencia, estableciendo correlaciones y paralelismos entre distintas literaturas, pero también entre la literatura y otras artes. (2016, 123)

Huelga decir que el uso que se haría de los preceptos propios de la literatura comparada se alejan significativamente de los que se imparten en grados y másteres, en tanto que la idea principal de su aplicación a contextos académicos inferiores solo responde a la necesidad ya establecida de renovar las relaciones artísticas entre diversos productos culturales. Por supuesto que existe toda una línea de investigación alrededor de la idea del comparatismo literario y qué significa realmente, pero en un contexto educativo de secundaria todas estas cuestiones resultan baladíes pues nos interesa la reflexión, aunque superficial, de qué implica la idea de cultura en un panorama cada día más dominado por cuestiones transmediáticas.

3.4. Los estudios culturales en secundaria

Los estudios culturales llevan con nosotros en los contextos académicos universitarios desde su creación y popularización en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, parece que su uso y estudio ha quedado relegado a esa privada y exclusiva esfera que son las instituciones universitarias, de forma que poco o nada puede transpirar a contextos educativos de menor grado.

Conviene comenzar por la base de los estudios culturales: ¿qué son, en realidad? Una pregunta que, a pesar de su aparente sencillez, resulta francamente compleja de contestar. Citamos a Sparks para ofrecer contexto al asunto:

It is extremely difficult to define 'Cultural Studies' with any degree of precision. It is not possible to draw a sharp line and say that on one side of it we can find the

proper province of cultural studies. Neither is it possible to point to a unified theory or methodology which are characteristic to it or of it. A veritable rag-bag of ideas, methods and concerns from literary criticism, sociology, history, media studies, etc., are lumped together under the convenient label of cultural studies. (1996, 14)

La definición de los estudios culturales resulta difícil de delimitar por una cuestión práctica: el concepto de “estudios culturales” es un término paraguas, en tanto que bajo su resguardo se hallan disciplinas tan variadas como los estudios de género, los recientes *animal studies* y *food studies*, o la ecocrítica. Es tal la pluralidad de líneas de investigación que se llevan a cabo bajo el marbete de los estudios culturales que su delimitación resulta ardua. Sin embargo, algunos estudiosos de la disciplina sí que se han aventurado a la delineación y establecimiento de una definición lo suficientemente notable como para tratar de sacar algo en claro. Bennett señala lo siguiente: “Cultural studies is concerned with all those practices, institutions and systems of classification through which there are inculcated in a population particular values, beliefs, competencies, routines of life and habitual forms of conduct” (1998, 28). Grossberg, por su parte, y citando extensamente, aporta su grano de arena a la diatriba definitoria de los estudios culturales:

Los estudios culturales describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella. Investiga cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan sus vidas cotidianas de maneras contradictorias empoderan o desempoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas. Los estudios culturales exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades, en cuanto reafirma la contribución vital del trabajo intelectual a la imaginación y realización de tales posibilidades. Los estudios culturales se ocupan del papel de las prácticas culturales en la construcción de los contextos de la vida humana como configuraciones de poder, de cómo las relaciones de poder son estructuradas

por las prácticas discursivas que constituyen el mundo vivido como humano. Tratan de usar los mejores recursos intelectuales disponibles para lograr una mejor comprensión de las relaciones de poder (como el estado de juego y equilibrio en un campo de fuerzas) en un contexto particular, creyendo que tal conocimiento dará a las personas más posibilidades de cambiar el contexto y, por ende, las relaciones de poder. Es decir, buscan entender no sólo las organizaciones del poder, sino también las posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio. Dan por sentada la contestación, no como realidad en cada instancia, sino como presuposición necesaria para la existencia del trabajo crítico, la oposición política e incluso el cambio histórico. (2009, 17)

Aquello que parece quedar claro con las dos definiciones ofrecidas es que los estudios culturales no parecen referirse a algo estrictamente literario o textual, sino que se hacen eco de todas las circunstancias paratextuales que funcionan alrededor del producto cultural en sí, en tanto que estos se entienden como externalizaciones de todo un conjunto de prácticas, costumbres e ideas que se corresponden con la manera de ver las cosas del tiempo en el que el autor o la autora escribe. Este enfoque incita a reflexionar acerca de qué supone la idea de cultura relacionada con las corrientes de pensamiento del tiempo que nos ocupa y aplicándolo al análisis a conciencia del objeto literario.

Una vez establecido, *grosso modo*, qué son los estudios culturales y que características tienen, y antes de entrar en aquellas disciplinas que nos interesan para la redacción del trabajo y el planteamiento de la propuesta didáctica, conviene tratar el tratamiento que merecen los estudios culturales en el contexto de la educación secundaria.

La inclusión de los estudios culturales en secundaria responde a una nueva necesidad que nace con los *popular media* y el consumo por parte de los jóvenes de cine, televisión y demás contenidos mediáticos. Todos estos productos culturales erosionan nuestra manera de ver el mundo y de relacionarnos con él, en tanto que nos abren a una vastedad notable de conceptos e ideas. Esto es lo que se conoce como “teoría del cultivo”, que Morgan, Shanahan y Signorielli definen de la siguiente manera:

Cultivation analysis focuses on television's contributions to viewers' conceptions of social reality. Stated most simply, the central hypothesis guiding cultivation research is that those who spend more time watching television are more likely to perceive the real world in ways that reflect the most common and recurrent messages of the television world, compared to those who watch less television but are otherwise comparable in terms of important demographic characteristics. (2009 [1994], 34)

Por lo tanto, se entiende el porqué de la importancia de la aplicación de los estudios culturales en la educación secundaria, pues toda esta información que reciben a través de los medios populares no pasa por ningún filtro en el que la conciencia crítica tenga ningún tipo de protagonismo. Nace, ya no como necesidad, sino casi como emergencia el hecho de incluir contenidos curriculares o metodologías docentes que traten de una manera u otra los estudios culturales, pues hay que saber dotar al alumnado de las herramientas básicas para adquirir y procesar críticamente todo aquello que ven u oyen. De esta manera, el bagaje y conocimiento cultural no es algo que solo se centra en lo estrictamente literario, sino que se extiende a otras disciplinas culturales. Como señalan Buckingham y Sefton-Green:

Our aim here is to argue that his 'cultural literacy' now needs to be even more broadly defined. Contemporary culture is, by and large, *electronically mediated* culture: the book is no longer the single privileged means of representation that it may have been in earlier times. Literacy in the late 20th [and 21st century] therefore cannot be seen as something that is confined to one particular medium or form of expression. It is not simply a matter of learning to read and write print texts, but rather something that applies across a range of media. (2005 [1994], 5)

Esto trae consigo la configuración de un nuevo modelo de docente que, primero, sea consciente del trasfondo político, social y cultural de los elementos

que se manifiestan en los *popular media*, y segundo, que sepa enlazar estos mismos conceptos a lo estrictamente curricular y pueda sacar una clase o lección de eso. En este sentido, debemos tener en cuenta lo que dicen Buckingham y Sefton-Green al señalar que “we should argue that English teachers⁴ should be concerned with the whole range of cultural products, from Shakespeare plays to hamburger advertisements” (2005 [1994], 5). Nuevos tiempos traen nuevos retos, no solo para el alumnado del mañana, sino también para el cuerpo docente de secundaria. Movernos hacia una dirección que entienda los procesos culturales de forma comunitaria resulta cada vez más necesario viendo el camino que están tomando lugar en la contemporaneidad.

Sin embargo, como hemos comentado anteriormente, todas las líneas de estudio que caen bajo el marbete de los estudios culturales conforman un cómputo demasiado cuantioso como para que puedan ser tratados dignamente en el currículum de secundaria, más teniendo en cuenta que en las asignaturas que se trata la literatura acostumbran a partir las horas con cuestiones de comunicación y lingüística —a menos que estemos hablando de una asignatura del tipo Literatura Universal, en la que se insertaría el contenido del trabajo que aquí está siendo realizado, pues ahí solo se trabajaría las cuestiones relacionadas con la literatura. De esta manera, y viendo que hemos limitado los objetos de estudio a dos ítems que guardan un parentesco notable, resulta adecuado acotar nuestro interés en una serie de líneas de investigación concretas. En este sentido, hemos decidido hablar en este documento de los estudios de género —dentro de estos, también se hablará del concepto de sexualidad aplicado a la mujer—, de las cuestiones relacionadas con la inmigración y nacionalidad, de las dinámicas socioeconómicas entre personajes de distinto estatus o clase social y de los estudios de juventud.

Comenzamos con los estudios de género y los definimos a partir de lo que comentan Ayu Saraswati, Shaw y Rellihan (eds.):

⁴ Ellos se refieren al profesorado de inglés por una mera cuestión de cercanía contextual, pero evidentemente esto es aplicable a todo el cómputo de docentes de todas las lenguas.

Women's, gender and sexuality studies is an interdisciplinary field of study and emerges as part of a long history of feminist, queer, antiracist, anticapitalist, and anticolonial movements. As an academic field it is concerned with issues of gender, sexuality, race, ethnicity, class, nationality, abilities, age, body size, and religion. It also provides lenses or ways of seeing how sociocultural dynamics of power craft our understanding of gender, transgender, and queer and its effect on our daily life. (2018, 2)

El objetivo principal de los estudios de género, y todas las disciplinas que parecen ir ligadas a ellos, es el de dilucidar aquellas representaciones culturales que se realizan del género en los productos culturales, normalmente desde un punto de vista que critica el heteropatriarcado hegemónico. Este concepto es aplicable al contexto de *Romeo y Julieta* —y, por ende, *West Side Story*, pues en este caso no habría cambios verdaderamente notables— en el sentido de que tanto Romeo como Julieta desafían los roles de géneros preestablecidos en su época, que no van más allá de los estereotipos que todavía hoy en día perduran: los hombres deben vivir con honor y orgullo y presentarse de forma masculina, mientras que las mujeres deben ser recatadas y complacer a los hombres. Tratar parte del contenido de *Romeo y Julieta* a través de estas dinámicas implica la apertura de un foro en el que se pueden discutir, por ejemplo, la pervivencia de estos conceptos hoy en día y demás cuestiones —como pueden ser la virginidad o la castidad, temas desarrollados por Dusi (1996)— que busquen ahondar en la profundización crítica del alumnado sobre los productos culturales.

Seguidamente, el concepto de la nacionalidad o etnia también trae consigo una fuerte carga sociopolítica que puede generar foros de debate significativos para el desarrollo social y cultural del alumnado. Barker define el concepto de etnia de la siguiente manera:

Ethnicity is a cultural concept centered on the sharing of norms, values, beliefs, cultural symbols and practices. The formation of 'ethnic groups' relies on shared cultural signifiers that have developed under specific historical, social and political

contexts. They encourage a sense of belonging based, at least in part, on a common mythological ancestry. (2005, 250)

La representación étnica que a nosotros nos interesa dados los objetos de estudio estipulados tiene que ver con las distancias establecidas entre los Capuleto y los Montesco, que encuentra un correlato directo en *West Side Story* con los Jets y los Sharks⁵. El sentido de orgullo y pertenencia, en ambos casos reducidos a un grupo familiar o de amistad, son los principales causantes de que las dicotomías existan entre los grupos opuestos. Esta supone una discusión rica en matices para el alumnado de secundaria, en tanto que en la adolescencia suelen darse cierto tipo de dinámicas que plantean problemáticas de grupo y actitudes que pueden llegar al acoso de alguna de las partes implicadas como el *bullying*. Así pues, si se dirige correctamente hacia un fin significativo, el tratamiento de este tema en concreto podría resultar positivo e importante.

A la línea de estudio de lo étnico puede añadirse una nueva vertiente que va relacionada con el concepto de lo socioeconómico ligado a la pertenencia o la clase social. Al fin y al cabo, “ethnicity is constituted through power relations between groups. It signals relations of marginality, of the center and the periphery. This occurs in the context of changing historical forms and circumstances” (Barker 2005, 251). Pararnos en el estudio o, como mínimo, en el planteamiento de cuestiones relacionadas con el poder y la etnia, como hay unos que tienen mucho de lo que gozar mientras tantos otros apenas tienen nada, implica el trabajo de una faceta de la competencia emocional que tiene que ver con la empatía y que, en última instancia, permite un espacio en el que desarrollar conciencia de clase y una sensibilización notable con la temática.

Para terminar con este breve y general repaso por las disciplinas de los estudios culturales que nos interesan para este trabajo, tratamos el concepto de la juventud y su ligamen con la violencia, idea que tan bien viene para reflexionar

⁵ En el caso de *West Side Story*, se añadiría el concepto de la inmigración y del racismo en los Estados Unidos de 1950.

acerca de las dos obras que aquí nos competen. Para establecer de qué hablan los estudios de juventud, citamos a Wyn y White:

Young people in the developed world have been the subjects of an enormous amount of research over the last 40 years. In general, this research assumes that young people constitute a separate and significant category of people: as non-adults. A central and recurring theme in the studies is the problematic nature of being a young person and the even more problematic nature of becoming adult. Much of the literature about youth has inherited assumptions from developmental psychology about universal stages of development, identity formation, normative behaviour and the relationship between social and physical maturation. (1997, 8)

La cuestión de la integración de los estudios de juventud desde un punto de vista curricular ayuda a ambas partes de la ecuación: al cuerpo docente y al alumnado. El primer grupo encuentra un recurso más a partir del que orientar sus relaciones con los y las adolescentes con los que trata diariamente, ofreciendo una manera de estar siempre actualizado ante las siempre cambiantes coyunturas que afectan a los jóvenes de hoy. Por su parte, el segundo grupo encuentra una nueva forma de representación y guía en una edad en la que los conflictos, tanto interiores como exteriores, abundan. Quizá la aplicación de los estudios de juventud al contexto de la educación secundaria arrojaría luz sobre cuestiones que ni siquiera se habían planteado y que pueden resultar de vital importancia para el desarrollo de un sistema educativo competente.

4. Propuesta didáctica

4.1. Justificación de la Situación de Aprendizaje

En el seno de la educación contemporánea se ha dado un cambio paradigmático que es digno de mención: la unidad didáctica está quedando atrás en pro de lo que se conoce como situaciones de aprendizaje. Todo ello apunta a una reconsideración de qué papel debe cumplir la educación para con el futuro general del alumnado, sistematizando el engranaje metodológico hacia el siempre presente objetivo del aprendizaje competencial y significativo. Hagamos un seguimiento de cómo se ha configurado esta progresión, comenzando por lo que era la unidad didáctica y las características que planteaba:

La unidad didáctica es una herramienta de planificación que permite considerar de manera integral todos los elementos que están implícitos en el proceso educativo, por lo que se convierte en una guía para el docente durante todas las fases o momentos del proceso educativo. A través de la unidad didáctica se planifica el trabajo cotidiano en el aula, tomando en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, facilitando la globalización de los conocimientos así como la contextualización de los mismos a partir de la realidad que rodea al estudiante. (Cáceres Péfaur, Carballo Pérez y Péfaur Vega 2016, 250)

La unidad didáctica aúna las metodologías que el cuerpo docente acoge para enfrentarse a la impartición de clase y permite configurar una hoja de ruta lo suficientemente clara como para poder organizarse. La configuración de unidades didácticas propias y originales resulta algo francamente importante en tanto que plantean una respuesta al modelo canónico del libro del texto. Es una buena manera de introducir innovaciones en el aula sin necesariamente ser demasiado punitivo con los contenidos curriculares.

Sin embargo, no todas las unidades didácticas tienen que responder a un modelo totalmente competencial de los contenidos. Algunas pueden estructurarse en función de un modelo algo más clásico, en el que el estudio y memorización de los conceptos cobren protagonismo en detrimento de lo verdaderamente significativo, que sería su aplicación a un contexto real. Esta sería la situación de, por ejemplo, los libros de textos, que gozan de la presencia de unidades didácticas, pero que no se fundamentan en prácticamente nada que sea realmente competencial. Aquella metodología estratégica que sí asegura la verdadera puesta en práctica en contextos reales de los contenidos tratados en clase es la de la situación de aprendizaje, que podría caracterizarse de la siguiente manera:

El diseño de situaciones de aprendizaje concreta las acciones básicas y los elementos que constituyen una estrategia con fines educativos que involucran e impulsan acciones comunicativas mediadas y flexibles entre los agentes de enseñanza y los agentes de aprendizaje bajo una disposición orientada hacia el alcance de metas comunes que favorezcan el proceso de aprendizaje. De ahí que las acciones básicas del profesor que asume las premisas antes expuestas, se dirigen hacia el fomento de procedimientos para que el estudiante desde la activación de sus procesos cognitivos de manera autorregulada construya y genere la autoconsciencia sobre sus habilidades y destrezas ante una tarea escolar. Las proposiciones expuestas permiten el reconocimiento del estudiante como un sujeto que posee una actividad mental capaz de generar acciones autónomas para aprender de manera pertinente ante los desafíos y retos propios del contexto social donde este hace vida. (Feo Mora 2018, 193)

La situación de aprendizaje no solamente trae consigo una construcción eminentemente práctica de aquello que se imparte en clase, sino que también supone una verdadera translación del centro absoluto de la experiencia educativa a la figura del alumnado en lugar de la del docente. Sigue haciendo las veces de hoja de ruta para que el profesorado pueda estructurar una asignatura, pero la construcción entera de la situación gira alrededor del

alumnado en tanto que son ellos los principales beneficiarios de aquellos que se está viendo en clase. De esta manera, teniendo en cuenta las ideas que preceden a la realización del proyecto que apuntan a una conceptualización de la experiencia educativa de cariz mucho más significativa, escoger la situación de aprendizaje como tronco principal a partir del que organizar las actividades queda justificada.

Sobre la cuestión de por qué acudir a una asignatura como Literatura Universal para llevar a cabo la situación de aprendizaje, la decisión tiene que ver con el hecho de que la asignatura ofrece un espacio en el que la cultura supone el interés principal y el tema a partir del que se vertebra todo contenido que se imparte. De esta manera, no existen interrupciones de otros bloques en los que tengas que dejar aparte el contenido que estás viendo para, rápidamente, hacer una transición a un tema que apenas guarda relación con lo que has impartido hasta el momento.

A su vez, esta ausencia de cambios de temáticas —entendidas como grandes bloques, esto es, comunicación, lingüística, literatura, etc.— plantea un escenario que puede resultar rico en la reflexión del hecho cultural, esto es, cómo se crea, cómo se fundamenta, qué impacto tiene a la hora de ser publicado de una manera u otra y cómo reaccionamos críticamente a susodicho producto. El Real Decreto 243/2022, que recoge los postulados que más tarde aparecerán en la LOMLOE, esta cuestión se manifiesta de la siguiente manera:

La materia permite la apropiación de un mapa de referencias compartidas —obras y autores del patrimonio universal; movimientos estéticos; géneros y subgéneros; temas, tópicos, arquetipos, símbolos, etc. recurrentes a lo largo de la historia—, al tiempo que invita al cuestionamiento crítico de un canon que ha dejado fuera gran parte de las obras escritas por mujeres o por autoras y autores no occidentales. La ampliación de los imaginarios contribuye sin duda a la cohesión social, la educación intercultural y la coeducación. La lectura compartida y autónoma de clásicos de la literatura universal, la deliberación argumentada en torno a ellos, el desarrollo de procesos de indagación o las

actividades de apropiación y recreación de los clásicos participan de esta manera en el desarrollo del conjunto de las competencias clave (2022, 46327).

A tenor de esto, también resulta conveniente estipular por qué escoger a Shakespeare de todos los autores y las autoras que se ven en la asignatura. Escoger a este personaje no es baladí en tanto que Shakespeare resulta la principal figura de las letras inglesas y uno de los escritores más celebrados y relevantes de la historia de la literatura, y no precisamente por razones injustificadas o relacionadas con la buena fortuna. Como dice Bloom: “Shakespeare y Dante son el centro del canon porque superan a todos los demás escritores occidentales en agudeza cognitiva, energía lingüística y poder de invención” (2006 [1994], 55). Shakespeare es un autor sobre el que se ha construido mucho, ya sea exclusivamente en el mundo de la literatura o más allá de sus barreras, siendo este segundo grupo el indicado para contextualizar el presente estudio, cosa que nos lleva a la justificación de por qué *West Side Story* aparece como segundo ítem de trabajo. Se escoge este producto cultural, precisamente, porque demuestra la plasticidad que viene con el inventario literario de Shakespeare en tanto que *West Side Story* comparte fondo —al fin y al cabo, pertenece al universo de lo eminentemente dramático entendido como disciplina— pero difiere en muchos otros elementos, como pueden ser el género, el contexto o las ramificaciones de los temas tratados.

Respecto a la temporalización de la secuencia de aprendizaje, decir que somos conscientes de que *Romeo y Julieta* no acostumbra a ser la obra de Shakespeare escogida como lectura obligatoria a lo largo del curso —suele ser *Hamlet*—, pero nosotros planteamos un modelo en el que la inamovilidad del currículum sea algo del pasado y podamos escoger las lecturas que se realizan a lo largo del curso sin necesidad de adaptarse a antiguos modelos de cómo eran las cosas. Nadie negará que el aprendizaje que se puede ligar a la lectura de *Hamlet* en lo que a salud mental y control emocional se refiere son de incalculable valor para el adolescente, pero también lo es aquel que uno puede extraer de la lectura de *Romeo y Julieta*, hasta el punto de que podría ser mucho más útil esta última que la primera, pues la toxicidad de las relaciones amorosas

es una cuestión de primer orden que puede afectar a una cantidad de adolescentes considerable. De esta manera, el tiempo dedicado a la lectura de *Romeo y Julieta* podría ser perfectamente el que estaba dedicado a la de *Hamlet*, siendo más una cuestión de sustitución.

Así las cosas, la duración estimada de esta secuencia de aprendizaje sería de unas tres semanas, temporalización que puede resultar algo abusiva en tanto que solo estaríamos trabajando una sola lectura de un solo autor, pero teniendo en cuenta que Literatura Universal ya no sufre la inclemencia curricular de los corsés impuestos por el fenómeno selectividad, creemos que por encima de la consecución curricular del temario de la asignatura está el disfrute del alumnado —y, en consecuencia, del docente— y la organización en pro del aprendizaje significativo.

4.2. Competencias trabajadas

Las competencias aquí señaladas responden a la redacción del Real Decreto 243/2022, recogido en el BOE del 5 de abril del presente año 2022 (46328-46331). Con la actividad a plantear, se trabajarían los siguientes conceptos:

- I. **Competencia específica 1:** leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para estimular la creatividad literaria y artística.
 - a. **Criterio de evaluación 1.1:** explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición

literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.

II. **Competencia específica 2:** leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

a. **Criterio de evaluación 2.1:** elaborar una interpretación personal a partir de la lectura autónoma de obras relevantes de la literatura universal, atendiendo a aspectos temáticos, de género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras, y estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.

b. **Criterio de evaluación 2.2:** acceder de diversas formas a la cultura literaria en el marco de un itinerario lector personal que enriquezca, de forma consciente y sistemática, la propia identidad lectora y compartir las propias experiencias de lectura con la ayuda de un metalenguaje específico.

III. **Competencia 3:** establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura.

a. **Criterio de evaluación 3.1:** comparar textos o fragmentos literarios entre sí y con otras manifestaciones artísticas argumentando oralmente o por escrito los elementos de semejanza y contraste, tanto en lo relativo a aspectos temáticos y de contenido, como formales y expresivos, atendiendo también a sus valores éticos y estéticos.

b. **Criterio de evaluación 3.2:** desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal y que muestren una implicación y respuesta personal.

IV. **Competencia 5:** participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres [...] y que supere los

marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.

- a. **Criterio de evaluación 5.1:** realizar un proyecto de investigación [...] sobre cuestiones temáticas o formales que aporten una mirada diversa y crítica sobre la construcción de imaginarios que propone la tradición literaria.
- b. **Criterio de evaluación 5.2:** elaborar comentarios críticos de textos, orales o escritos y participar en debates o mesas redondas acerca de lecturas que en los que [...] se ponga en cuestión [...] cualquier [...] discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.

En materia de saberes básicos, aquellos que se trabajarían de forma más concisa serían:

Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción. (46332)

Dentro de esta sección, se trabajaría con especial cuidado la sección 1.2, titulada “Dialogar con los otros”, a partir de la que se entraría en cuestiones como la tragedia o el drama ligados a todo aquello que traen consigo en lo que a comentario se refiere, esto es, la tragedia como rebelión contra los cánones y el drama contra las convenciones sociales. A su vez, y teniendo en cuenta el componente crítico propiciado por la aplicación de los estudios culturales, también se trabajaría el eje de “Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo”, haciendo hincapié en los conceptos de los “afectos íntimos y lazos sociales”, de las “desigualdades, discriminación, violencias” y de las “migraciones e identidades culturales”.

De la subsección “Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida”, se trabajarían los siguientes elementos:

- Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
- Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos.
- Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
- Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.

Seguidamente, de la sección “Lectura autónoma de obras relevantes del patrimonio universal”, las estrategias a valorar para nuestra situación de aprendizaje son las siguientes:

- Utilización autónoma y frecuente de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales.
- Expresión argumentada de los gustos lectores personales.
- Expresión de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras.

- Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.

Con las competencias específicas, también se trabajan las competencias clave, esto es, aquellas competencias que no son específicas a una asignatura por pertenecer a una disciplina determinada. Estas son competencias que todo alumnado debería desarrollar en su etapa educativa, tanto obligatoria como postobligatoria.

La primera a reseñar es la competencia en comunicación lingüística (CCL), que supone, según el Real Decreto 243/2022, “la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber” (2022, 46066). Es fácil reconocer la aplicación de esta competencia al contexto señalado para llevar a cabo el proyecto a plantear, en tanto que el alumnado tendrá que trabajar tanto la materia oral como escrita de la lengua a través de la redacción de textos sobre los temas tratados en el proyecto y la presentación de esos mismos textos de forma oral ante un público determinado, que será el del resto de alumnado de la clase y el encargado o encargada docente.

La competencia digital (DG), caracterizada en el Real Decreto 243/2022 como aquella competencia que “implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas” (2022, 46069), también supondrá una cuestión muy presente a la hora de llevar a cabo de forma práctica el proyecto en el contexto de la asignatura ya que se trabajará a partir de páginas como *Google Sites* o *Canva*, entre otras.

Seguidamente, la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), definida por Real Decreto anteriormente mencionado de la siguiente manera:

[...] implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (2022, 46070-46071)

A través de metodologías del tipo *do it yourself*, en las que el alumnado tendrá que llevar a cabo ciertas labores de investigación y aprendizaje autónomo para poder realizar las diversas tareas a realizar en el proyecto educativo, la competencia de aprender a aprender se trabajará de forma concisa y significativa para posibles futuros en los que el cuerpo estudiantil tenga que enfrentarse a diversas labores investigativas en contextos de mayor grado educativo.

Respecto a la competencia ciudadana (CD), el Real Decreto 243/2022 la define de la siguiente manera:

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. (2022, 46071)

La literatura puede plantearse —y, de hecho, así sucede— como un elemento que facilita la introspección y la representación crítica de ciertas

prácticas, ideas o costumbres que pueden estar más o menos arraigadas en el ideario cultural de un sujeto o de una nación. De esta manera, teniendo en cuenta que la literatura resulta ser el centro absoluto de la asignatura en la que trabajamos y que una parte considerable del proyecto va encaminado a la inclusión de los estudios culturales en la experiencia educativa de secundaria, esto es, una línea de trabajo que busca concienciar al público de la dimensión política, social, económica y cultural que pueden tener los productos culturales, el trabajo en el aula de la CD parece estar totalmente justificada.

Finalmente, queda una de las competencias más afines a la idea de proyecto que queremos plantear: la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). En el Real Decreto 243/2022 se define de la siguiente manera:

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. (2022, 46073)

La naturaleza del proyecto apunta, en última instancia, a la consolidación de un marco de referencia a partir del cual el alumnado sea capaz de entender, no solo el hecho artístico en sí, sino sus ramificaciones en un contexto eminentemente real. A través del hecho de ofrecer nuevas herramientas que puedan servir para estructurar el pensamiento o el mensaje que se quiere mandar de forma más competente y útil, el proyecto a plantear resulta un contexto realmente positivo para el trabajo de la CCEC.

4.3. Secuencia didáctica

a. Sesión 1: *Entendiendo a Shakespeare*

A pesar de que el grueso del proyecto educativo vaya dirigido a los datos que giran alrededor de *Romeo y Julieta*, y a su posterior arraigo en la psique universal a través de sus ecos en futuros siglos, como sucede en el caso de *West Side Story*, conviene partir de una base algo más constructiva e ir trabajando para llegar a la figura de Shakespeare. De esta manera, aunque el caso sea el que se ha comentado hace unas líneas, comenzaremos con una sesión en la que repasaremos la vida del bardo inglés y todas las circunstancias que acontecían a su alrededor en la época que le tocó vivir.

Comenzaríamos la situación de aprendizaje con una breve actividad de investigación del contexto del Renacimiento inglés y la época isabelina a través de internet. Dedicaríamos entre 10 y 15 minutos y el alumnado trataría de buscar mediante el *Chromebook* tanta información relevante como sea posible en páginas web que ofrezcan información veraz acerca de los datos que nos interesan para el contexto estipulado. Se recomendaría que no fueran directamente a Wikipedia⁶, sino que trataran de contrastar la información y buscaran otras maneras de encontrar la información que se les pide. Una vez terminado este período de 10-15 minutos, se pondrían en común los datos encontrados y se trataría de formar un contexto lo suficientemente cohesionado como para que la información que se ofrece responda a las necesidades educativas curriculares. Esto nos permite comenzar a trabajar las habilidades como investigadores del alumnado, aunque sea de algo tan superficial y sencillo

⁶ Esto no responde a una sensación de desconfianza para con lo que ofrece Wikipedia, pues es sabido que los artículos que tratan cuestiones tan trabajadas e importantes —como bien perfectamente podría ser el contexto histórico-social de la Inglaterra del siglo XVI— están avaladas por fuentes y la información ofrecida resulta realmente veraz. La idea de no limitar la búsqueda a Wikipedia responde, más bien, a evitar un anquilosamiento de las cualidades investigativas, en tanto que si ven que una información no está en Wikipedia, pueden no tener los recursos suficientes como para saber qué páginas visitar para encontrar información de buena calidad.

como la contextualización de un período. Nos puede servir para ver aquellos elementos a mejorar para futuras empresas destinadas a la búsqueda de datos, cosa que sucederá en el mismo seno de esta secuencia de aprendizaje. En el caso de que los datos estén incompletos, el docente siempre podrá llenar aquellos huecos para que la ficha quede más completa.

Una vez hemos llevado a cabo la tarea para contextualizar la época de Shakespeare, entraríamos en la caracterización de la figura del escritor a través de un vídeo al estilo de *Draw my Life*⁷ que trata todas aquellas cuestiones biográficas que nos interesa y ofrece una buena introducción para la materia de Shakespeare. La ventaja de los *Draw my Life* es que juntan un estilo desenfadado, una concreción informativa notable y un soporte visual lo suficientemente atractivo como para que su visionado sea cómo y sencillo, ofreciendo un recurso que no sature al alumnado y que le permita una mejor absorción de los contenidos. Huelga decir que, durante la visualización del vídeo estipulado, mandaríamos al alumnado que fueran tomando notas de aquellos datos que consideren más relevantes, pues serán relevantes para la segunda parte de esta sección: la creación de una infografía.

Las infografías destacan por contener mucha información en muy poco espacio, cosa que se consigue a través de una concreción notable de los contenidos que se quieren plantear. A través del visionado de un tutorial de vídeo que explica cómo realizar las infografías a través de *Canva*⁸, el alumnado deberá realizar una en la que plantee los datos obtenidos a lo largo de la sesión, esto es, aquellos elementos más relevantes que considere de la contextualización y aquellos apuntes que haya podido tomar durante el visionado del *Draw my Life* de William Shakespeare. La infografía en cuestión podría responder tanto a una disposición vertical, como horizontal o en forma de diagrama, a gusto del alumnado. La forma de realizar esta actividad en concreto responde a la metodología *do it yourself*, un modo de hacer las cosas que favorece la autonomía e independencia del alumnado en tanto a que aprenden a un ritmo

⁷ Anexo 1.

⁸ Anexo 2.

marcado por ellos mismos sin que apenas surja la necesidad de que intervenga el docente en cuestión para guiar la situación de una manera u otra.

La entrega se realizaría de forma *online* y el método de evaluación indicado para la sesión correspondería a la heteroevaluación y se dividiría en observación directa —esta parte de correspondería con la primera fase en la que el alumnado haya puesto en común todos aquellos datos encontrados a raíz de su búsqueda en Internet— y en el planteamiento de una rúbrica para la evaluación de la infografía presentada.⁹

b. Sesiones 2-5: *Leyendo a Shakespeare*

Una vez hemos introducido toda la información previa necesaria para un correcto entendimiento de en qué coordenadas concretas se movía Shakespeare, pasaríamos directamente a la lectura de la obra escogida, esto es, *Romeo y Julieta*. Previa a la discusión de cómo encararíamos la lectura de la tragedia del bardo inglés, conviene clarificar cuáles serían las mejores ediciones a partir de las que trabajar el texto. Esto depende exclusivamente de cómo se quiera enfocar el aprendizaje de la obra: habrá quienes consideren que una edición con un estudio preliminar que ayude a esclarecer algunos datos interesantes sobre la creación de la obra sea lo más adecuado, y podría ser así en un caso cercano al nuestro, en el que queramos llevar la experiencia educativa a un terreno mucho más proactivo en el que el alumnado se convierta en un pequeño grupo de investigadores. Aquí entraría, por ejemplo, la edición de Penguin Classics, que acostumbra a traer.¹⁰ Aun así, también es probable que el docente en cuestión quiera una experiencia algo menos influenciada por cualquier estudio

⁹ Anexo 3.

¹⁰ También sería el caso de la edición de Cátedra, editada por el Instituto Shakespeare. Sin embargo, esta edición en particular ofrece algo que puede dificultar la lectura en el contexto de la educación secundaria: es bilingüe, de manera que mientras se desarrolla el texto traducido en una página, en la consiguiente está haciendo lo propio el texto en el idioma original. Esta es una medida interesante si de verdad se quisiera trabajar una comparación textual o una aproximación poética al modo de escribir que tenían los ingleses en la época isabelina. Así las cosas, no es una edición especialmente recomendable para el contexto del que estamos hablando.

preliminar que se valga y escoja una edición más limpia, es decir, mucho más directa, que plantee el texto en sí y poco más. En este caso, podríamos considerar las ediciones de Alianza Editorial o Austral. A pesar de que, como decíamos, la primera opción es la que más se acerca a nuestro proyecto, optaríamos por el segundo caso, en tanto que todos aquellos estudios o todas aquellas teorías que querríamos discutir resultan exógenas al texto y en ninguna de las ediciones mencionadas aparece un verdadero estudio que trate los estudios culturales aplicados a *Romeo y Julieta*.

Siguiendo con lo que aquí nos compete, la experiencia lectora predilecta para leer *Romeo y Julieta* respondería a una metodología de lectura compartida en el aula. Leer en el contexto del aula trae consigo toda una serie de puntos positivos que pueden ir más allá de la mera cuestión curricular: te permite observar cómo se expresa la persona que está leyendo, si hay algún trastorno reseñable a la hora de enfrentarse al acto lector o si hay problemas de comprensión, entre otras muchas cosas. Aunque, por supuesto, aquello que también interesa es lo que inmediatamente podría resolverse en materia de dudas, esto es, qué características tiene la obra o qué significa un determinado fragmento para con la literatura de la época. La experiencia lectora compartida bajo la supervisión de un docente favorece un espacio en el que filtrar la información leída de forma mucho más útil y competente. Hay muchos elementos en una obra, sobre todo si estamos hablando de un trabajo escrito hace 400 años, que pueden escaparse al entendimiento del joven lector o resultar, directamente, obtusos. De esta manera, en este preciso momento de lectura compartida, el trabajo del docente es donde más tiene que brillar en su cualidad de guía, en tanto que es una figura privilegiada para mostrar buenos hábitos de lectura que el alumnado podría aplicar en su día a día como nuevos o futuros lectores.

Respecto a la periodización de esta parte de la secuencia de aprendizaje, uno podría pensar que cuatro sesiones resultan un período excesivamente corto para la lectura completa, profunda y significativa de *Romeo y Julieta*. Al respecto podemos comentar dos cosas. La primera está exclusivamente relacionada con la calidad de asignatura que es Literatura Universal. Anteriormente, esta

asignatura gozaba de una mayor demanda académica por el mero hecho de que formaba parte del fenómeno selectividad, cosa que ya indica que la asignatura existía en los confines del inventario de asignaturas optativas que se ofrecía para el curso de segundo de bachillerato. De esta manera, las lecturas tenían que quedar claras, los temas que tenían que trabajarse ya estaban previamente estipulados y las metodologías tenían que responder al modelo estándar de la experiencia comentada. Es decir, todo aquello que se impartía en la asignatura estaba especialmente curado para satisfacer las necesidades académicas del alumnado de cara a las pruebas de selectividad. Sin embargo, esto ya no es así, pues la asignatura ya no se lleva a cabo en segundo de bachillerato, sino que se hace lo propio en primero de bachillerato. Así pues, todas las demandas académicas que suponía el fenómeno selectividad para con Literatura Universal quedan anuladas y puede permitirse un enfoque mucho más libre y enfocado al contexto particular de un grupo de alumnos en concreto.

¿Qué estamos diciendo con esto? Si ya no existe esa presión para llegar a un determinado período con toda una serie de temas impartidos, resulta perfectamente plausible el hecho de poder dedicar más espacio a trabajar cuestiones que anteriormente no se trabajaban. De esta manera, esas cuatro sesiones resultan eminentemente orientativas para el docente y el período de lectura puede alargarse una o dos sesiones más. La flexibilización temporal del currículum, siempre y cuando sea con motivaciones y fines constructivos para con el correcto desarrollo, en este caso, cultural del alumnado, es una situación que debería poder darse cómodamente y sin demasiada resistencia por parte de unos contenidos que, de todas maneras, uno nunca llega a impartir en su totalidad.

La segunda cuestión que surge a raíz de esto y que huelga comentar es que, a pesar de lo atractiva que es la metodología de la lectura compartida, también puede uno mandar que lo que sea que quede para terminar la historia se termine en casa¹¹ y dedicar algunos minutos de la próxima sesión a la

¹¹ De hecho, el Real Decreto 243/2022 plantea como una de las características de la asignatura de Literatura Universal el trabajo del proceso de “[lectura] autónoma de clásicos de la literatura

discusión de los temas presentes en ese último período de la obra y al planteamiento de dudas que puedan haber surgido durante la lectura.

Los procesos evaluativos de la lectura de la obra no se manifestarán en forma de examen o prueba con nota en el que el alumnado deba trabajar en base a capacidades memorísticas. Su correspondiente evaluación vendrá ligada a las subsiguientes actividades que se irán llevando a cabo en futuras sesiones que tienen que ver, primero y evidentemente, con la lectura de la obra, segundo, con el entendimiento de esta, y tercero, con la aplicación de un corpus teórico y crítico sobre aquello leído en *Romeo y Julieta*.

c. Sesión 6: *Configurando una enciclopedia digital*

Tras haber leído la obra, el docente habrá configurado una página web a partir de *Google Sites* a la que el alumnado podría acceder para llevar a cabo la siguiente actividad. Cada uno de los alumnos tomará uno de los elementos que más le interese de la obra en materia de personajes o situaciones y tendrá que crear un pequeño texto escrito a modo de entrada enciclopédica en el que estén presentes los elementos más notables de lo que sea que haya escogido el alumnado. Para evitar que un alumno realice el mismo trabajo que otro, la decisión de los elementos sobre los que se quiere trabajar tendrá que ser comunicada al docente, el cual configurará una lista con cada uno de los alumnos y los temas que le corresponden.

La evaluación de la actividad en sí realizada a lo largo de la sexta sesión se realizará a partir de corrección directa por parte del docente sin necesidad de rúbrica o cualquier otro método constructivo de evaluación. Además, la configuración de esta enciclopedia será un proceso que se irá construyendo a lo largo de la realización de la secuencia didáctica, de manera que habrá más

universal" (2022, 46327), de forma que también supone un elemento a trabajar dentro del seno de la asignatura.

oportunidades para evaluar competencialmente el trabajo que hayan podido realizar los alumnos.

d. Sesión 7: *Del texto al cine con West Side Story*

Al terminar con la lectura del primer ítem del tándem comparativo creado para este proyecto, conviene pasar directamente al visionado del segundo ítem de la susodicha dupla, esto es, *West Side Story*. Sin embargo, hay una cuestión que tratar antes de hablar del proceso de visionado y el trabajo simultáneo que deberá hacer el alumnado. Un problema al que se puede enfrentar un docente que aplique esta secuencia de aprendizaje es la duración de la película: ambas versiones sobrepasan significativamente las dos horas—la de Wise y Robbins (1961) dura 151 minutos; la de Spielberg (2021), 156—, haciendo de su estructuración en el contexto de una asignatura cuya duración nunca es mayor a una.

La solución a este conflicto que más nos convence vendría propiciada por el hecho de hacer del visionado de *West Side Story* un elemento conjunto de las asignaturas de Literatura Universal y Lengua Extranjera —entendiendo, por supuesto, que esta lengua extranjera se refiere al inglés—. Esta unión de asignaturas viene a tenor del inventario de competencias específicas que también presenta la asignatura de Lengua Extranjera, siendo la más destacable por su cercanía con lo que aquí proponemos la número 6, que según el Real Decreto 243/2022 reza:

Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales. (46307)

Al ver que también forma parte de los intereses de la asignatura de Lengua Extranjera el hecho de desarrollar un bagaje cultural lo suficientemente consistente como para comprender la cultura de la que uno forma parte, la unión entre ambas disciplinas parece estar justificada y da pie a una colaboración que busca el aprendizaje competencial y significativo por encima de todo. Y aunque la duración de las películas siga sobrepasando el límite de dos sesiones lectivas por media hora, la estructuración de una suerte de actividades alrededor del producto cultural en sí y hacer de su visionado un evento extraordinario para romper con la rutina de centro podría no solamente ser una buena idea, sino también algo altamente recomendable.

Una vez estipulada la posible temporalización de la sesión, pasamos a tratar aquellas tareas que deben realizarse durante el visionado de la película o inmediatamente después. La breve actividad consistirá en rellenar una ficha en la que queden demostrados los paralelismos que el alumnado ve entre *Romeo y Julieta* y *West Side Story*,¹² pues, al fin y al cabo, la piedra angular de esta situación de aprendizaje se encuentra en los puntos de encuentro que hay entre ambos y compararlos. De esta manera, la ficha planteará los personajes y las situaciones argumentales que aparecen en *Romeo y Julieta* y el alumnado tendrá que encontrar sus correlatos directos en la película. Esta ficha no será objeto de ninguna entrega, sino que se la quedará el alumnado para facilitar la realización de futuras tareas.

El método de evaluación predilecto para esta situación sería la observación directa. Sin embargo, mantenemos el hecho de que la verdadera evaluación no llegaría hasta el momento en el que el alumnado realizara futuras actividades que tengan que ver con la aplicación del corpus teórico-crítico al contexto de las obras mencionadas.

¹² Anexo 4. Nótese que la ficha tal cual se presenta en el anexo ya está totalmente rellena, más que nada para que sirva de ejemplo para lo que tienen que llevar a cabo los estudiantes.

e. Sesión 8: *Ligando obras*

En esta sesión en particular, teniendo en cuenta que ya hemos visualizado *West Side Story* y hemos configurado una ficha con los elementos principales que se pueden comparar, recurriremos de nuevo a la enciclopedia digital que habíamos creado en la sexta sesión y, en función de los elementos que hubiesen escogido para la realización de la primera actividad ligada a la enciclopedia digital, tendrían que buscar el correlato de ese elemento ayudándose, por supuesto, de la ficha que tenían que rellenar durante el visionado de la película. De esta manera, ya estaremos trabajando contenidos más propios del comparatismo y, por tanto, iremos estableciendo el siempre activo diálogo que se genera entre productos culturales, más teniendo en cuenta la naturaleza que une a estas dos obras.

Aquí cabe decir que la metodología que utilizará el alumnado para la comparación de los elementos será generalmente libre, en el sentido de que no habrá una manera u otra de comparar los posibles correlatos que encuentren, sino que, de forma autónoma irán tratando de buscarle el sentido a los elementos que vayan escribiendo, de manera que vayan encontrándose, de esta forma, con diversos problemas a lo largo de la redacción que tendrán que solucionar sin apenas la ayuda del docente encargado.

Para la evaluación de la actividad, configuraremos una rúbrica¹³ que tendrá en cuenta la metodología seguida por parte del alumnado a la hora de configurar la acción comparatista entre ambas obras. De esta manera, y teniendo en cuenta que esta puede ser su primera experiencia realizando una actividad de esta naturaleza, nos aseguramos de ofrecer un veredicto justo y significativo para que el alumnado pueda mejorar en este tipo de actividades.

¹³ Anexo 5.

f. Sesión 9-10: *Comencemos la investigación*

Una vez hemos terminado la enciclopedia digital y el alumnado ha podido realizar la actividad comparativa y recibir una retroalimentación significativa por parte del docente en cuestión, toca comenzar con el proceso de investigación. Antes de entrar propiamente en el planteamiento de los temas, quizá debemos tener en cuenta que esta investigación puede ser una de las primeras, o incluso la primera, que realiza el alumnado, de forma que no está de más dedicar un espacio considerable de tiempo a que los fundamentos queden claros y el alumnado apenas tenga dudas sobre aquello que tienen que hacer. De esta manera, plantearíamos una presentación¹⁴ en la que todos aquellos recursos básicos que sea menester conocer para realizar una investigación queden claramente estipulados, siempre con la ayuda del docente que está impartiendo los contenidos. Aun así, siempre habrá oportunidad de preguntar lo que sea a lo largo del proceso de realización del trabajo.

A partir de aquí, hay que tener en cuenta que aquello que nos interesa como teorías de estudio corresponde al ideario de los estudios culturales, de forma que convendría ofrecer toda una serie de textos que resumieran las teorías a partir de las que trabajaríamos y acercaran el mundo académico al contexto inmediato en el que se mueve el alumnado. Así pues, pasamos a plantear todos aquellos textos que nos serán útiles para el susodicho acercamiento. Se presentarán en su versión original sin cambios y en sus anexos correspondientes se verán traducidos y simplificados para un correcto entendimiento por parte del alumnado. Huelga decir que estos textos, más allá de suponer una introducción interesante para los nuevos investigadores, también se plantean para suscitar el interés y que vayan buscando más información sobre el tema. Comenzamos por el de los estudios de género:

¹⁴ Anexo 6.

Part of this feminist tradition consists of gender studies, an effort not so much to look at biological determinants of sexual difference or sexual orientation, but instead to examine the way that roles for men and women —and for heterosexuals as well as for gay, lesbian, bisexual, and transgendered— have developed historically and culturally, and how these roles continue to be made and contested in the present day. The distinction between “gender”, as created in a particular culture, and “sex” as a biological inheritance, is central to the work of many feminists who point out that being a man or a woman is more than a physical characteristic. Indeed, scholars like Michel Foucault have shown that, rather than being “natural”, gender concepts and categories have changed dramatically over time. Such an insight makes it more difficult —and perhaps more interesting— to read literature from different cultures and historical periods. Like multicultural studies, gender studies urges us to become more sensitive to the way we think, about and understand ourselves and others.¹⁵ (Carey-Webb 2001, 39)

Seguimos con los estudios de juventud, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior:

Youth research is a multidisciplinary area of scientific inquiry into the condition of young people that uses social, psychological, economic, political and cultural perspectives. “Youth” is a temporary phase in a person’s life course, but it also exists permanently as a demographic category with special and unique characteristics, and as such it is worth study in its own right. This is where youth research comes in. While many perspectives on youth exist, youth researchers challenge the idea that young people are “adults in the making”.¹⁶ (Petkovic, Ignatovich y Galstyan 2019, 4)

Para el caso de los estudios de etnicidad y nacionalidad, recuperamos la cita de Barker que planteábamos con anterioridad:

¹⁵ Anexo 7.

¹⁶ Anexo 8.

Ethnicity is a cultural concept centered on the sharing of norms, values, beliefs, cultural symbols and practices. The formation of 'ethnic groups' relies on shared cultural signifiers that have developed under specific historical, social and political contexts. They encourage a sense of belonging based, at least in part, on a common mythological ancestry.¹⁷ (2005, 250)

A partir de aquí, el alumnado deberá escoger una de las opciones de estudios culturales establecidas y comenzar a trabajar en función a esta para presentar un trabajo. La metodología aplicable en este caso sería colectiva, de manera que se pudieran formar pequeños grupos de expertos —en ningún caso mayores de 5 personas— que se especializaran en la temática que les ha tocado y que luego lo presentaran delante del resto de clase.

Cuando comiencen con la actividad investigativa, se les repartirá un documento con los contenidos mínimos que tienen que figurar en el trabajo, trabajando esto como si fuera una suerte de índice a partir del que deben estructurar la realización de la investigación. De esta manera, la estructura quedaría así: 1) Introducción; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Investigación; 5) Conclusiones. A su vez, en la misma ficha figuraría la extensión máxima del trabajo, que en ningún caso podría ser inferior a 5 páginas y que, a ser posible, no durara más de 10. En el mismo documento también se estipularía que en el trabajo que tienen que presentar, tienen que figurar tanto ejemplos de *Romeo y Julieta* como de *West Side Story*, de forma que el ideario comparativo —ahora, quizá, absorbido con mayor notabilidad por el simple hecho de haber recibido una retroalimentación por parte del docente en la anterior actividad— siguiera construyéndose y formando parte de la experiencia tanto educativa como lectora del alumnado.

Respecto a la temporalización de estas sesiones y qué se hará exactamente en ellas, decir que están exclusivamente dedicadas a que el alumnado realice una primera toma de contacto con la búsqueda de bibliografía

¹⁷ Anexo 9.

a través de Internet. De esta manera, estas dos sesiones servirán para fundamentar sus habilidades a la hora de buscar información, para comenzar con el proceso de redacción y, en el caso de que las haya, para el planteamiento de dudas y preguntas que puedan ayudar a solventar algún bache en su recientemente iniciada carrera como jóvenes investigadores.

A pesar de que durante esta etapa no haya nada verdaderamente evaluable, sí que se recomendaría la aplicación de un modelo heteroevaluativo en el que el docente, a través de la observación directa, se fijara en aquellos que se mueven con mayor soltura y en aquellos otros que el proceso les está costando un poco más. Además, proporcionaremos a cada uno de los alumnos un diagrama de V de Gowin que tendrán que ir rellenando a lo largo de la redacción del trabajo y que tendrá que ser entregada al final de la secuencia de aprendizaje, aunque siempre debemos tener en cuenta que la V de Gowin resulta mucho más útil para ellos en tanto que les permite dar constancia del proceso de aprendizaje que han llevado a cabo a lo largo de una actividad o tarea.

g. Sesiones 11-12: *¡Presentamos nuestros trabajos!*

Antes de entrar en materia con lo que realizaremos en estas dos sesiones, huelga decir que entre la décima sesión y la undécima, habrá existido un período de, mínimo, una semana para que el alumnado pueda realizar cómodamente la actividad investigativa. Durante esta semana, el docente puede aprovechar para realizar otras actividades o para dar comienzo a nuevas secuencias de aprendizaje que traten otros temas presentes en el currículum.

Una vez se ha entregado el trabajo escrito —que será evaluado a partir de una rúbrica—¹⁸, el alumnado deberá preparar unas exposiciones que recojan todo aquello sobre lo que han trabajado y lo expongan en un tiempo limitado de entre 10 y 15 minutos, sin la ronda de preguntas incluida en este período. Para que la situación sea algo más interesante y atractiva de cara al alumnado, lo

¹⁸ Anexo 10.

enfocaremos como si se tratara de una suerte de seminario o congreso en el que cada uno de los alumnos fueran como investigadores invitados que tenían que presentar un trabajo muy importante que iba a ser publicado en los próximos meses. Lo llamaríamos “I Congreso de Jóvenes Investigadores: Estudios Culturales, Shakespeare y *West Side Story*”, para aportar veracidad al escenario planteado.

Respecto a la realización de la exposición, en ningún caso podría ser una lectura directa del trabajo escrito realizado, sino que se valoraría positivamente el hecho de que sea una explicación con sus propias palabras de aquello que han trabajado a lo largo de la última semana. Al finalizar cada una de las presentaciones, se abriría un turno de preguntas y comentarios en el que el resto de los alumnos puedan sentirse libres de plantear dudas o realizar comentarios críticos constructivos acerca de lo que han visto y oído en la presentados de sus compañeros. Para terminar con la actividad y, en general, con la situación de aprendizaje, dedicaríamos un aplauso al trabajo realizado a lo largo de este período y se abriría un *Google Forms* en el que el alumnado valoraría, ya no tanto su papel a lo largo de la secuencia, sino aquellos aspectos que más le han gustado o disgustado, y qué propuestas plantea para mejorarlo de cara a futuras iteraciones del proyecto.

La evaluación de esta actividad en concreto se haría a partir de una rúbrica¹⁹ que perfectamente podríamos repartir al resto de integrantes de la clase para que ayudaran a la hora de evaluar las presentaciones, haciendo del modelo de evaluación una suerte de mezcla entre heteroevaluación y coevaluación.

5. Conclusiones

El mundo avanza y, con él las teorías críticas y culturales que nos ayudan a caracterizar nuestro contexto —sea este inmediato o no— y entender cuáles son aquellos elementos que lo configuran. De forma constante, los estudios

¹⁹ Anexo 11.

culturales están tomando más y más protagonismo dentro de aquellos lares académicos de mayor grado, probando que acercarse críticamente a aquello que acontece a nuestro alrededor es una medida necesaria para poder existir para con los otros y, así, trazar vínculos salubres con sociedades y culturas que pueden, muy perfectamente, seguir idearios que poco o nada tienen que ver con aquellos que seguimos nosotros.

La llegada de la LOMLOE parece sugerir la creación de un espacio en el que el desarrollo de planes de trabajo en los que los estudios culturales hagan acto de presencia para guiar críticamente los contenidos estudiados sea algo, no solamente plausible, sino deseable. Por ejemplo, uno de sus principios pedagógicos tiene que ver con la incorporación de la perspectiva de género, según recoge el Real Decreto 243/2022 (46050). Y esta es una dinámica que no terminará aquí, sino que se irá consolidando hasta que prácticamente todos aquellos elementos que configuran el término paraguas que es “estudios culturales” formen tan parte de la experiencia educativa en secundaria como lo forman ahora elementos como las TIC.

Ha sido a partir de este pequeño ejercicio de predicción que hemos escogido la temática para la realización de nuestro proyecto educativo. Hemos querido proponer un escenario en el que se dé una primera toma de contacto con los límites siempre elásticos de los estudios culturales. Que lo hayamos hecho con Shakespeare no es baladí, en tanto que supone una de las figuras más trabajadas en la historia de los estudios literarios y colocarlo en el centro de otro contexto —como tantísimos/as investigadores/as han hecho a lo largo de sus carreras— puede llevarnos al feliz ideal que las asignaturas de humanidades llevan buscando desde el comienzo de sus días, esto es, la lectura de textos con ojo crítico. No es, por supuesto, un trabajo sencillo para ninguna de las dos partes directamente implicadas en su proceso, pero sí que resulta necesario en un mundo donde la veracidad de los juicios que la gente lee en redes sociales y demás medios está comprometida por intereses que traicionan todo tipo de honestidad y fundamentación racional.

6. Bibliografía

- Alba Pastor, Carmen. 2018. "Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes". *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, n.º 374: 21-27.
- . 2019. "Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad". *Participación educativa* 6, n.º 9: 55-66.
- Andrés Sebastiá, María de El Puig. 2007. "Ut pictura poesis: la poesía y la pintura en la enseñanza de E/LE". En *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, coordinado por Jorge Martí Contreras, 107-123. Valencia: Onda.
- Arathoon Girón, Ana Isabel. 2016. "Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: cerebro, aprendizaje y enseñanza". En *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanzas inclusivas*, coordinado por Carmen Alba Pastor, 19-23. Madrid: Ediciones Morata.
- Ayu Saraswati, L., Barbara L. Shaw y Heather Rellihan. 2018. *Introduction to Women's, Gender & Sexuality Studies: Interdisciplinary and Intersectional Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Bandello, Matteo. 1929 [1554]. *Novelas seleccionadas*. Madrid: Compañía Ibero-Americana de Publicaciones.
- Barker, Chris. 2005. *Cultural Studies: Theory and Practice*. London, California & New Delhi: SAGE Publications.
- Bennett, Tony. 1998. *Culture: A Reformer's Science*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Bloom, Harold. 2006 [1994]. *El canon occidental*. En traducción de Damián Alou. Barcelona: Anagrama.

- Buckingham, David y Julian Sefton-Green. 2005 [1994]. *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Cáceres Péfaur, Beatriz, Kimara del Valle Carballo Pérez y Jaime Eduardo Péfaur Vega. 2016. "La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad". *Educere* 20, n.º 66: 249-247.
- Carey-Webb, Allen. 2001. *Literature and Lives: A Responde-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Carnoy, Martin. 2004. *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. Barcelona: FUOC.
- Colomer Martínez, Teresa. 2011. "L'ensenyament de la literatura". En *Didàctica de la lengua catalana i literatura*, coordinado por Aina Camps, 95-116. Barcelona: Graó.
- Crespo, Antonio. 1969. "Literatura y cine". *Monteagudo: revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, n.º 51: 12-20.
- Dusinberre, Juliet. 1996. *Shakespeare and the Nature of Women*. New York: Palgrave Macmillan.
- Feo Mora, Ronald. 2018. "Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico". *Tendencias pedagógicas*, n.º 31: 187-206.
- García Linares, José María. 2013. "Enseñar literatura en entornos digitales". *Álabe*, n.º 7: 1-17.
- González Ramírez, Carolina y Ana María Margallo. 2013. "Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria". *Foro educativo*, n.º 22: 31-51.
- Grossberg, Lawrence. 2009. "El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad". *Tabula Rasa*, n.º 10: 13-48.
- Guillén, Claudio. 2005. *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Austral.

- Instituto Shakespeare. 2020 [1988]. "Introducción". En *Romeo y Julieta*, editado por el Instituto Shakespeare, 7-94. Madrid: Cátedra.
- Martínez Fernández, José Enrique. 2001. *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Montiel, Francisca. 2014. "Tradició i renovació a l'aula: l'ensenyament de la literatura i les TIC". *Articles: revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, n.º 63: 51-59.
- Morgan, Michael, James Shanahan y Nancy Signorielly. 2009 [1994]. "Growing Up with Television: Cultivation Processes". En *Media Effects: Advances in Theory and Research*, editado por Jennings Bryant y Mary Beth Oliver, 34-49. New York: Routledge.
- Muntaner, Joan J. 2014. "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7, n.º 1: 63-79.
- Petkovic, Sladjana, Alena Ignatovich y Marina Galstyan. 2019. *Youth Research: The Essentials*. Council of Europe and European Commission.
- Pujolàs Maset, Pere. 2008. "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut". *Suports* 12, n.º 1: 21-37.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>
- Rodríguez-Martínez, Francisco. 2016. "El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 15, n.º 2: 119-135.
- Romera Castillo, J. 1982. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- Sparks, Colin. 1996. "The evolution of cultural studies...". En *What is Cultural Studies?: A Reader*, editado por John Storey, 14-30. London: Arnold.

Spielberg, Steven. 2021. *West Side Story*. Guion de Tony Kushner. Estados Unidos: Amblin Entertainment/20th Century Studios.

Wise, Robert y Jerome Robbins. 1961. *West Side Story*. Guion de Ernest Lehman. Estados Unidos : Metro-Goldwyn-Mayer (MGM).

Wyn, Johanna y Rob White. 1997. *Rethinking Youth*. Australia: Allen & Unwin.

Anexos

Anexo 1

https://www.youtube.com/watch?v=lsvcXwcrHt0&ab_channel=TikTakDraw

Anexo 2

https://www.youtube.com/watch?v=8cCmptS26Kc&ab_channel=TheFigCoenEspa%C3%B1ol

Anexo 3

Consigna	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel	Peso
Título El alumno plantea un título que se adecua al contenido de la infografía y es original.					10%

<p>Organización visual</p> <p>El alumno presenta la infografía de forma adecuada; la información no se plantea de forma caótica; se sigue un orden concreto.</p>					20%
<p>Concreción informativa</p> <p>No hay una carga excesiva de texto; la información es concreta y está bien resumida.</p>					30%
<p>Imágenes</p> <p>El alumno ameniza la presentación de la infografía con imágenes.</p>					10%
<p>Corrección lingüística</p> <p>No hay presencia de faltas ortográficas en la infografía.</p>					30%

Anexo 4

Nombre: Fecha: Año:

<i>Romeo y Julieta</i>	<i>West Side Story</i>
Personajes	Personajes
Romeo	Tony

Julietta	Maria
Los Montescos	The Jets
Los Capuletos	The Sharks
Nodriza	Anita
Fray Lorenzo	Doc
Tybalt	Bernardo
Escalus	Oficial Krupke
Benvolio	Little John
Mercutio	Riff
Paris	Chino
Argumento	Argumento
Batalla entre los Capuletos y Montescos	Batalla entre los Jets y los Sharks
Fiesta de los Capuleto	El baile
Escena del balcón de los Capuleto	Escena en el balcón de Maria
Soliloquios	Canciones
Mercutio interviene en una pelea entre Tybalt y Romeo	Riff interviene en una pelea entre Bernardo y Tony
Tybalt mata a Mercutio	Bernardo mata a Riff
Romeo mata a Tybalt	Tony mata a Bernardo
Los amigos de Romeo hostigan a la nodriza	Los amigos de Tony hostigan a Anita
Romeo se entera, erróneamente, de que Julieta ha muerto	Tony se entera, erróneamente, de que Maria ha muerto por una mentira de Anita

Romeo se quita la vida con veneno	Tony busca a Chino para que este lo mate
Al final, ambas familias terminan haciendo las paces	Los Jets y los Sharks trabajan conjuntamente para llevar el cuerpo sin vida de Tony

Anexo 5

Consigna	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel	Peso
<p>Presentación</p> <p>La actividad realizada por el alumno es visualmente atractiva y está bien organizada.</p>					10%
<p>Calidad de la comparación</p> <p>Los elementos comparados quedan claros; se atiende a ejemplos notables que muestran la relación existente entre un elemento y otro; las relaciones entre ambos elementos se explican de forma rica.</p>					25%
<p>Concreción informativa</p> <p>No hay una carga excesiva de texto; la información es concreta y está bien resumida.</p>					25%

<p>Imágenes</p> <p>El alumno ameniza la presentación de la entrada a la enciclopedia digital con imágenes.</p>					10%
<p>Corrección lingüística</p> <p>No hay presencia de faltas ortográficas en la infografía.</p>					30%

Anexo 6

https://www.canva.com/design/DAFC6DadKiQ/BuFBL1sJJzldODooQ3Y2Q/view?utm_content=DAFC6DadKiQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

Anexo 7

“Parte de la tradición feminista consiste en los estudios de género, una iniciativa que no se dedica tanto a la observación de los conceptos del sexo biológico o la orientación sexual, sino que examina la manera en la que los roles sociales para hombres y mujeres —y tanto para heterosexuales como para gays, lesbianas, bisexuales y transgéneros— se han desarrollado histórica y culturalmente, y cómo estos roles continúan reproduciéndose en la actualidad. La distinción entre “género”, puramente cultural, y “sexo”, puramente biológico, es central para el

trabajo de muchos de los feministas que señalan que ser un hombre o una mujer es mucho más que una característica física. De hecho, académicos como Michel Foucault han mostrado que, por encima de ser “natural”, el concepto del género y las categorías han cambiado drásticamente a lo largo del tiempo. Esta idea complica —y hace mucho más interesante— el hecho de leer literatura de diferentes culturas y períodos históricos. Los estudios de género nos urgen para convertirnos en personas más sensibles con aquello que pensamos y entendemos tanto sobre nosotros como los otros”.

Anexo 8

“Los estudios de juventud son un área que abarca muchas disciplinas que se interesa científicamente por la condición de la gente joven a través de perspectivas sociales, psicológicas, económicas, políticas y culturales. La «juventud» es una fase temporal en la vida de una persona, pero también existe como una categoría demográfica de forma permanente con características únicas y especiales, de forma que su estudio resulta justificado. Aquí entran los estudios de juventud. Aunque existan muchas perspectivas sobre la juventud, la investigación de los estudios de juventud busca desafiar la idea de que la gente joven están «en proceso de ser adultos»”.

Anexo 9

“La etnicidad es un concepto cultural centrado en el hecho de compartir normas, valores, creencias, símbolos culturales y determinadas prácticas. La formación de ‘grupos étnicos’ recae en la existencia de ciertos elementos culturales que una comunidad comparte y que han sido desarrollados bajo contextos históricos, sociales y políticos específicos. Fomentan un sentido de pertenencia basado, al menos en parte, en la conformación de un trasfondo ancestral y mitológico compartido”.

Anexo 10

Consigna	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel	Peso
<p>Título</p> <p>El alumno plantea un título que se adecua al contenido del trabajo y es original.</p>					10%
<p>Organización</p> <p>El trabajo sigue la disposición de contenidos establecida al comienzo de la actividad.</p>					20%
<p>Calidad de las fuentes</p> <p>El alumnado se ha esmerado en buscar información en fuentes diversificadas que ofrezcan información veraz acerca del tema en concreto que está trabajando.</p>					20%
<p>Creatividad y originalidad</p> <p>El alumnado ha sabido acercarse al tema escogido de forma original.</p>					10%
<p>Plagio</p> <p>El alumnado no ha cometido en ningún caso plagio y en el caso de que haya utilizado fuentes</p>					20%

externas, las ha citado correctamente					
Corrección lingüística No hay presencia de faltas ortográficas en la infografía.					20%

Anexo 11

Consigna	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel	Peso
Contenido El alumnado demuestra un buen dominio del tema trabajado y expone con confianza.					20%
Organización La información está organizada de forma competente y clara.					20%
Interés La presentación es lo suficientemente atractiva como para suscitar el interés de los oyentes.					5%

<p>Recursos orales</p> <p>El alumnado habla claro, con un buen volumen y pronunciado correctamente.</p>					10%
<p>Recursos paralingüísticos</p> <p>Demuestra una buena postura y seguridad. Establece contacto visual con los presentes.</p>					10%
<p>Tiempo</p> <p>El alumnado se ha ajustado a los límites de tiempos establecidos al comienzo de la actividad.</p>					10%
<p>Recursos de presentación</p> <p>El alumnado ha integrado soportes visuales atractivos que facilitan la absorción de la información presentada.</p>					5%
<p>Trabajo en equipo</p> <p>El alumnado ha demostrado que se han organizado correctamente a materia de equipo y que ha habido colaboración entre sus distintos miembros.</p>					20%