



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**LAS ADAPTACIONES *STEAMPUNK* DE CLÁSICOS COMO HERRAMIENTA
EDUCATIVA: PROPUESTA DE LECTURA Y REESCRITURA DE LAS *LEYENDAS*
DE BÉCQUER**

**STEAMPUNK ADAPTATIONS OF CLASSICS AS A LEARNING TOOL: A
PROPOSAL FOR READING AND REWRITING OF BÉCQUER'S *LEGENDS***

**Alumna: Jana Pardo Gutiérrez
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura
Director: José Antonio Calzón García
Curso académico: 2022-2023
Fecha: 11 de junio de 2023**

RESUMEN

En este TFM se abordan algunos de los posibles y múltiples agentes que afectan al hábito y rendimiento de lectura: la imposición de obras canónicas y las metodologías tradicionales de corte historicista que persisten en la docencia de la literatura. A partir de una aproximación a los hábitos de lectura entre los jóvenes y de una revisión de la noción de canon, se propone un cambio metodológico fundamentado en la inclusión de lecturas exocanónicas y subgéneros que no suelen estar presentes en el aula, como el *steampunk*. Con este fin, se analizan las características y potencialidades didácticas de este subgénero y se plantea una propuesta de innovación docente que ayude a fomentar el hábito lector acercando al alumnado a la experiencia lectora y, paralelamente, trabajando competencias y contenidos curriculares a partir de material didáctico *a priori* más accesible y atractivo.

PALABRAS CLAVE: hábito lector, canon, adaptaciones, *steampunk*

ABSTRACT

This master's Thesis addresses some of the possible and multiple agents that affect reading habits and efficiency: the imposition of canonical works and the abundance of traditional historicist methodologies on the teaching of Literature. From an approach to reading habits among young people and a critical review of the canon, we propose a change of methodologies based on the inclusion of exocanonical readings and new works and genres, such as steampunk. To reach this objective, we analyze steampunk's main characteristics and its educational potentialities, proposing an innovative educational project to promote reading habits by bringing students closer to the reading experience while working on competencies and curricular contents.

KEY WORDS: reading habits, canon, adaptations, steampunk

CONTENIDO

I.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
II.	OBJETIVOS	3
III.	MARCO TEÓRICO	4
1.	El hábito lector en los jóvenes españoles: situación actual	4
1.1.	El hábito lector: qué es, qué efectos tiene y qué variables influyen en su desarrollo 5	
1.2.	El fomento del hábito lector: una asignatura pendiente	7
1.3.	Propuestas institucionales de fomento de la lectura: los planes lector	9
2.	Lecturas obligatorias y canon: ¿aliados o enemigos del hábito lector?	14
2.1.	Qué entendemos por canon literario	14
2.2.	El canon literario, el canon escolar y el canon oculto: metodologías habituales en el aula de literatura	16
2.3.	Pertinencia del canon en el contexto actual: perpetuación o deconstrucción	19
3.	El subgénero literario <i>steampunk</i> . Características y potencialidades didácticas	21
3.1.	Definición y categorización del <i>steampunk</i>	23
3.2.	El <i>steampunk</i> como subgénero literario novedoso en el aula de literatura de Secundaria: usos y provechos	27
IV.	PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	34
4.	Introducción y justificación	34
5.	Características de la propuesta	35
5.1.	Perfil	35
5.2.	Objetivos	35
5.3.	Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación	36
5.4.	Materiales y recursos	37
6.	Planificación, cronograma y secuencia de actividades	38
7.	Evaluación	45
V.	CONCLUSIONES	46
VI.	BIBLIOGRAFÍA	47
VII.	ANEXOS	52
1.	Anexo I. Gráficas sobre rendimiento de lectura de PIRLS y PISA	52
2.	Anexo II. Imágenes de muestra de la antología	53
3.	Anexo III. Materiales empleados durante las sesiones	55
4.	Anexo IV. Fichas de trabajo	58
4.1.	Ficha de trabajo 1	58

4.2.	Ficha de trabajo 2	61
4.3.	Ficha de trabajo 3	64
4.4.	Ficha de trabajo 4	66
4.5.	Ficha de trabajo 5	68
5.	Anexo V. Documentos de evaluación	72
5.1.	Documento 1. Evaluación: hoja del alumno	72
5.2.	Documento 2. Rúbrica para evaluar las fichas de trabajo	73
5.3.	Documento 3. Rúbrica de evaluación de la tertulia dialógica	75
5.4.	Documento 4. Rúbrica de evaluación de la expresión escrita	76
5.5.	Documento 5. Cuestionario de autoevaluación final.....	77

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con frecuencia, los medios de comunicación se hacen eco de problemáticas que presenta la educación española actual y que afectan cada vez más a los jóvenes estudiantes y, por extensión, a la sociedad en general. Una de las críticas más habituales apunta directamente a los hábitos de lectura, un problema persistente entre unos jóvenes aparentemente poco o nada aficionados a la lectura.

Ponerle solución a una cuestión de tal envergadura no solo requiere una reflexión de la sociedad en general, sino, además, un compromiso de las instituciones y de la comunidad docente que parta del análisis exhaustivo de las causas y efectos de este problema con el objetivo de proponer soluciones prácticas e inmediatas.

Desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la principal (que no la única) promotora de mejoras de la competencia lectora, se pueden abordar múltiples investigaciones que sirvan de base para futuras propuestas docentes. Lo que aquí se va a sugerir es trabajar en el aula un subgénero literario concreto que le resulte atractivo al alumnado con el objetivo de fomentar hábitos de lectura. Una de las barreras omnipresentes en la asignatura de Literatura es el rechazo generalizado del alumnado a las lecturas obligatorias —especialmente aquellas que pertenecen al canon literario y, por extensión al escolar—, un fenómeno que tiene un doble origen: el escaso atractivo de unas obras muy distanciadas en el tiempo con el estudiantado y el desencanto generalizado de este con las metodologías empleadas por los docentes. A este respecto, el Plan Lector de Cantabria señala que se echa en falta una forma planificada de trabajar una variedad más amplia de géneros discursivos y recomienda la “revisión de los materiales y recursos utilizados para el desarrollo de la competencia lectora [...] procurando una diversificación de los mismos” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007, p. 21).

Según el informe PISA de 2018, los resultados de lectura en España se sitúan por debajo de la media de la OCDE, siendo el rendimiento en lectura una asignatura pendiente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2020). Esta idea queda reforzada tras los resultados del informe PIRLS 2021, que evalúa las tendencias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos de 4º de Primaria, con sus datos más recientes (MULLIS ET AL., 2023). Por una parte, se

ha observado que la pandemia ha impactado negativamente en el rendimiento de lectura de los estudiantes¹; por otra, coloca a España en rendimiento medio de lectura por encima del rendimiento óptimo (521 sobre 500), situándose por encima de países del entorno como Portugal y Francia, pero aún muy por debajo de los países anglosajones y nórdicos².

Por una parte, y lejos de querer cuestionar la pertinencia de las lecturas obligatorias, lo que aquí se propone es una mejora del hábito lector a partir de material más accesible y *a priori* atractivo para el estudiantado: antologías de relatos adheridos al subgénero del *steampunk*. Por otra parte, y ante la evidente necesidad de aplicar cambios metodológicos, se sugiere una modalidad de trabajo que involucre lo más posible al alumnado y que sea aprovechable y aplicable en otras asignaturas. Por todo lo señalado hasta ahora y en cumplimiento de lo establecido por la LOMLOE en cuestiones de innovación docente, se plantean como opción metodológica la tertulia dialógica y el taller de escritura creativa.

Desde el área de Literatura, estas son cuestiones que se pueden trabajar en profundidad, ya que el currículo lo favorece. ¿Es posible aprovechar ambas partes de la asignatura, tanto la Lengua como la Literatura, para fomentar un hábito lector que establezca las bases para una mejora de la comprensión lectora? ¿Qué materiales serían los más adecuados para ello? ¿Podría un subgénero de la literatura no mimética —es decir, de ficción no realista (fantasía y ciencia ficción)— como es el *steampunk* servir para este fin? ¿Es posible diseñar una herramienta efectiva para llevar al aula y fomentar el hábito lector?

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende una idea principal que es, a su vez, la **hipótesis** de partida de esta investigación: frente a la lectura directa de obras del canon, el uso de la reescritura de obras clásicas —a través de architextos de corte pop, en este caso en particular el *steampunk*— en tertulias dialógicas y talleres de composición literaria puede contribuir al desarrollo del hábito lector³.

¹ Ver Anexo I. Gráficas sobre rendimiento de lectura de PIRLS y PISA.

² Ver Anexo I. Gráficas sobre rendimiento de lectura de PIRLS y PISA.

³ Para el caso que nos ocupa, se propone implementar cambios metodológicos, entendiendo estos como cambios nacidos de la necesidad de repensar e innovar en el aula de literatura, no solo por parte del

II. OBJETIVOS

Para contrastar esta hipótesis y demostrar su validez, se han planteado los objetivos que se especifican a continuación:

Objetivos generales:

- Ofrecer una propuesta de innovación docente que incremente el hábito lector y mejore las competencias lectoescritoras.

Objetivos específicos:

- Conocer los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria.
- Reflexionar sobre la idea de canon y de lo “clásico” en literatura.
- Caracterizar el *steampunk* como subgénero literario y analizar sus posibilidades de aplicación en el aula.
- Conocer las principales características del Romanticismo a partir de la lectura de las *Leyendas* de Bécquer.
- Detectar las analogías y diferencias entre la antología *steampunk* que se va a trabajar y las obras originales que se versionan.
- Diseñar una propuesta de innovación docente para motivar los hábitos de lectura utilizando el subgénero del *steampunk* como herramienta de trabajo en el aula que incluya la tertulia dialógica y la escritura creativa.

Para alcanzar estos objetivos, se ha elaborado un marco teórico con una función contextualizadora, así como una propuesta de innovación docente con la que implementar mejoras desde un cambio de perspectiva metodológica.

En el marco teórico se abordan cuestiones de carácter generalista relacionadas con el hábito lector, el canon literario, el canon escolar y el canon oculto, así como otras más concretas relacionadas con el subgénero literario que se va a trabajar: el *steampunk*.

La propuesta didáctica, por otra parte, recoge el testigo de lo expuesto en el marco teórico, incluyendo el marco legislativo pertinente, una descripción del contexto y el propio desarrollo de la propuesta.

profesor, sino también por parte de un alumnado al que se deberá implicar más con actividades colaborativas como los talleres de lectura y de escritura creativa.

Por último, se recogen las conclusiones extraídas de la realización de este trabajo de investigación y se exponen algunas posibles líneas de investigación futuras.

III. MARCO TEÓRICO

1. El hábito lector en los jóvenes españoles: situación actual

Con frecuencia, los medios de comunicación se hacen eco de problemáticas que presenta la educación española actual y que afectan cada vez más a los jóvenes estudiantes y, por extensión, a la sociedad en general. Una de las críticas más habituales apunta directamente a los hábitos de lectura, un problema persistente entre unos jóvenes a los que presentan como poco o nada aficionados a la lectura. ¿Es esta imagen un reflejo fiel de la realidad?

El informe correspondiente al año 2021 de hábitos de lectura y compra de libros en España (FGEE, 2022) ofrece algunos datos interesantes que merecen comentarse. Partimos de que en el año 2021 el porcentaje de la población española que lee libros por ocio al menos una vez al trimestre y en su tiempo libre es del 67.9%. Se trata de una cifra nada despreciable, especialmente si se tiene en cuenta que ha habido un notable incremento durante la última década. No obstante, son datos globales que hay que desglosar, pues los porcentajes sufren variaciones dependiendo de cuatro condicionantes: la edad, el sexo, el nivel educativo y la zona geográfica.

Lo que interesa en esta investigación son tres tipos de datos: los relativos al sexo, a las franjas de edad inferiores y aquellos que ofrecen una panorámica de esta cuestión en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Sobre estas cuestiones, llama la atención que el porcentaje de mujeres lectoras de libros durante su tiempo libre es significativamente superior (entre el 9.2 y el 20.2%) al de los hombres en todos los rangos de edad, salvo a partir de los 65 años.

¿Qué hay, entonces, de los más jóvenes? Si bien las estadísticas actuales son muy mejorables, los hábitos de lectura de las franjas de edad inferiores no muestran datos tan alarmantes como se deduce de los medios de comunicación. Por ejemplo, se estima que un 75.9% de las familias lee a niños y niñas hasta los 6 años y el 83.7% de entre 6 y 9 años leen y lo hacen una media semanal de

más de tres horas. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, se reduce el porcentaje de lectores frecuentes de libros en tiempo libre. De 10 a 14 años, el 77.5% lee 12.6 libros de media en un año, y entre los jóvenes de 15 a 18 el 64.9% lee unos 12.5 libros al año. Es a partir de aquí donde se acusa un declive, de lo cual se desprende la idea de que la familia y la escuela ya no ejercen el mismo grado de presión hacia la lectura durante la adolescencia, de forma que “el desarrollo de hábitos lectores [...] se reduce a la lectura de fragmentos o, en el mejor de los casos, de una obra literaria completa obligatoria por trimestre” (MANRESA, 2009, p. 40).

A la vista de unas cifras bastante halagüeñas, ¿de dónde surge esa afirmación de que los jóvenes no leen o leen cada vez menos? Está claro que los porcentajes de lo que se lee no apoyan esta visión; habría que poner el foco en las cifras restantes, es decir, en aquellas que reflejan el número aproximado de personas que no leen. Es aquí donde las cifras son más alarmantes, con datos tan desoladores como que un 35.6% de la población no lee libros nunca o casi nunca, que un 25.2% de los jóvenes entre 14 y 24 años tampoco lee por ocio, y que aproximadamente el 25% no lee por falta de interés y porque prioriza otras actividades de entretenimiento (FGEE, 2022).

¿Cómo queda situada Cantabria en cuestiones de hábitos de lectura? En su informe sobre 2021, la Federación de Gremios de Editores de España coloca a esta comunidad por debajo de la media nacional en la ratio de lectores de libros por ocio, siendo del 62.7% frente al 64.4% del territorio español (FGEE, 2022, p. 8). Es decir, aproximadamente un 37.3% de la población cántabra no lee. Si es un hecho que hay que trabajar en la mejora de los hábitos de lectura a nivel nacional, a nivel de Comunidad Autónoma ese esfuerzo ha de ser aún mayor en nuestro caso.

1.1. El hábito lector: qué es, qué efectos tiene y qué variables influyen en su desarrollo

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de hábito lector? El *Diccionario de la Real Academia Española* define “hábito” en su primera acepción como el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”

(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, s.f., definición 1). Es decir, al hablar de hábito lector, se señala una conducta individual que pertenece al campo de lo personal, pero que al estar influenciado por el contexto que nos rodea, adquiere un significado social y cultural (LARRAÑAGA Y YUBERO, 2005, p. 43). Salazar (2005, p. 31) va más allá y señala que la frecuencia con la que un individuo lee por una motivación personal crece con las sensaciones de logro, placer y entretenimiento que genera la lectura.

Si en algo están de acuerdo tanto los investigadores como los docentes, es que desarrollar los hábitos de lectura desde los estadios más tempranos es fundamental, ya que actúa como condicionante en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo del espíritu crítico, como base del éxito académico y laboral, y como factor clave para la inserción e inclusión social (MARTÍNEZ Y TORRES, 2019, p. 104). Asimismo, el hábito lector es clave en el desarrollo de la competencia lectora, definida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2016, p. 7).

Al ser una conducta fuertemente condicionada por el contexto histórico, social y cultural, las variables que influyen en su desarrollo son en buena medida ajenas al individuo y están relacionadas con su entorno más próximo. Larrañaga y Yubero (2005) entienden que, aunque la lectura es una conducta mayormente individual, tiene adherido un significado social y cultural, un planteamiento que refuerza la idea de que intervengan multiplicidad de variables, aunque no tienen por qué ser siempre las mismas para cada individuo ni tener los mismos efectos. Ejemplos claros de esto son el centro educativo como entorno propicio y el cuerpo docente como agente motivador. Ya desde la primaria es fundamental trabajar el hábito lector, pues esta etapa condicionará la actitud del alumnado hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de las etapas posteriores, así como la adquisición de saberes y el desarrollo de competencias y del espíritu crítico (MARTÍNEZ Y TORRES, 2019, p. 104). Es, asimismo, el pilar del éxito académico y de las oportunidades en los ámbitos educativo, profesional y social (TREVINO ET AL., 2007). En este sentido, el centro desempeña una labor muy importante,

incorporando sus propios planes lectores y promoviendo la biblioteca escolar para impulsar la lectura desde una perspectiva didáctica (SERNA, RODRÍGUEZ Y ETXANIZ, 2017). A nivel de aula, el profesorado debe rehuir metodologías que consistan exclusivamente en proporcionarle libros y textos al alumnado; lo enriquecedor sería motivar la comprensión y la reflexión para que el aprendizaje sea lo más significativo posible (GAVIRO, 2010).

La familia es otro agente de la comunidad educativa que ejerce una influencia considerable. Los menores tienden a copiar modelos de conducta y la familia es uno de los referentes más importantes, especialmente en los estadios más tempranos del aprendizaje. Se ha observado una mejora generalizada de las actitudes positivas hacia la lectura cuando el entorno familiar promueve conductas constructivas y positivas (VILLIGER et al., 2012). Más aún, la familia condiciona en gran medida el proceso de aprendizaje del alumnado y su rendimiento escolar (MORA-FIGUEROA ET AL., 2016), lo cual refuerza la idea de que desde el centro se debe promover la participación de las familias.

Otro condicionante con un peso significativo es el grupo de iguales. A medida que crecen, los jóvenes sufren un proceso paulatino de desapego de sus familias y la filiación con su grupo de amistades es cada vez mayor, influyendo poderosamente en su conducta, como las actitudes o la toma de decisiones (ERAUSKIN, 2010). Si en el grupo de iguales hay alguien con gusto por la lectura, es probable que esa actitud positiva se contagie a los demás o que, al menos, el rechazo hacia los libros sea menor que en aquellos grupos con intereses diferentes en los que no tiene cabida la lectura. La reproducción de modelos es típica también en la época de la adolescencia, aunque en esta fase la familia ha perdido influencia y son los medios de comunicación y las redes sociales quienes funcionan como condicionantes.

1.2. El fomento del hábito lector: una asignatura pendiente

A la luz de los datos que se han expuesto hasta ahora, el fomento del hábito lector es una cuestión en la que hay que seguir trabajando. El gusto por la lectura se va perdiendo gradualmente en la adolescencia y los agentes que podrían promover cambios en la actitud funcionan muchas veces más como escollos que como aliados. Poco se puede hacer para evitar el influjo negativo de los medios

de comunicación y las redes sociales, más centrados en ofrecer otro tipo de contenidos y poco proclives a promocionar la lectura; por eso hay que aprovechar la influencia de la comunidad educativa para construir dinámicas que favorezcan el hábito lector y, por extensión, el desarrollo de la competencia lectora, tal y como marca la ley:

Desarrollar la competencia lectora implica incidir en la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector, a fin de que alumnos y alumnas devengan lectores competentes, autónomos y críticos ante todo tipo de textos, sepan evaluar su calidad y fiabilidad y encuentren en ellos la respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida (REAL DECRETO 73/2022, de 27 de julio, pp. 20663-20664).

Manresa (2009) señala que en los currículos de los sistemas educativos de muchos países se observa un interés por mejorar los hábitos lectores, aunque por diferentes vías, que dependen de la tradición educativa de cada uno y para dar respuesta a las necesidades de cada contexto. Hay quienes entienden que prima un enfoque cuantitativo y que cuanto más se lea mejor y quienes se centran más que en la cantidad en el desarrollo competencial, haciendo más partícipe al alumnado en la experiencia lectora. El sistema educativo español presenta este tipo de currículo competencial, tal y como expone la ley, donde se insiste en que su eje en materia de Lengua Castellana y Literatura “lo constituyen las competencias específicas relacionadas con [...] el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural” (REAL DECRETO 73/2022, de 27 de julio, p. 20628). Aun así, esto no se refleja siempre en la realidad de las aulas, donde las lecturas obligatorias, los clásicos canónicos y las lecturas más academicistas siguen teniendo una presencia mayoritaria en detrimento de otras tipologías textuales y se sigue trabajando con metodologías más tradicionales donde lo competencial queda relegado a un segundo plano. Esto entra en conflicto con el enfoque por competencias, que pretende vincular los saberes a prácticas sociales, situaciones complejas, problemas y proyectos (PERRENOUD, 2009). En palabras

de López (2022, p. 53) este enfoque “es considerado como una de las respuestas a los desafíos que, en la era de la moderna globalización y de la cuarta revolución industrial, se les plantean a las sociedades actuales”, razón por la que el modelo de educación tradicional basado en la memorización de los saberes carece de sentido, ya que no da respuesta a las necesidades presentes.

Esteve (2013) señala que las metodologías de aula actuales que se suelen aplicar en Secundaria en la materia de Literatura, lejos de arrojar resultados positivos, están teniendo un impacto negativo que se está dejando notar entre el alumnado de carreras filológicas. La apatía generalizada que muestran por la lectura es uno de los resultados más visibles que requiere “reformar los hábitos de lectura” y “desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético” alejándose de la aproximación al canon con una visión historicista repleta de datos y cuestionada cada vez por más docentes y teóricos⁴ (ESTEVE, 2013, p. 48).

Por todo esto y ante estas escasas evidencias de mejora, habría que replantearse los ejes de actuación desde los centros educativos, priorizando los siguientes puntos:

- Valorar la pertinencia del corpus actual y ampliar el abanico de lecturas.
- Reflexionar sobre la necesidad de cambios a nivel metodológico.
- Implementar mejoras en la biblioteca escolar y motivar su uso.
- Favorecer proyectos como los clubes de lectura.
- Hacer del fomento del hábito lector un proyecto interdisciplinar en el que intervengan todos los departamentos.
- Implicar a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias.

1.3. Propuestas institucionales de fomento de la lectura: los planes lector

La comunidad educativa tiene una gran responsabilidad en materia de fomento de la lectura y son múltiples los ejes de actuación que pueden abordar. Aun así,

⁴ Traducción propia de Esteve, 2013, 48: “Nogensmenys, entre els objectius del batxillerat també hi ha ‘refermar els hàbits de lectura’ o ‘desenrotllar la sensibilitat artística i literària, así com el criteri estètic’, uns propòsits que no solament s’assoleixen a través de l’accés al cànon, que son anar acompanyat d’una visió historicista de la literatura”.

es necesario el compromiso y apoyo de las instituciones, tanto a nivel nacional como autonómico, con el fin de asentar unas bases sólidas como referencia para que la comunidad educativa en general y los centros en particular puedan llevar a cabo acciones relativamente unificadas. Con el objetivo de dar respuesta a esta necesidad surgieron los planes lector, entendidos como el “conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido” (CRUZ, 2014, p. 38). La idea es que la línea de actuación no se limite a publicitar la lectura con actividades que animen a leer, sino ir más allá y hacer de la lectura un hábito que trascienda lo lúdico hacia lo competencial.

A pesar de lo aparentemente restrictivo de la definición, existen diferentes interpretaciones de lo que ha de ser un plan lector, así como propuestas variadas a diferentes niveles (nacional, autonómico y de aula). Así, a nivel nacional, el Ministerio de Cultura y Deporte, a través de la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura presentó un plan de actuación. Bajo el lema “Lectura infinita”, se proponen estrategias para llevar a cabo entre los años 2021 y 2024 con las que “aprovechar los nuevos canales de comunicación y las oportunidades de creación de comunidad que brinda el nuevo entorno digital y cultural [...] para conseguir que la lectura rompa todas las brechas estructurales y se convierta en un hábito social real” (MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE, 2021). Para la consecución de este objetivo, el plan concreta varias líneas de actuación que comprenden una amplia variedad de actividades, tales como festivales, talleres, encuentros con autores, jornadas temáticas, ferias, concursos, clubes de lectura, recitales y actividades divulgativas, entre otras.

Este plan en concreto está definido por diez claves que, a su vez, se materializan en once programas diferentes (MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE, 2021). Estas claves se resumen en:

- Fomentar la lectura como un pacto colectivo que contribuya a situarla como algo más que una herramienta de ocio.
- Reelaborar el concepto de lectura y valorar su impacto en la sociedad.

- Realizar una lectura positiva de los índices de lectura en España, alejándonos del manido “en España no se lee” para abordarlo desde una perspectiva menos negativa.
- Revalorizar el proceso creativo.
- Multiplicar el impacto del fomento de la lectura mediante la involucración de organizaciones y empresas que no pertenezcan a este ámbito.
- Proyectar la lectura fuera de nuestras fronteras.
- Redefinir el Observatorio de la Lectura y el Libro realzando la importancia de la investigación como generadora del capital de conocimiento sobre la lectura.
- Apostar por la innovación.
- Fomentar la lectura en los ámbitos rurales de la España vaciada.
- Cumplir con la Agenda 2030.

A partir de estas claves/objetivos se han elaborado once programas que presentan diferentes líneas de actuación a partir de la realización de diferentes actividades, como las citadas anteriormente. De esta forma se pretende alcanzar mejoras no solo a nivel individual, sino también como sociedad, pues la lectura es un elemento fundamental para construir una sociedad mejor, ya que reduce las brechas sociales, fomenta la igualdad, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y nos ayuda a desarrollar la empatía y la comprensión (MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE, 2021).

Además, hay Comunidades Autónomas que han diseñado su propio plan. Cantabria fue pionera en la elaboración de un proyecto de este tipo en el año 2007, sirviendo de ejemplo para otras comunidades como Asturias, que acto seguido elaboró el suyo propio. La Consejería de Educación concibe este plan como un documento que recoge las medidas para mejorar la competencia lectora y el fomento del hábito lector en los centros educativos de la comunidad (GOBIERNO DE CANTABRIA, 2007).

La lectura se entiende como un acto de comunicación que trasciende la codificación y descodificación de textos, “como una de las competencias básicas que contribuyen al desarrollo personal y social del individuo” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007). Por este motivo, el plan lector de Cantabria plantea diversas

reflexiones, planteamientos y actuaciones sobre didáctica y metodología claves para desarrollar la competencia lectora y mejorar el hábito lector.

Lo interesante de este documento es que concreta el marco de actuación en las circunstancias educativas y sociales de un territorio concreto. El plan del Ministerio de Educación y Deporte es de carácter generalista y no contempla las particularidades de cada región; sin embargo, el plan autonómico ofrece un análisis pormenorizado de la situación en la Comunidad Autónoma de Cantabria y sus propuestas se han diseñado para aplicarse a un contexto sociocultural con unas características concretas.

La LOMLOE especifica que corresponde a las Administraciones educativas el fomento de la lectura (LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, p. 122888) y el Plan Lector Cantabria insiste en que tanto estas como los propios centros educativos han realizado esfuerzos para implementar mejoras, aunque a la vista de los resultados aún quede mucho por hacer. Las razones que se esgrimen para justificar esta necesidad son múltiples. Por ejemplo, se ha observado la falta de continuidad en la forma de trabajar la lectura entre diferentes cursos, así como contradicciones en los enfoques, algo que acaba derivando en resultados muy dispares (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007). Las ratios elevadas, la falta de espacios y planificaciones que, en ocasiones, pecan de exceso de fragmentación, así como de falta de orden y claridad, son otras cuestiones que agravan la situación y que son necesarias atajar en búsqueda de mejoras.

En este sentido, el Plan Lector Cantabria ofrece pautas de actuación y orientaciones para que los centros integren la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de contribuir a “la mejora de la competencia lectora y al desarrollo del hábito lector en el alumnado de Cantabria, así como a descubrir y tomar conciencia del valor y del placer de la lectura” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007, p. 17). Sus ejes de actuación son siete: el currículo, los enfoques didácticos y la organización escolar, el refuerzo y apoyo educativo, las bibliotecas, el contexto familiar y cultural, las TIC y la formación permanente del profesorado.

Tal y como se puede observar, estas líneas difieren sustancialmente con las de la propuesta del Ministerio de Educación, ajustándose mucho más a las

realidades de un contexto socioeducativo concreto y encajando mejor en la definición citada anteriormente. Podría decirse que, aparte de ser mucho más generalista, el plan del Ministerio de Educación está más enfocado en actividades para el fomento de la lectura que en el desarrollo competencial de esta.

Además, numerosos centros disponen de su propio plan lector, un documento de elaboración propia con el que se toman medidas mucho más concretas y ajustadas a la realidad de cada institución educativa. Por ejemplo, el Plan Lector del IES Ocho de Marzo de Castro Urdiales (2016) parte de una reflexión sobre lo que es la lectura y un lector competente para plantear sus propios objetivos, a partir de los cuales propone una serie de concreciones a nivel de centro:

- Realización de encuestas para conocer los gustos y los hábitos lectores.
- Elaboración de un listado de lecturas por niveles con una presencia notoria de literatura juvenil y un amplio abanico de obras y autores de diferentes géneros, épocas y lugares.
- Seguimiento de las lecturas y evaluación de estas (procesual y sumativa).
- Mediación del docente en la mejora de hábitos y de la comprensión lectora.
- Reestructuración de la biblioteca escolar y fomento de esta como espacio de motivación de la lectura.
- Creación de una biblioteca de aula con recomendaciones del alumnado.
- Promoción de actividades dentro y fuera del aula: lectura y/o dramatización, lectura conjunta, creación de textos, proyectos con TIC, charlas coloquio, encuentros literarios, programas de lectura de los clásicos, concursos literarios, lecturas públicas, etc.
- Formación del profesorado en mejora de la competencia lectora.
- Implicación de los padres en el fomento de la lectura en el ámbito familiar.

Aunque cada plan lector tenga sus propias particularidades derivadas de las características del alumnado, del centro y de sus necesidades, el objetivo de partida es el mismo: la mejora académica y personal de los estudiantes.

2. Lecturas obligatorias y canon: ¿aliados o enemigos del hábito lector?

2.1. Qué entendemos por canon literario

El concepto de “canon” asociado a la literatura es una cuestión problemática por el desacuerdo de los expertos a la hora de concretar una definición y adscribir un compendio de obras. Una primera aproximación haría referencia a un corpus de obras literarias que se adscriben al concepto de “clásico” y que se consideran fundamentales dentro de una tradición literaria o cultural específica. Cansino (2007) define clásico como el conjunto de obras que han trascendido en el tiempo, que suscitan en el lector nuevos problemas contemporáneos, que resisten a la traducción y que adquieren sentido en sociedades diversas.

Generalmente, es un corpus de obras que suelen reconocerse como ejemplos de la literatura y que han marcado un punto de inflexión en el devenir de la escritura y del pensamiento. Jiménez (2001, pp. 21-22) afirma que “el canon apareció como una selección de libros de lectura para las instituciones de enseñanza, [...] obras dignas de imitación” y que actualmente hay una corriente de críticos literarios que aún perpetúan esta noción restrictiva.

La dificultad a la hora de concretar títulos y/o autores viene dada en primera instancia porque el canon literario puede variar dependiendo de la cultura, del espacio geográfico y de la época. Esto impide que, a pesar de las diferentes propuestas, no exista un canon universalmente aceptado y que constantemente se hagan revisiones de las obras que se consideran y/o deberían considerarse canónicas. Un ejemplo claro de esto es la revisión feminista que actualmente está tratando de recuperar aquellas autoras de la historia de la literatura que han sido invisibilizadas a lo largo de los años, situándolas en el lugar que les corresponde.

El debate sobre el canon literario se ha enriquecido en los últimos años, especialmente a partir de la polémica publicación de *El canon occidental* de Harold Bloom (1994). Han surgido propuestas muy variadas a raíz del debate sobre qué textos son literarios, otra demarcación conceptual en constante fluctuación, pero que a grandes rasgos podría entenderse como “un conjunto de textos que han superado ciertos procesos de selección: han sido difundidos y

reseñados repetida y esforzadamente por destacados agentes culturales, y llegan hasta el público avalados por los especialistas” (SERVÉN, 2008, p. 8).

Los últimos años se han planteado diferentes propuestas de definición de canon, algunas de ellas a partir de preguntas que rozan la subjetividad, como quién determina el valor de una obra, en qué reside esa valía y por qué unas obras merecen ser estudiadas y otras no (FERNÁNDEZ, 2008). Sullá (1998, p. 12), por ejemplo, propone una definición sencilla y práctica, entendiendo el canon literario como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”. Harold Bloom (1994), sin embargo, lo percibe desde una perspectiva estética como el corpus literario que se valora de forma auténtica como resultado de un proceso de selección que implica el juicio crítico de expertos o lectores sofisticados. No obstante, su propuesta, lejos de ser universal, tiene un sesgo importante, situando la literatura occidental (si es que algo puede etiquetarse así) en el epicentro de la tradición literaria, partiendo de autores como Shakespeare y Dante como los autores culmen de la literatura. Bloom (como se citó en JIMÉNEZ, 2001, p. 23) interpreta el fenómeno del canon como “una pugna entre textos por su perduración en contraposición a quienes lo interpretan como una elección hecha por los grupos sociales dominantes, por las instituciones pedagógicas o eclesiásticas o por las tradiciones de la crítica”.

Una propuesta mucho menos restrictiva, compleja y universal es la de Noé Jitrik (1998) que entiende que el canon es producto del cruce de códigos (retóricas, gramáticas, preceptivas, etc.) cuyos componentes proceden de una memoria cultural.

Recogiendo todo lo anterior, podría decirse que hay dos grandes definiciones de canon literario. Por una parte, una definición amplia que lo entiende como el compendio de obras consideradas como clásicas, importantes y susceptibles de ser estudiadas y analizadas en ámbitos literarios y culturales concretos. El corpus de obras habría demostrado ejercer una influencia histórica y duradera y estas son valoradas por su calidad artística, su relevancia histórica y/o su poder de transmisión de ideas, valores y experiencias universales.

Por otra parte, una visión más restrictiva ve el canon como el corpus selecto de obras que tradicionalmente han sido aceptadas por los críticos literarios como

las más destacadas en un ámbito literario específico. Se trata de obras generalmente adscritas al canon occidental cuyos autores son reconocidos y se llevan estudiando y analizando durante un largo periodo de tiempo en instituciones educativas.

Se opte por la visión que se opte, la idea de canon puede y debe ser objeto de críticas y debe estar sujeta a continuas revisiones ya que muestra una tendencia a privilegiar ciertas voces y perspectivas en detrimento de obras y autores de grupos sin representación y/o marginados e invisibilizados históricamente. La cara menos amable del canon es que es el reflejo de los prejuicios y relaciones de poder que existen en una sociedad, por lo que habría que abogar por una revisión a partir de los principios de inclusividad y diversidad.

2.2. El canon literario, el canon escolar y el canon oculto: metodologías habituales en el aula de literatura

Partiendo de la idea de canon como corpus de obras susceptibles de ser estudiadas, se puede observar la estrecha relación que existe entre este y el canon escolar. Mendoza (2002) define el canon escolar como el compendio de obras de la literatura nacional que resaltan el valor y la especificidad de esta, y que incluye aquellos títulos cuyos valores se consideran especialmente representativos. Sin embargo, y a la vista de los títulos que se proponen en los centros educativos, queda en evidencia que esta definición es parcial, ya que no es representativa de una realidad en la que conviven los clásicos nacionales con otros universales y con obras adscritas a la Literatura Infantil y Juvenil.

Mendoza (2008) completa esta visión reducida de lo que es el canon escolar, entendiéndolo como “un conjunto de producciones literarias muy vinculadas a los intereses de los alumnos, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural”. Son los centros los encargados de realizar la selección y dicho canon acaba “constituyendo una entidad con legalidad, hasta cierto punto, propia, que aporta criterios para determinar qué es legible en el marco de la institución escolar” (FERNÁNDEZ, 2017, p. 162). Esto convierte al canon escolar en una variante con fines educativos que pretende el desarrollo de la competencia literaria y que está estrechamente ligado al canon literario, en tanto que bebe de este en mayor o menor medida para realizar una propuesta de lecturas que se

complementa con obras de la Literatura Infantil y Juvenil. Así, se puede desarrollar el currículo con propuestas didácticas significativas con un interés formativo, siempre condicionadas por el marco educativo (MENDOZA, 2008). Sin embargo, Cerillo (2015, p. 25) señala ciertas deficiencias en la idea del canon escolar, afirmando que, por una parte, “tiende a la arbitrariedad porque está influido por las ideas que forman el sustrato propio del sistema, que [...], en la actualidad, son puramente instrumentales”, y, por otra parte, que los cambios que este sufre cada cierto tiempo no responden a criterios literarios o estéticos, sino a cuestiones de naturaleza ideológica o pedagógica.

Algunos expertos, como Mendoza (2008), Cerillo (2013) y Fernández (2017), reconocen la existencia paralela de un canon oculto, alejado de la oficialidad del canon escolar, pero también relacionado estrechamente con él. Estaría conformado por aquellas lecturas recomendadas y compartidas por muchos docentes del mismo nivel educativo o entre dos o más centros (CERILLO, 2013). La Literatura Infantil y Juvenil conformaría buena parte (si no la totalidad) de este canon oculto, con obras que están incluidas en la programación oficial y cuyo uso en el aula al final “se diluye sin dejar rastros de un empleo sistematizado” (MENDOZA, 2008).

En resumen, se constata que existe una relación intrínseca entre los tres tipos de canon expuestos, a pesar de las diferencias en cuanto a su grado de oficialidad y la finalidad para la que fueron creados. Además, existen unos lazos estrechos entre literatura e identidad que han de motivarse y reforzarse desde las instituciones educativas, aprovechando el canon escolar como una herramienta y como “espacio de tensión que entrama presupuestos y valores de distinto tipo: desde las posibles respuestas a la pregunta acerca de qué es la literatura, hasta cuestiones éticas, estéticas, axiológicas y políticas” (FERNÁNDEZ, 2017, p. 164).

Ahora bien, ¿cómo se refleja todo esto en el aula? Las teorías literarias del formalismo y del estructuralismo propiciaron a mediados del siglo XX una didáctica de la literatura que se alejaba de los métodos memorísticos de datos históricos y sobre obras y autores, en favor del análisis de los textos literarios. Sin embargo, no se observó una mejora de las destrezas lectoras ya que el texto

literario requiere de competencias específicas para su descodificación e interpretación, a causa de cómo los autores utilizan el lenguaje (CERRILLO, 2013). En la sociedad actual de la tecnología y la información, la realidad del alumnado es notablemente diferente a la de hace unas décadas y existe evidencia de que ha habido un descenso en los niveles de comprensión lectora y, por extensión, de la competencia lectora. El reciente informe PIRLS de 2021 sobre el progreso en comprensión lectora señala esta bajada, que afecta no solamente a España, sino al promedio de la OCDE: “En el caso de España, se observa que entre 2016 y 2021 se revierte la subida experimentada entre 2011 y 2016, y además con un descenso significativo: de 528 puntos a 521” (MULLIS ET AL., 2023, p. 68).

Esto afecta a la selección de lecturas y al modo de aproximarlas al alumnado y trabajarlas para que su aprendizaje sea significativo. Por ejemplo, Muñoz (2018) entiende que llevar clásicos al aula de Secundaria es problemático porque, para su comprensión, el alumnado requiere un lenguaje y bagaje cultural previo que no tiene, y la lectura de obras como *La Celestina* en un curso de 3º de la ESO suele conducir al estudiante al fracaso como lector. Este fracaso se sumará a otros, generando la animadversión de los estudiantes hacia la lectura. Por eso, el docente debe hacer todo lo posible para que esto no ocurra y se acabe de producir una desafección irreparable.

El libro de texto no es el aliado idóneo para alcanzar este objetivo, en tanto que responde a una tradición didáctica basada en el modelo historicista y en unos patrones de enseñanza que muchos docentes e investigadores consideran inamovibles (ESTEVE, 2013). Esta metodología entra directamente en conflicto con el modelo competencial, ya que se basa en la memorización de contenidos, dando un valor excesivo a los saberes por encima de las competencias.

Facundo (2019) señala la existencia de posiciones diferenciadas en la didáctica de la literatura en las aulas, resaltando el predominio de una perspectiva academicista que separa la lectura libre (la ligada al ocio) de la lectura orientada propia del ámbito educativo. El problema está en que la lectura desde esta perspectiva se pone “al servicio de un aprendizaje sistemático de contenidos literarios (procedimientos formales, evaluaciones ideológicas, conceptos de historia literaria...)” (FACUNDO, 2019, p. 6) que difícilmente encajan en el modelo

competencial y que, a su vez, resultan poco motivadores para un alumnado que gradualmente va perdiendo interés por la literatura.

Las leyes educativas más recientes han intentado que se dejen atrás las teorías formalistas y estructuralistas antes mencionadas en favor de promover la competencia literaria a partir de los estudios que atienden al discurso en su totalidad, así como al receptor y a las condiciones en que se da la comunicación literaria (CERILLO, 2013). No obstante, La aplicación de metodologías más en consonancia con la legislación y con las necesidades del alumnado aún sigue siendo una tarea pendiente. Si bien las lecturas obligatorias ya no son exclusivamente obras canónicas de la literatura universal y especialmente la nacional, la integración de la Literatura Infantil y Juvenil, así como de las adaptaciones (o fragmentaciones) de algunos clásicos, no es una medida suficiente si no se acompaña de un cambio metodológico. Si el fin último de la enseñanza de literatura es promover el gusto por la lectura y el desarrollo de competencias y de un pensamiento crítico sin sacrificar el derecho a conocer obras del patrimonio universal, habría que poner el foco de atención en los métodos y herramientas para hacer que esto sea posible.

2.3. Pertinencia del canon en el contexto actual: perpetuación o deconstrucción

Actualmente, existe una percepción generalizada de que buena parte del debate se centra más en la pertinencia de los clásicos en la Secundaria que en posibles cambios metodológicos en la didáctica de la literatura. Los docentes de literatura se enfrentan a una encrucijada que no parece tener una solución que convenza a todos por igual, manteniendo enfrentados a quienes defienden la necesidad de leer los clásicos de la literatura nacional y universal, y a aquellos que abogan por lecturas más actuales y/o asequibles al nivel del alumnado. En una postura más conciliadora se reafirman aquellos expertos que entienden que los estudiantes tienen derecho a conocer las grandes obras literarias del patrimonio universal (MACHADO, 2002) y que, como se señalaba anteriormente, no hay que renunciar a que estos puedan acceder a modelos de calidad literaria proponiendo como alternativa las adaptaciones y las lecturas fragmentadas (CERILLO, 2013).

En el contexto educativo actual hay un problema arraigado de desafección por la lectura que se arrastra desde la Primaria y el contexto familiar, con una buena parte del alumnado que no lee por ocio y que muestra un rechazo generalizado a las lecturas obligatorias, especialmente a los clásicos canónicos. Esto ha dado como resultado una carencia importante en cuanto a hábitos de lectura y a competencia lectora: no hay lectores bien formados. Al hilo de estos datos, Navarro plantea lo siguiente:

Ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto, ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos de ellos están escritos en una lengua que no es igual a la que ahora usamos, [...] o simplemente, por su misma condición de obra de arte, que nos habla de su belleza estilística, de su complejidad; y así, gozar de ella supone un lector ya formado (2006, p.18).

Otra cuestión que pone en tela de juicio la pertinencia del canon literario como punto de partida para configurar el canon escolar es la rigidez de un compendio de obras y autores cuya selección ha partido de un sesgo ideológico y cultural estrechamente ligado a dos conceptos: el patriarcado y Occidente. Servén (2008, p. 8) recuerda que la propia disciplina de la Filología “nace para proteger y perpetuar un conjunto de obras consideradas nucleares en la cultura, obras de permanente interés que pueden o no coincidir con los títulos más leídos en un momento de la historia”. Esta parcialidad y hermetismo dejan fuera por defecto una ingente cantidad de obras por criterios que, en ocasiones, poco o nada tienen que ver con la calidad. Es lo que ocurre, por ejemplo, con multitud de autoras que han sido históricamente silenciadas por una crítica literaria que ha beneficiado claramente a autores masculinos. Asimismo, el concepto de “occidental” ligado a la propuesta de canon literario de Bloom, obvia otras tradiciones literarias por cuestiones mayoritariamente geográficas y raciales. Las últimas décadas, voces expertas han sido críticas con el repertorio de escritores canónicos y la crítica feminista denuncia la desatención a las escritoras y, por extensión, a la sensibilidad femenina y a sus imágenes. Desde aquí se defiende la postura de que el canon debe ser objeto de debate

susceptible de ser repensado a partir de la recuperación y revalorización de obras y literatos (incluso géneros) invisibilizados por criterios ajenos a la calidad literaria que buscan perpetuar un *statu quo*:

Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa es en ella inseparable del lenguaje que usa y que es portador de los valores propios de la sociedad que lo genera. Así, la obra literaria presenta una función estética, una función gnoseológica —puesto que constituye una forma de conocimiento y comprensión de la realidad— y una función axiológica porque nos transmite un sistema de valores (SERVÉN, 2008, p. 9).

La producción literaria es inabarcable y existen numerosas limitaciones a la hora de diseñar un canon escolar, tales como la amplitud del currículo y el nivel y grado de desarrollo de la competencia literaria del alumnado, así como sus propios intereses. Mendoza (2008) propone que en el momento de concretar el currículo, el departamento debe elegir un número limitado de obras y justificarlo con base en motivos formativos, didácticos, literarios, etc., y asumiendo que cada curso académico debe revisarse y modificarse en caso de ser necesario. Esta revisión del canon escolar implicaría incluir en la selección obras exocanónicas y géneros que, a pesar de merecerlo objetivamente, nunca han tenido un espacio en las aulas.

3. El subgénero literario *steampunk*. Características y potencialidades didácticas

Tal y como se ha visto, la literatura se ha planteado tradicionalmente en los currículos como contenido programático con un enfoque fundamentalmente historicista que busca más una educación literaria que la formación de lectores a partir de la lectura de obras consideradas como canónicas (TRUJILLO, 2018). De esta forma, no solamente quedan fuera de las programaciones una cantidad ingente de títulos susceptibles de llevarse al aula, sino que, además, hay subgéneros cuya presencia, o es anecdótica, o inexistente, como es el caso del que aquí se propone.

La Didáctica de la Literatura es clara e insiste en que hay que prestar atención a los procesos cognitivos del aprendizaje: “Lo importante no es ‘enseñar

contenidos' sobre la literatura sino 'aprender competencia comunicativa' con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras" (GONZÁLEZ Y CARO, 2009, p. 2). Para ello, hay que aplicar metodologías motivadoras que promuevan la lectura dentro y fuera del aula, para lo cual convendría salirse de lo tradicional y lo convencional, y aventurarse probando nuevas obras, géneros y subgéneros.

La Literatura en Secundaria es una oportunidad perfecta para arriesgar con elementos novedosos y que los estudiantes indaguen en un amplio abanico de posibilidades literarias. Para el caso que nos ocupa, los subgéneros narrativos se alzan como una alternativa plausible muy atractiva con la que motivar al alumnado, como es el caso del *steampunk*, que, dentro de lo que se entiende como literatura no mimética, abre puertas a mundos imaginarios de corte retrofuturista⁵ con una narrativa diferente con la que el alumnado podría desarrollar el gusto por la lectura. La introducción de este novedoso subgénero supondría, a su vez, la posibilidad de explorar nuevas formas de expresión narrativa y análisis crítico, así como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen su creatividad.

A continuación, se plantea una aproximación al concepto de *steampunk*, sus características generales, un breve repaso histórico, su consideración como subgénero narrativo y los problemas que entraña su adscripción a otros subgéneros, como el fantástico o la ciencia ficción. Interesa ver, además, tanto si este subgénero tiene un hueco en el aula de Secundaria como sus posibles usos didácticos. Todo cuanto aquí se exponga servirá como argumento para defender la pertinencia de introducir este tipo de subgéneros, así como justificación para la elaboración de la propuesta didáctica final.

⁵ Retrofuturismo: noción que amalgama dos conceptos aparentemente contradictorios como son el pasado y el futuro, acuñada para referirse a una corriente artística que trata sobre la visión que se tenía del futuro en el pasado. Este movimiento se origina durante la década de 1980, siendo Lloyd John Dunn una de sus figuras más insignes. Toma como inspiración a escritores del XIX como Julio Verne o H. G. Wells y se centra sobre todo en el ámbito literario, aunque ha trascendido a otras disciplinas artísticas. A partir de esta corriente han surgido otras, como el *steampunk*, el *dieselpunk*, el *atompunk* y otros. Sánchez-Cascado (2016) lo define como una fusión entre la estética retro (que no *vintage*) y la tecnología que ofrece una visión actual del futuro imaginado en el ayer.

3.1. Definición y categorización del *steampunk*

A grandes rasgos, el *steampunk* podría definirse como “un subgénero literario retrofuturista de ambientación frecuentemente victoriana, donde los dispositivos técnicos [...] cobran especial protagonismo, siendo habitual la presencia de personajes históricos y literarios” (CALZÓN, 2019, pp. 258-259). Se trata de un subgénero de difusa adscripción que se mueve entre la fantasía y la ciencia ficción por aglutinar características de ambos.

Su caracterización como subgénero viene dada precisamente por esto último, por ser una escisión de otros subgéneros. Aquí hay que enfrentarse a la problemática de establecer una taxonomía de los géneros literarios. A este respecto, Piña (2013, p. 11) advierte que “se han producido grandes transformaciones que implican [...] una renovación profunda tanto del estatuto del escritor y la idea de la escritura, así como de esas ‘instituciones’ [...] que fueron [...] los géneros literarios”, siendo la Posmodernidad un punto de inflexión para tales transformaciones.

Al hablar de géneros literarios, se puede optar por hacerlo desde varias perspectivas, bien desde el reduccionismo extremo de “ficción” y “no ficción⁶” — dividiendo esta última en literatura mimética (realista/verosímil) y no mimética (fantasía y ciencia ficción)—, bien tomando como referencia las clasificaciones excesivamente elaboradas del Renacimiento, o bien la ordenación clásica aristotélica (épica, lírica y drama) que da lugar a la actual tríada de narrativa, poesía y teatro. El propio concepto de género literario es un intento de establecer categorías que no se ha utilizado en todos los lugares con tradición literaria ni tampoco a lo largo de toda la historia. Por esta razón y porque no es el objetivo de este estudio, no se entrará en disquisiciones sobre sobre la conceptualización actual de la taxonomía de los géneros literarios.

⁶ Esta división resulta problemática desde el ámbito de la Teoría de la Literatura. Genette (1991) defiende la idea de que no existen ni pueden existir lo que él llama “marcas de ficcionalidad”, ni desde una perspectiva del lenguaje literario, ni desde la realidad. Esto quiere decir que ningún texto de ficción leído de forma aislada presenta ninguna señal que pueda distinguirlo de uno no ficcional, ni siquiera aunque aparezcan elementos inexistentes en la realidad, pues el texto podría ser el relato de un sueño que ha tenido lugar en el plano de la realidad y, por tanto, no podría considerarse ficción (MORENO, 2010).

En su lugar, aquí se propone manejar los siguientes conceptos: los géneros literarios ficcionales miméticos y no miméticos y la tríada narrativa, poesía y teatro. Al hablar de literatura mimética, se alude a aquella que es realista y verosímil, aunque pueda contener algún elemento fantástico⁷, mientras que la literatura no mimética se deslinda de lo realista y pasa a ser la literatura de lo imaginario. No obstante, Moreno (2010, pp. 81-82) señala que el hecho de que los géneros miméticos puedan incluir elementos fantásticos hace que la etiqueta de “no mimético” sea inapropiada y propone, en su lugar, la de “ficción proyectiva”, que engloba “aquellas narrativas ficcionales que se basan en elementos que no pueden darse en lo que el autor y lector entienden convencionalmente como ‘realidad’”. En lo que a nosotros respecta, se manejará la dualidad “mimético / no mimético” con el objetivo de no complicar la lectura. Así, el *steampunk* pasa a considerarse un subgénero de la literatura no mimética a caballo entre la fantasía y la ciencia ficción, dos subgéneros mayores con entidad propia que pueden practicarse tanto en narrativa, como en teatro y poesía.

No obstante, este intento de catalogar obras por géneros y teniendo en cuenta las características comunes que las definen es fuente de continuos problemas. Noguera (2017) señala, por un lado, la actual falta de criterios coherentes, en tanto que algunos subgéneros hacen referencia a elementos de la trama (novela negra, romántica...), mientras que otros aluden al marco espaciotemporal (novela histórica) o incluso al ritmo de la narración (*thriller*), sin quedar claro qué criterios son más relevantes. También está la cuestión de que muchas obras acaban siendo catalogadas dentro de un subgénero, abriendo un horizonte de expectativas al lector que pueden no cumplirse desde el momento en el que existen obras que son de difícil adscripción porque comparten características de diferentes subgéneros.

Esto ocurre con el *steampunk*, un subgénero donde se mezclan elementos propios de la fantasía con otros de la ciencia ficción. Conte (2011) alude a la lógica narrativa tan dispar de aquellas obras aglutinadas bajo la etiqueta

⁷ Conviene recordar que en el concepto platónico de “mímesis” se incluyen obras como *La Odisea* o *La Ilíada*, donde conviven lo realista y lo fantástico de forma verosímil.

steampunk, ya que se diluyen los límites entre el universo mágico de la fantasía y la lógica causal de la ciencia ficción.

No se trata de mantener los géneros en compartimentos estancos, algo difícil cuando se trata de narrativas híbridas y fluctuantes, sino de comprender la lógica de lo fantástico en el universo *steampunk*, que sigue ateniéndose a la lógica de reconstrucción racional de lo incomprensible propia de la ciencia ficción. [...] La lógica de lo fantástico se inmiscuye en un paradigma epistemológico propio de la ciencia ficción, lo cual responde, de alguna forma, a la disolución de categorías o fronteras a la que tiende un género como el *steampunk* (CONTE, 2011, p. 264).

Esta combinación de fantasía y realidad, así como el resto de sus particularidades, podría esgrimirse como argumento para reconsiderar la necesidad de adscribirlo a un subgénero mayor, reconocerle cierta independencia y posicionarlo en el mismo nivel que la fantasía o la ciencia ficción. Por otra parte, sus orígenes son bastante recientes. Es un subgénero influenciado por obras de finales del siglo XIX y comienzos del XX (las famosas “edisonadas”⁸) y autores como Julio Verne y H. G. Wells y los primeros relatos con características propias del *steampunk* datan de los años 60 y 70 del siglo XX. Sus señas de identidad terminan por definirse en la década de los 80 (CALZÓN, 2020) y alcanza su auge en décadas posteriores. De esta primera época destacan obras como *The Anubis gates* (TIM POWERS, 1983), *Homunculus* (JAMES BLAYLOCK, 1986) o *Infernal Devices* (KEVIN W. JETER, 1987), y en la década de los 90 se publican novelas donde la tecnología adquiere aún mayor protagonismo, como *The difference engine* (BRUCE STERLING Y WILLIAM GIBSON, 1990), *The steampunk trilogy* (PAUL DI FILIPPO, 1995) o *Northern lights* (PHILIP PULLMAN, 1995).

⁸ Término acuñado en 1993 por John Clute para hablar de obras de ficción que giran en torno a la figura de un inventor brillante y sus inventos. Fueron muy populares a finales del XIX y principios del XX, y muchas de estas obras están consideradas actualmente como ciencia ficción: “As used here the term “edisonade”—derived from Thomas Alva Edison (1847–1931) in the same way that “Robinsonade” is derived from Robinson Crusoe—can be understood to describe any story which features a young US male inventor hero who uses his ingenuity to extricate himself from tight spots and who, by so doing, saves himself from foreign oppressors”.

Este subgénero ha terminado de asentarse con la entrada del siglo XXI, con autores nacionales como Eduardo Vaquerizo (*Danza de tinieblas*, 2005), Josué Ramos (*Lendaria*, 2013), Concepción Perea (*Antología Crónicas de tinieblas*, 2014) o el ya consagrado Félix J. Palma, autor de la trilogía victoriana *El mapa del tiempo* (2008), *El mapa del cielo* (2012) y *El mapa del caos* (2014). La fama del *steampunk* ha supuesto que dé el salto a otras formas artísticas, con adaptaciones al cine y la televisión, u obras en formato cómic y manga, generándose un fenómeno de masas: “El *steampunk* ha desarrollado una proyección social que sobrepasa, con mucho, a la de otros (sub)géneros literarios, llegando al punto de que muchos de sus seguidores ni siquiera proceden de la cultura literaria” (CALZÓN, 2021, p. 394).

Por último, y retomando la definición propuesta al inicio de este apartado, cabría detallar las características más reconocibles del *steampunk*:

- Acción situada en un universo ucrónico que con frecuencia se ambienta en la Inglaterra victoriana y de entresiglos (XIX y XX).
- Mundo alternativo donde se mezclan elementos reales y ficticiales.
- Corte retrofuturista que mezcla elementos más propiamente decimonónicos con aspectos tecnológicos característicos de la ciencia ficción.
- Elementos propios de la Revolución Industrial como el vapor y otros dispositivos tecnológicos como protagonistas.
- Naturaleza multidisciplinar.
- Influencia de la filosofía artesana del *Do it yourself*⁹.

En definitiva, el *steampunk* posee unas características de contenido que pueden resultar atractivas para un lector joven que está más en sintonía con lo fantástico y lo irreal que con lo realista: existe una conexión directa con otros productos culturales que consumen los jóvenes, como los videojuegos, el cine y el cómic.

⁹ Filosofía que tiene origen en la escena punk anglosajona de mediados de los 70, que defiende la autosuficiencia y la acción individual, directa y positiva, promoviendo que las personas tomen el control de sus vidas y asuman responsabilidades, en lugar de depender completamente de otros agentes.

A su vez, este subgénero aglutina temáticas fácilmente explotables en Secundaria, como veremos a continuación.

3.2. El *steampunk* como subgénero literario novedoso en el aula de literatura de Secundaria: usos y provechos

Recogiendo lo dicho anteriormente, el canon escolar suele ser una mezcla de clásicos y un número restringido y minuciosamente seleccionado de lecturas exocanónicas ligadas a la Literatura Infantil y Juvenil. Salvo excepciones de departamentos que deciden arriesgar, la tónica general suele ser que muchas obras, subgéneros y autores quedan fuera de las listas de lecturas obligatorias y recomendadas. Lo que aquí se propone es abrir una puerta a nuevas y diferentes lecturas con el objetivo de fomentar el hábito lector y, paralelamente, trabajar competencias y contenidos curriculares. Veamos, a continuación, las potencialidades educativas que podría tener el *steampunk* en la enseñanza de LCL en Secundaria, más allá del comentario crítico o la elaboración de guías de lectura.

Por una parte, posibilita el análisis sobre la tecnología y su impacto en la sociedad, así como la reflexión sobre el papel que los avances tecnológicos tienen en nuestras vidas. Plantear realidades alternativas fomenta el intercambio de ideas y enriquece el debate. Pegoraro (2013) y Onion (2008) entienden que, desde un punto de vista ideológico, este subgénero es crítico con los modelos actuales de desarrollo tecnológico y comercial, cargando contra la masificación, la excesiva industrialización, el consumismo, la obsolescencia programada y la cultura de la especialización. Este componente ideológico favorecería trabajar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que de forma paralela reivindica valores de sostenibilidad relacionados con el trabajo artesano, el reciclaje, el ecologismo, la creatividad, la afectividad en un mundo fuertemente materialista y la necesidad de hacer una tecnología más humana, cercana y accesible.

Por otra parte, y más estrechamente relacionado con los contenidos curriculares, fomenta el desarrollo de la competencia literaria. Al igual que se hace con otro tipo de textos, los adheridos a este subgénero también dan pie al comentario crítico: cuestiones narratológicas, identificación de temas y simbología, o análisis de personajes. Este último aspecto posibilita trabajar con perspectiva de género.

Una de las constantes en los relatos *steampunk* es precisamente el desafío a los roles de género (PEGORARO, 2013; CALZÓN, 2020), dando protagonismo a personajes femeninos empoderados¹⁰ a partir de los cuales se puede generar un debate en torno al feminismo y a los roles en la actualidad, buscando una redefinición de estos en el aula y aproximándonos, de nuevo, a los ODS.

En tercer lugar, facilita la elaboración de proyectos interdepartamentales con propuestas interdisciplinarias. Teniendo en cuenta que la ambientación por excelencia es la época victoriana, es un subgénero que se puede trabajar en coordinación con el departamento de Geografía e Historia. Asimismo, toda esa parte de tecnología e innovación favorece la intervención de departamentos como el de Tecnología, Física y Química o Plástica. Así, podrían elaborarse proyectos transversales que incluyesen, aparte de tareas propias del ámbito de la Lengua Castellana y la Literatura, trabajos de investigación en Historia o elaboraciones de maquetas, prototipos o réplicas en las asignaturas más relacionadas con la tecnología y las artes plásticas.

Por último, aunque no menos importante, está el aspecto creativo. En esta era de la Posmodernidad ha nacido un nuevo concepto: el de “prosumidor”. Este acrónimo refleja una realidad actual y señala a ese “consumidor que produce, dentro de una cultura participativa donde el espectador se convierte en sujeto activo, luchando por su derecho a implicarse más plenamente en la cultura” (CALZÓN, 2022, p. 155). Henry Jenkins (2006, p. 14) habla de la “cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios ,donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles”. La lectura y la escritura mantienen así una relación simbiótica en lo que atañe al ámbito literario y el *steampunk* ofrece elementos ficcionales novedosos en las aulas de LCL con los que desarrollar la creatividad mediante la elaboración de textos originales o adaptaciones de otros ya existentes.

En definitiva, el subgénero del *steampunk* posee en sí mismo unos valores didácticos que podrían aplicarse no solo en Secundaria, sino ya desde la

¹⁰ “The women show off sensuality in their clothing, countering the oppression of the old corsets” (Pegoraro, 2013, p. 1859).

educación Primaria. Favorece el aprendizaje, permite una aproximación a las leyes de la naturaleza y a la comprensión del mundo, posee potencial para abordar cuestiones del ámbito científico y propicia el debate y la reflexión crítica a partir del pensamiento divergente (CALZÓN, 2019).

3.2.1. *Y si lo contamos... steampunk*. La reinterpretación de clásicos de la Literatura Universal

Como punto de partida para la elaboración de una propuesta de innovación docente, se ha escogido la obra *Y si lo contamos... steampunk* (DÍEZ, 2021b), una antología que reescribe una selección de clásicos infantiles y juveniles de la literatura universal. En la elaboración de esta obra han participado diez autores contemporáneos que rinden homenaje desde un punto de vista *steampunk* a los siguientes clásicos: *Moby Dick*, *La isla del tesoro*, *Mujercitas*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Pinocho*, *Alicia en el país de las Maravillas*, *El maravilloso Mago de Oz*, *Peter Pan*, *Los viajes de Gulliver* y *Los tres mosqueteros*.

Partimos de la base de que trabajando con esta antología el alumnado desarrollará con mayor facilidad el gusto por la lectura o, al menos, no lo perderá tan fácilmente como ocurre gradualmente durante toda la Secundaria. Se trata de convertir a los estudiantes en prosumidores capaces de transformar un producto ya existente (en este caso una obra literaria que se habrá trabajado en clase) para elaborar una versión *steampunk* a partir de elementos clave de la obra original.

¿Cómo lograr algo así? *Y si lo contamos... steampunk* nos ofrece modelos muy asequibles (tanto en la complejidad de los textos como en extensión) para observar el proceso de cambio que ha sufrido el texto original en este versionado a otro subgénero. Del análisis de los diez relatos y su comparación con los originales¹¹ se han extraído los siguientes patrones comunes:

Temas, trama y estructura. Los temas son los mismos en las adaptaciones y en las versiones originales. Por ejemplo, en *Blancanieves y los siete autómatas* los temas son los celos de la madrastra, que intenta acabar con la vida de la

¹¹ Para esta comparativa se ha acudido a las obras de Stevenson (2015), Melville (2011), Grimm (2017), Collodi (2022), Dumas (2016), Carroll (2016) y Baum (2012).

protagonista y el triunfo del bien y del amor; en *La estirpe de Queequeg* es el conflicto entre el capitán Ahab y la gran ballena blanca Moby Dick; la valentía, la amistad y la supervivencia son algunos de los temas que se recogen en las dos versiones de *La isla del tesoro*, por citar alguna muestra.

La estructura es otra constante que se ha respetado en las adaptaciones de esta antología, aunque el formato escogido ha sido el relato y la extensión de los originales haya quedado bastante reducida. Se mantiene, por lo tanto, la división en planteamiento, nudo y desenlace. Por ejemplo, en *Blancanieves y los siete Autómatas* el planteamiento comprende el nacimiento de Blancanieves y la presentación de los elementos contextuales; el nudo comprende los eventos más importantes acaecidos tras la muerte de la madre: las segundas nupcias con quien será la madrastra, el incidente con el leñador, el destierro de Blancanieves y su vida junto a los autómatas, y los intentos de asesinato que llevó a cabo la madrastra hasta dejarla dormida. Por último, el desenlace abarca el momento en que Blancanieves despierta del letargo y acaba junto al príncipe, más el castigo que recibe la madrastra.

Si bien los temas y la estructura básica se respetan, no siempre ocurre lo mismo con las tramas, que suelen presentar cambios más o menos notorios en el desarrollo de la acción. En el caso de *Blancanieves y los siete autómatas*, se perciben modificaciones en el desarrollo y de forma más obvia al final. Destaca, por ejemplo, que la madrastra intenta asesinar a Blancanieves usando métodos diferentes. La primera vez la estrangula con un collar de nácar y la segunda intenta acabar con ella con un peine elaborado a partir de los tentáculos de un ser fantástico nuevo en el relato y frecuente en el imaginario retrofuturista del XIX: el kraken. El final implementa también algún cambio, como al final, con una boda por todo lo alto a la que acude la madrastra como invitada. *La cuarta esmeralda* (versión de *El mago de Oz*), presenta a un mago preso en un bote como si fuera el genio de la lámpara: “Óscar Zoroastro Phadrig Isaac Norman Henkle Emmanuel Ambrosio Digs se revolvió intranquilo [...] ¿Cómo había pasado de ser el Grande y Poderoso Mago de Oz a ser un vulgar prisionero?” (DÍEZ, 2021a, p. 149). En la versión de *Pinocho* (*Pinocho y la búsqueda de placer*) la autora juega con las relaciones entre los personajes llevando sus

acciones al extremo hasta el punto de convertir a Peppo (Pepito Grillo) en un asesino. La intertextualidad es evidente en un relato donde se observan analogías evidentes con el *Frankenstein* de Mary Shelley e incluso con el personaje de Jack el Destripador:

Se decía que los últimos asesinatos que asolaban algunos barrios de Londres, como Whitechapel, habían sido cometidos por un ser cruel, con un desprecio total por la vida. En esa zona, punto de encuentro de criminales, abundaban burdeles y locales de mala reputación y los recientes crímenes tenían aterrorizadas a las familias que se veían obligadas a vivir allí por no poder mudarse. En los últimos días ya habían aparecido asesinadas tres prostitutas y la cocinera de una taberna, cuyo estómago había sido sustraído del cadáver (GARCÍA, 2021, p. 108).

En lo referente al **tiempo y lugares de la acción**, la acción de buena parte de las versiones *steampunk* transcurre en lugares similares a los de sus originales (el castillo y el bosque en *Blancanieves*, la isla de Nantucket en *La estirpe de Queequeg*, París y La Rochelle en *Las lágrimas de Milady (Los tres mosqueteros)* o Inglaterra y el país de las maravillas en *Alicia en el país de lo inesperado*). Sin embargo, esto no es una constante en la antología; la acción de *Pinocho*, por ejemplo, se ha trasladado de la Toscana al Londres de finales del XIX. Asimismo, se observa que muchos relatos presentan cambios en algunos emplazamientos con la introducción de lugares nuevos o cuyo nombre y/o características han sido modificados. Así, en *Blancanieves* aparecen lugares como el Bosque de los Árboles Mecánicos, la Isla de los Automatas, la Isla del Fin del Mundo o el Castillo Andante: “Miraba ensimismada cómo nevaba desde lo alto de la torre de su Castillo Andante¹²” (MAYO, 2021, p. 85). El lugar por excelencia de esta historia, la casa de los enanitos, también presenta una imagen transformada, con elementos propios del ámbito de la ciencia y la tecnología, y del imaginario *steampunk*: botellas con líquidos de diferentes colores, herramientas de relojero, multitud de tornillos y engranajes, niveladores

¹² Esta es una referencia a la obra *El castillo ambulante* de Diana Wynne Jones (1986) y a su versión cinematográfica animada *Howl no ugoku shiro* (Howl's moving castle) de Hayao Miyazaki y Noboru Yoshida (2004).

de temperatura y demás artilugios: “Tenía forma de reloj de pared. Era de metal oxidado y estaba remachada con grandes tornillos. Las ventanas eran ojos de buey y una gran esfera se hallaba situada por encima de la puerta principal.” (MAYO, 2021, p. 87). La isla de Nantucket de *Moby Dick* también ha sufrido un proceso de transformación: “El modesto puerto había crecido en pocos años hasta convertirse en una urbe industriosa en la que abundaba el hierro colado. [...] Nantucket era un infierno, pero un infierno muy productivo desde el punto de vista económico, en el que el método lo constituía un cuidadoso desorden” (FIDEU, 2021, p. 10).

En el caso de los **personajes** se observa en casi todos una coherencia con los originales en cuanto a su personalidad y proceder: la malvada madrastra y sus ansias de acabar con Blancanieves o la bondad de Gepeto para con Pinocho y sus esfuerzos para criarlo bien, por citar algún ejemplo. Sin embargo, también se aprecian muchos casos de personajes en los que se han operado cambios sustanciales, como es el caso antes visto de Pepito Grillo, o la alteración de otros, como el espejo mágico, que ahora es una cabeza de un genio en un frasco con cloroformo: “El rey volvió desposado con una mujer de siniestros ojos rasgados, pelo negro como la noche, celosa y altiva, que poseía la cabeza de un genio que mantenía encerrada en un tarro de cristal sumergida en un fluido. [...] Era la cabeza del antiguo maestro Wu, que tenía la virtud de la adivinación” (MAYO, 2021, p. 85). También aparecen otros que no existían en su correspondiente versión original. Es el caso de Amelia Diggs, protagonista de *La cuarta esmeralda (El mago de Oz)*, quien es hija del propio mago, que en la película de Disney *Oz: un mundo de fantasía* se hace llamar Oscar Diggs, ofreciendo una historia alternativa en formato audiovisual. Lo más llamativo es la presencia constante de autómatas en todos los relatos, a veces, incluso, como coprotagonistas de la historia, como es el caso de los enanitos de *Blancanieves y los siete autómatas*: “Seis autómatas la rodeaban con los ojos muy abiertos en un silencio total y completamente estáticos. Solo otro autómata maniobraba sus espaldas con una llave, dando cuerda a sus compañeros, como si se tratase de relojes.” (MAYO, 2021, pp. 88-89).

Por último, cabe hacer referencia a **otros elementos novedosos** relacionados estrechamente con la tecnología de corte retrofuturista propia de los clichés habituales del *steampunk*, los cuales sí que suponen una constante en todos los relatos de esta antología. Aparecen medios de transporte de lo más variopinto en los que el vapor y el acero adquieren un protagonismo especial: una silla de ruedas impulsada a vapor, una barca voladora, zepelines, cometas a vapor: “Nunca habéis visto una embarcación tan rara como el viejo Pequod. Era un navío de antigua escuela, de eslora mediana, al que algún loco había añadido dos vejigas de segunda mano, de manera que podía flotar tanto en el agua como en el aire” (FIDEU, 2021, p. 11). Asimismo, se observan otros elementos propios de la tecnología y de la fantasía que sirven para crear la ambientación de los relatos: puentes colgantes, pasarelas mecánicas, relojes, prótesis mecánicas — “El fornido hombre compareció ante la reina armado con su brazo-ballesta y su armadura. [...] El cazador [...] se llevó a la niña en su barca voladora con la excusa de visitar al Kraken de los Veinte Tentáculos” (MAYO, 2021, p. 86)—, seres fantásticos como el kraken o corceles voladores y otras bestias, e indumentarias que mezclan el estilo victoriano (botas, corsés, sombreros de copa) con accesorios metálicos, gafas goggles, monóculos, cadenas y demás artilugios propios de la imaginación retrofuturista.

Un análisis similar podría hacerse en el aula, trabajando paralelamente algunos clásicos y su correspondiente versión *steampunk*. No olvidemos que esta antología recoge textos muy variados y sus potencialidades didácticas son múltiples y diversas, por lo que siempre es posible trabajar con alguno de ellos en cualquier nivel de la Secundaria. En el primer nivel de la ESO sirve, entre otras muchas cosas, para dar continuidad a la forma de trabajar las lecturas de Primaria, pudiendo evitarse la paulatina desafección hacia la lectura que se observa en la Secundaria. En el segundo ciclo las posibilidades son aún mayores; el alumnado tiene una mayor madurez y se puede trabajar no solamente la lectura y la escritura, sino también las destrezas orales, fomentando el debate o la tertulia dialógica. Asimismo, se puede realizar una aproximación diferente a los clásicos con metodologías propias de la literatura comparada y la reescritura de textos o fragmentos de obras del canon en versión *steampunk*.

Esto también es posible en Bachillerato, especialmente en la asignatura de Literatura Universal, al tratarse de clásicos universales. A todo esto hay que añadirle que la estructura propia del cuento que siguen todos los relatos de esta antología favorece tanto el proceso de lectura como a esa dinámica de reescritura antes señalada. Ese será el objetivo de la propuesta de innovación docente que se expone a continuación.

IV. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4. Introducción y justificación

En un mundo hiperdigitalizado, el fomento del hábito lector y de las competencias de lectoescritura se han convertido en un desafío clave en el ámbito educativo. La lectura no solamente provee conocimiento, desarrollo y enriquecimiento personal; también fomenta el pensamiento crítico, promueve la imaginación y mejora la comprensión y la expresión escrita. Sin embargo, un alto porcentaje de los jóvenes muestran una falta de interés o motivación hacia las lecturas, especialmente hacia aquellas que se llevan al aula por exigencias del currículo y del propio departamento, algo que acaba afectando a su rendimiento académico y a su desarrollo integral.

Sabiendo la importancia que tiene fomentar el hábito lector, a continuación se presenta una propuesta de innovación docente que busca mejorar la forma en la que se abordan las lecturas en los centros educativos. Se pretende despertar en el alumnado la pasión por la lectura y, paralelamente, por la escritura a través de la creatividad y lo emocional, así como de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras.

Esta propuesta parte de la idea de que fomentar el hábito lector debe ser una tarea integral que involucre a toda la comunidad educativa. Para esto se proponen acciones y actividades concretas que están abiertas a que otros departamentos se impliquen, siempre que así lo deseen, para transformar entre todos la percepción y disfrute de la lectura. No solo se busca incrementar los niveles de lectura entre el alumnado, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos que entiendan la lectura como vehículo para el desarrollo

personal y social que les proporciona herramientas para afrontar los desafíos de la actualidad.

5. Características de la propuesta

5.1. Perfil

Esta propuesta está dirigida a estudiantes de 4º de la ESO. Al no haber podido llevarla al aula durante las prácticas, se ha tomado como referencia un curso meta ficticio con las siguientes características: clases con unos 24 estudiantes de media con diferentes niveles de rendimiento y diversidad (conviven discentes de altas capacidades con otros con necesidades específicas y adaptaciones curriculares no significativas). También hay alumnado inmigrante. Si bien la propuesta no incluye actividades de refuerzo, la idea es que, llevada a la práctica, se mantenga un contacto fluido con los docentes del plan de refuerzo PROA, así como con el Departamento de Orientación para atender a la diversidad del alumnado de la forma más efectiva posible.

5.2. Objetivos

Con la siguiente propuesta didáctica se pretenden alcanzar estos objetivos:

- Fomentar el hábito lector mediante diferentes herramientas educativas.
- Mejorar la competencia lectora.
- Aproximar al alumnado a los clásicos de forma gradual, buscando optimizar el aprendizaje significativo y la experiencia lectora.
- Favorecer la autonomía gradual en el proceso lector.
- Motivar al alumnado y potenciar su faceta prosumidora mediante la reescritura de textos.

Para la consecución de dichos objetivos, se proponen varias actividades de lectura y escritura que servirán para elaborar el siguiente producto final: un texto narrativo consistente en una versión *steampunk* de una de las *Leyendas* de Bécquer que cada estudiante a título individual haya elegido.

5.3. Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación

Atendiendo al Real Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se van a trabajar las siguientes **competencias específicas** con sus correspondientes **criterios de evaluación**:

COMPETENCIA ESPECÍFICA	PERFIL DE SALIDA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CE2. Comprensión e interpretación de textos orales y multimodales.	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.	2.1
CE3. Producción de textos orales y multimodales.	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1	3.2
CE4. Comprensión, interpretación y valoración de textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura.	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3	4.1, 4.2
CE5. Producción de textos escritos y multimodales.	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2	5.1, 5.2
CE7. Selección y lectura progresivamente autónoma de obras diversas como fuente de placer y conocimiento.	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3	7.1
CE8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal.	CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4	8.1, 8.2, 8.3
CE9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.	CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.	9.5

CE10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3	10.2
--	---	------

Asimismo, atendiendo al Real Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se han integrado los siguientes **saberes básicos**:

- 2. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta al contexto, los géneros discursivos, los procesos y el reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.
- 3. Educación literaria. Lectura autónoma, enfatizando en la formación de la identidad lectora, y lectura guiada, relacionando y comparando los textos leídos con otros textos escritos, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción, e interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, y en la creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

5.4. Materiales y recursos

Para la puesta en práctica de esta propuesta, se utilizarán los siguientes recursos: material escolar (bolígrafos, cuadernos, folios...), fotocopias, diferentes espacios del centro (aula ATECA¹³, biblioteca, salón de actos), libros de lectura provistos por la biblioteca, presentación de PowerPoint con los materiales didácticos, aplicaciones requeridas para dinamizar (Pollev) y conexión a Internet.

¹³ Espacios de reciente implantación, altamente tecnificados y con mobiliario más propio de un espacio de coworking. Suelen ser aulas espaciosas y diáfanas que rompen con la tradicional distribución de las aulas, fomentando diferentes formas de trabajar tanto individualmente, como en equipo.

6. Planificación, cronograma y secuencia de actividades

Esta propuesta didáctica ha sido elaborada para llevarse a cabo en 10 sesiones¹⁴ de 50 minutos cada una, siguiendo la siguiente estructura:

Sesión	Contenidos / tareas
Sesión 1	Introducción de la unidad, presentación de las lecturas y activación de conocimientos previos .
Sesiones 2 y 3	El Romanticismo en la literatura y la figura de Bécquer.
Sesiones 4, 5 y 6	Lectura de una selección de las <i>Leyendas</i> de Bécquer.
Sesión 7	Aproximación al <i>steampunk</i> : características, obras y otras expresiones culturales.
Sesión 8	Tertulia dialógica de la selección de textos de la antología <i>Y si lo contamos... steampunk</i> y análisis comparativo de los originales y sus adaptaciones a este subgénero.
Sesiones 9 y 10	Taller de escritura creativa <i>Y si lo reescribimos... steampunk</i> y cierre de la unidad.

Se procurará que las sesiones sigan una estructura relativamente homogénea: preguntas de repaso y/o activación del conocimiento previo al inicio, parte teórico-práctica (el grueso de la clase) que aglutinará las explicaciones teóricas, el trabajo con las lecturas y el proceso de escritura, y unos minutos finales de recapitulación, solución de dudas y anticipación de la siguiente sesión. El desarrollo de las actividades se llevará a cabo de la siguiente manera:

Sesión 1: Introducción de la unidad, presentación de las lecturas y activación de conocimientos previos.	
Contenidos	El canon literario, el canon escolar y el canon oculto. Introducción al Romanticismo y a la figura de Bécquer.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos sobre la idea de canon

¹⁴ Somos conscientes de que el transcurso de las sesiones puede diferir dependiendo de las características del grupo y que existe la posibilidad de que se extienda más de lo previsto. Sin embargo, esto no supondría un problema siempre y cuando el rendimiento del alumnado sea óptimo. Más que en ceñirse estrictamente a una cronología, hay que ser flexibles y amoldarse a las circunstancias, así como a las necesidades del alumnado.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué lecturas canónicas o no consideran imprescindibles en la Secundaria. • Observar sus conocimientos previos sobre el Romanticismo y la figura de Bécquer.
--	--

Esta primera sesión servirá como toma de contacto con la que dar comienzo a una unidad didáctica nueva sobre el Romanticismo en la literatura. Se empezará con una lluvia de ideas en torno al concepto de “canon”. El alumnado deberá usar sus móviles o dispositivos electrónicos para entrar a la aplicación www.polleverywhere.com. Tendrán que sugerir palabras que ellos asocian o identifican con esta noción¹⁵ y los resultados más significativos darán pie a profundizar en los conceptos de canon literario, canon escolar y canon oculto mediante el intercambio de ideas. De esta forma se genera conocimiento entre todos y se practica la oralidad.

La siguiente propuesta es que, de forma individual, piensen en dos o tres obras que consideren imprescindibles para la asignatura y que las escriban en un papel. Las propuestas se pondrán en común y se escribirán en la pizarra, lo cual dará lugar a una segunda discusión sobre los criterios que han valorado a la hora de proponer sus títulos y sobre por qué se han descartado otras lecturas que los docentes consideran fundamentales¹⁶. Durante la última parte de la sesión volverán a usar el Pollev, esta vez para sugerir conceptos que asocien con el Romanticismo como movimiento artístico y, sobre todo, literario. Aquí se les dará más libertad y, aparte de ideas relacionadas con sus características, autores y obras más significativas también se les pedirá que escriban temas y sentimientos que les sugieran, con el objetivo de trabajar el Romanticismo en la siguiente sesión partiendo no solo de su conocimiento previo, sino también de las emociones que les suscita.

¹⁵ Ver Anexo III. Materiales empleados durante las sesiones (imagen 6).

¹⁶ Partimos de la presuposición de que dejarán fuera muchas obras que suelen estar omnipresentes en las listas de lecturas obligatorias, como *La Celestina* o *El Quijote*, por señalar algunos de los más representativos.

Sesiones 2 y 3: El Romanticismo en la literatura y la figura de Bécquer.

Contenidos	Recorrido por el Romanticismo europeo y español. Principales características del movimiento y autores y obras más representativos. Introducción de las <i>Leyendas</i> de Bécquer y primera aproximación a un texto de la época.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Situar este movimiento artístico en el tiempo y el espacio.• Conocer las características más representativas del Romanticismo.• Reconocer algunos de los autores más importantes, tanto de la literatura universal como de la española, identificando las obras más significativas.• Aproximarse a la lectura de una de las obras clave del romanticismo español: las <i>Leyendas</i> de Bécquer.

Al inicio de la segunda sesión, se retomarán las ideas sobre el Romanticismo con las que finalizó la clase anterior, recogiendo las más recurrentes que salieron en la lluvia de ideas y clasificándolas en los siguientes apartados: temas, características formales, obras y autores más representativos, y emociones. A continuación, se repartirá una ficha de trabajo¹⁷ con un poema y unas preguntas para aproximarse al texto, trabajarlo y consolidar los contenidos. La secuencia se desarrollará en dos sesiones y seguirá este orden: actividades de introducción a la lectura para trabajar las emociones aproximando al alumnado al texto, lectura en voz alta del poema, trabajo con léxico que se desconozca y actividades sobre la lectura centradas en los sentimientos del poeta y en los temas, y actividades finales creativas y de reflexión para acortar distancias entre el poeta y el alumnado. Esta última tarea consistirá en una descripción de lugares y/o épocas a las que les gustaría evadirse y será una especie de actividad previa para el taller de escritura que se realizará al final de toda la unidad.

Sesiones 4, 5 y 6: lectura de una selección de las *Leyendas*

Contenidos	Educación literaria: el Romanticismo, el Romanticismo español y la figura de Gustavo Adolfo Bécquer.
------------	--

¹⁷ Ver Anexo IV. Fichas de trabajo (ficha de trabajo 1).

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la lectura de los clásicos de forma guiada. • Identificar los elementos temáticos y formales del Romanticismo en los textos. • Relacionar los textos trabajados con otros textos o productos culturales. • Acercar la experiencia lectora al alumnado trabajando las emociones. • Establecer relaciones entre la época en la que fue escrito el texto y la actualidad. • Fomentar el uso de la biblioteca como espacio dinamizador.
-----------	--

Esta parte de la propuesta se centra en la lectura guiada de una de las *Leyendas* de Bécquer. La primera sesión tendrá lugar en la biblioteca del centro, donde se les dará la segunda ficha de trabajo¹⁸ y las explicaciones pertinentes, y se formarán grupos de trabajo de 3 o 4 personas. Realizarán las actividades previas a la lectura —salvo la primera, que queda como trabajo autónomo— y se comenzará a leer *El monte de las ánimas*. La lectura continuará en la siguiente sesión, que tendrá lugar en un espacio diferente para traspasar las paredes del aula. Se usará el aula ATECA u otro espacio multifuncional del centro que simule el ambiente del *coworking* empresarial. Una vez finalizada la lectura, los grupos tendrán que trabajar la parte de la guía con las cuestiones sobre esta. La tercera y última sesión se dedicará a trabajar la tercera parte de la ficha de trabajo, cuyo objetivo es, una vez más, aproximarlos a los hechos narrados a través de las emociones y la experiencia vital de cada uno. Así, el relato dará pie para trabajar cuestiones relacionadas con las conductas temerarias desde una perspectiva de género (el grado de responsabilidad de la protagonista en el desenlace, o la impulsividad y arrogancia del hombre). Al igual que en la primera ficha, las dos actividades finales son fundamentales para el taller de escritura. Se recupera la figura del templario haciendo una caracterización del personaje histórico para

¹⁸ Ver Anexo IV. Fichas de trabajo (ficha de trabajo 2).

después proyectar un tráiler del videojuego *Assassin's Creed*¹⁹ y trabajar colectivamente las diferencias. Lo fundamental aquí es despertar su faceta como prosumidores y que entiendan el concepto de “versión” y el proceso de creación de material nuevo a partir de las modificaciones de otro existente. Por último, cada estudiante deberá elegir una leyenda para leerla de forma autónoma. El texto que elijan será aquel con el que vayan a trabajar en el taller de escritura.

Sesión 7: Aproximación al <i>steampunk</i>: características, obras y otras expresiones culturales.	
Contenidos	Aproximación al fenómeno cultural del <i>steampunk</i> y características de este como subgénero literario.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Situar este movimiento cultural en el tiempo y el espacio. • Conocer las características más representativas del movimiento <i>steampunk</i>. • Aproximarse a la lectura de reescrituras <i>steampunk</i> de versiones de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil. • Trabajar la competencia digital.

La sesión se desarrollará en el aula TIC, ya que necesitarán ordenadores para trabajar, y comenzará con preguntas para activar los conocimientos previos del alumnado. En primer lugar, se preguntará si conocen el concepto *steampunk* para, a continuación, trabajar sobre el significado de los componentes de la palabra y trabajar paralelamente la competencia plurilingüe. Se pretende que con esta metodología inductiva ellos mismos construyan conocimiento, para lo cual se fomentará su intervención continua. Para ayudarlos en el proceso, se proyectarán imágenes²⁰ y vídeos²¹ que servirán de apoyo para que elaboren la ficha de trabajo 3²² sobre las características generales de este movimiento cultural y encuentren, paralelamente, algunas analogías con el Romanticismo. Esta ficha servirá a su vez para mejorar la competencia digital y deberán rellenarla en el procesador de textos y enviársela al docente como archivo

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=b2Ay0plpmA>

²⁰ Ver Anexo III. Materiales usados durante las sesiones (imágenes 7, 8, 9 y 10).

²¹ Ver Anexo IV. Fichas de trabajo. Los enlaces a los vídeos se incluyen en la ficha de trabajo 3.

²² Ver Anexo IV. Fichas de trabajo (ficha de trabajo 3).

adjunto de un correo electrónico cuya redacción respete las convenciones propias de su género discursivo. Asimismo, en los últimos minutos se presentará la antología *Y si lo contamos... steampunk* y se elegirá uno de los relatos por votación para que lo lean de forma autónoma y lo preparen para la tertulia dialógica que tendrá lugar en la siguiente sesión. Es importante cuadrar bien las fechas en el calendario y que esta clase sea un viernes (o jueves en su defecto) para que tengan tiempo de leer el relato con calma. Para guiar la lectura se les facilitará una cuarta ficha de trabajo²³ que tendrán que rellenar con cuestiones muy sencillas que se abordarán en la siguiente sesión. Se trata de que de forma autónoma reconozcan aquellos elementos propios del universo *steampunk* que los diferencian del texto original, así como diferencias en la trama.

Sesión 8: Tertulia dialógica de la selección de textos de la antología *Y si lo contamos... steampunk* y análisis comparativo de los originales y sus adaptaciones a este subgénero.

Contenidos	Características temáticas y formales del <i>steampunk</i> en una adaptación de un clásico de la Literatura Infantil y Juvenil.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer analogías y diferencias entre el relato <i>steampunk</i> y el texto original. • Favorecer el intercambio de impresiones a partir de la experiencia lectora. • Abordar desde una perspectiva crítica cuestiones importantes extraídas de la lectura relacionándolas con los ODS (por ejemplo, el papel de la mujer o temas medioambientales, dependiendo del texto elegido). • Aproximarse a la lectura como constructo social estableciendo redes de intercambio de experiencias lectoras con los compañeros.

Esta sesión tendrá lugar en un espacio multiusos que permita una disposición circular para favorecer el intercambio de ideas cara a cara. Si no se dispone de

²³ Ver Anexo IV. Fichas de trabajo (ficha de trabajo 4). Esta ficha modelo ha tomado como referencia el relato *Blancanieves y los siete autómatas* y habría que adaptar las preguntas dependiendo de la elección del relato.

un aula ATECA o similar, siempre es posible cambiar el mobiliario de la clase. El objetivo de una tertulia dialógica es llevar a cabo una lectura personal, subjetiva y gratificante de un texto, señalando pasajes que nos han resultado significativos. Por lo tanto, durante estos minutos se pondrá en común la lectura del texto elegido, abordando tanto las cuestiones previamente señaladas como otras relacionadas con el contenido y una comparativa con el clásico en el que se inspira. Dependiendo del texto que se haya elegido, también sería posible relacionarlo de soslayo con algún que otro ODS, bien sobre la igualdad de género, desarrollo industrial, sostenibilidad o ecología.

Sesiones 9 y 10: Taller de escritura creativa <i>Y si lo reescribimos... steampunk</i> y cierre de la unidad.	
Contenidos	Educación literaria: características del Romanticismo y del <i>steampunk</i> aplicadas a la creación de textos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la creatividad. • Trabajar la competencia escritora. • Elaborar un texto con unas características determinadas partiendo de un modelo previo. • Despertar las potencialidades del alumnado como prosumidor implicándolo en el proceso creativo.

Recordemos que en la sesión 6 cada estudiante eligió libremente una de las *Leyendas* de Bécquer que ya deberá tener leída para este momento. Durante estas dos últimas sesiones, deberá tomar dicho texto como referencia y crear un relato breve con las características propias del subgénero *steampunk*, siguiendo la organización propuesta en la quinta y última ficha de trabajo²⁴ donde constan todos los pasos que deben seguir. Es un taller de escritura que alternará el trabajo en el aula con dos sesiones y el trabajo autónomo en casa, siempre procurando que no se lleven demasiado trabajo.

Se prevé que la sesión 9 se dedique íntegramente a trabajar las fases 1 y 2 (si falta tiempo, se continuará trabajando la fase 2 en la siguiente sesión). En la primera fase deberán definir el tiempo y lugar de la acción, así como las

²⁴ Ver Anexo IV. Fichas de trabajo (ficha de trabajo 5).

características de los personajes y otros elementos que consideren importantes. Para ello, rellenarán un cuadro de la ficha de trabajo donde muestren aquellas características del texto original y, a su lado, cuáles van a modificar, obteniendo una panorámica clara de todos los elementos que formarán parte de su relato. En la segunda fase se hará una comparativa muy similar, aunque esta vez para fijar la acción e insertarla en la trama, eligiendo, una vez más, qué elementos del original van a mantener y cuáles van a modificar.

La tercera fase será la de creación del texto y la realizarán en la sesión 10 y como trabajo autónomo. Para ello deberán seguir unas pautas que se han clarificado en su hoja de trabajo y respetar el siguiente orden: elaboración de un borrador, aplicación de los cambios señalados por el docente, revisión final (ortotipografía especialmente) y envío del texto definitivo por correo electrónico. El cierre de esta propuesta didáctica tendrá lugar al inicio de la siguiente clase con la realización de una encuesta de autoevaluación para observar en qué medida el alumnado la ha considerado útil y observar si ha habido mejoras en su actitud hacia la lectura.

7. Evaluación

Para la evaluación de esta propuesta didáctica se valorará tanto el proceso como el producto final, que será la elaboración del relato. Para ello, se utilizarán como herramientas diferentes diseños de rúbricas, así como un cuestionario de autoevaluación final²⁵ que se tendrá en cuenta para futuros cambios y mejoras. Al inicio de la unidad se les dará una hoja informativa con los elementos evaluables²⁶, así como el porcentaje de nota que tiene asignada cada tarea para que sean conscientes de aquello que se les va a puntuar. Los aspectos evaluables serán los siguientes:

- Elaboración y entrega de las fichas de trabajo (45%).
- Participación en la tertulia dialógica (20%).
- Escritura del texto final (35%).

²⁵ Ver Anexo V. Documentos de evaluación (documentos 2, 3, 4 y 5).

²⁶ Ver Anexo V. Documentos de evaluación (documento 1).

V. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster nació con la finalidad de alcanzar una serie de objetivos, siendo el más importante de ellos la elaboración de una propuesta de innovación docente que sirva para fomentar el hábito lector y mejorar las competencias lectoescritoras. No obstante, no ha sido posible implementar esta propuesta, por lo que no es posible recoger evidencias de que se obtengan los resultados esperados. Aun así, confiamos en que un cambio a nivel metodológico y de selección de las lecturas pueda ser beneficioso para buena parte del alumnado.

La elaboración del marco teórico mediante un proceso exhaustivo de investigación de diversas fuentes sí que ha propiciado la consecución de los objetivos específicos. Por una parte, hemos podido aproximarnos a la realidad de los jóvenes españoles en lo referente a sus hábitos de lectura, comparándolos con grupos de edades diferentes y observando su evolución, tanto en hombres como en mujeres. Parece confirmarse que el hábito lector tiende a descender durante la adolescencia por factores diversos en los que habría que profundizar para buscar soluciones efectivas a corto, medio y largo plazo.

Parece ser, según ha evidenciado la revisión de la literatura, que las diferentes percepciones y usos del canon, así como la obligatoriedad de las lecturas (especialmente de los clásicos) son agentes que condicionan la predisposición hacia estas y, por extensión, hacia el hábito lector. El deterioro de este conlleva, además, un descenso en los niveles de competencia y comprensión lectoras. Todo esto ha conducido a una reflexión de vital importancia: la necesidad de repensar las lecturas a la hora de seleccionar los títulos para cada curso.

En este sentido, han quedado en evidencia las potencialidades didácticas que poseen subgéneros literarios alternativos como el *steampunk*, grandes ausentes en las programaciones didácticas de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura. Llevar al aula subgéneros y textos nuevos podría enganchar a lectores potenciales o reenganchar a aquellos que, por las causas que sean, han ido perdiendo el hábito de lectura, que es, en definitiva, el objetivo principal tanto de este trabajo como de cualquier docente de nuestra especialidad.

Por último, cabría destacar que de este TFM podrían surgir futuras líneas de investigación relacionadas, por ejemplo, con las potencialidades didácticas de otros subgéneros de la literatura no mimética, su inclusión en proyectos de literatura transmedia, o la elaboración de propuestas didácticas diferentes que persigan el mismo objetivo: evitar que los jóvenes pierdan el gusto por la lectura.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- BAUM, L. F. (2012). *El mago de Oz*. Alianza.
- BLOOM, H. (2006). *El canon occidental*. Anagrama.
- CALZÓN, J.A. (2019). Retrofuturismos literarios y recepción infantil: una aproximación al universo *steampunk* en clave didáctica. En M. Campos y M.^a C. Quiles (Eds.), *Repensando la didáctica de la Lengua y la Literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación* (pp. 256-268). Visor.
- CALZÓN, J.A. (2020). Transversalidades y literatura juvenil: el *steampunk* como architexto en *Leviathan*, de Scott Westerfeld. En A. Iglesias, J. Maia, E. San Román, I. Balza, C. Encinas y M. Ibarluzea (Eds.). *Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en contextos plurilingües* (pp. 125-130). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- CALZÓN, J.A. (2021). El *steampunk* y su resignificación del objeto desde la óptica posmoderna. *Signa*, 30, 391-418.
- CANSINO, E. (2007). ¿Para qué queremos los clásicos? *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 18, 31-35.
- CARROLL, L. (2016). *Alicia en el país de las maravillas*. Edelvives.
- COLLODI, C. (2022). *Las aventuras de Pinocho*. Penguin clásicos.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANTABRIA (2007). Plan lector. https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/plan_lector.pdf/c877dd9a-3b55-5790-35ea-d5b234012044?t=1666347023626
- CONTE, D. (2011). El mundo de las ciudades oscuras, de Schuiten y Peeters: una topografía de la desubicación. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 3 (2), 247-277.
- CRUZ, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón*, 12, 37-41.

- DECRETO 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 151, de 5 de agosto de 2022.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>
- DÍEZ, J. (2021a). La cuarta esmeralda. En J. Díez (coord.), *Y si lo contamos... steampunk*, (pp. 143-162). Apache.
- DÍEZ, J. (2021b). *Y si lo contamos... steampunk*. Apache.
- DUMAS, A. (2016). *Los tres mosqueteros*. Penguin clásicos.
- ERAUSKIN, C. (2010). Adolescencia y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de psicología* 11, 59-81.
- ESTEVE, A. (2013). El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià. *Quaderns de Filologia i Estudis Literaris*, 28, 45-62.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA [FGEE]. (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021*.
<https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- FERNÁNDEZ, N. (2008). El canon literario: un debate abierto. *Per Abbat*, 7, 61-82.
- FIDEU, J. A. (2021). La estirpe de Queequeg. En J. Díez (coord.), *Y si lo contamos... steampunk*, (pp. 7-32). Apache.
- GARCÍA, A. (2021). Pinocho y la búsqueda de placer. En J. Díez (coord.), *Y si lo contamos... steampunk*, (pp. 101-121). Apache.
- GAVIRO, A. B. (2010). Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). *Revista Autodidacta*, 1(1), 87-99.
- GENETTE, G. (1991). *Ficción y dicción*. Lumen.
- GONZÁLEZ, M. Y CARO, M.T. (2009). Didáctica de la Literatura. Educación literaria. En J. Voces (Comp.), *Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura*. Universidad de Cantabria, pp. 1-19.
- GRIMM, J. Y W. (2017). *Blancanieves*. Una luna.

- IES OCHO DE MARZO (2016). Un niño que lee será un adulto que piensa. Plan Lector del IES Ocho de Marzo. <https://www.ies8demarzo.es/planes-y-proyectos/plan-lector/>
- JENKINS, H. (2002). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- JIMÉNEZ, D. (2001). Harold Bloom: la controversia sobre el canon. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 3, 15-62.
- LARRAÑAGA, E. Y YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Revista OCNOS*, 1, 46-60.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LÓPEZ, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias, un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 281, 55-68.
- MACHADO, A. M.^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- MANRESA POTRONY, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y Vida*, 30(4), 32-42.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. M. Y TORRES SOTO, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- MAYO, P. (2021). Blancanieves y los siete autómatas. En J. Díez (coord.), *Y si lo contamos... steampunk*, (pp. 83-99). Apache.
- MELVILLE, H. (2011). *Moby Dick*. Valdemar
- MENDOZA, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos, R. Gómez, M. M. Molina, B. Urbano y J. Villoria (Coords.) *El reto de la lectura en el siglo XXI*, (pp. 21-38) Grupo Editorial Universitario.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE (2021). *Lectura infinita. Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/cast--plan-fomento-lectura.pdf>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). PISA 2018: resultados de lectura en España. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso de la Comprensión Lectora – Informe Español. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:694dbae1-5f22-426d-979d-2929e8ecd9b6/pirls-2021-online-comprimido.pdf>
- MORA-FIGUEROA, J., GALÁN, A. Y LÓPEZ-JURADO, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21.
- MORENO, F. A. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción*. Portal Editions
- MULLIS, I. V. S., VON DAVIER, M., FOY, P., FISHBEIN, B., REYNOLDS, K. A., Y WRY, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- MUÑOZ, M. (2018). El canon escolar actual. Tradición e identidad. *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*, 8, 1-9.
- NAVARRO, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *TK*, 18, 17-26.
- NOGUERA, J. (2017). La taxonomía de los géneros literarios. <https://www.cajadeletras.es/blog/la-taxonomia-los-generos-literarios>
- OCDE (2016). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. <https://bit.ly/2dKyN0D>.
- ONION, R. (2008). Reclaiming the Machine: an Introductory Look at Steampunk in Everyday Practice. *Neo-Victorian Studies*, 1(1), 138-163.
- PEGORARO, E. (2013). *Steampunk in Brazil: Visuality and Sociability in an Urban Retrofuturistic Culture*. *International Journal of Communication*, 7, 1852-1863.
- PERRENOUD, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *SIPS Revista Universitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.

- PIÑA, C. (2013). La trayectoria de los géneros literarios en la posmodernidad. *Cuadernos del CILHA*, 14 (19), 11-15.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- SALAZAR, S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 66, 13-46.
- SÁNCHEZ-CASCADO, F. (2016). Retrofuturismo y Steampunk. *Tiovivo creativo*. <https://www.tiovivocreativo.com/blog/arquitectura/retrofuturismo-steampunk/>
- SERNA, M., RODRÍGUEZ, A. Y ETXANIZ, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49.
- SERVÉN, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-19.
- STEVENSON, R. L. (2015). *La isla del tesoro*. Penguin Clásicos.
- TREVIÑO, E., PEDROZA, H., PÉREZ, G., RAMÍREZ, P., RAMOS, G. Y TREVIÑO, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. INEE.
- TRUJILLO, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68.
- VILLIGER, C., NIGGLI, A., WANDELER, C. Y KUTZELMANN, S. (2012). Does family make a difference? Midterm effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.

VII. ANEXOS

1. Anexo I. Gráficas sobre rendimiento de lectura de PIRLS y PISA

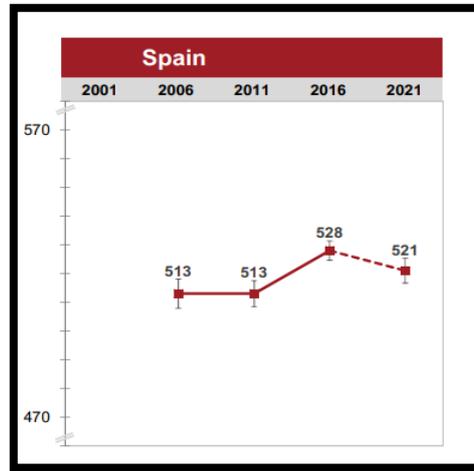


Imagen 1. Tendencia del rendimiento promedio en lectura en España (Mullis et al., 2023).

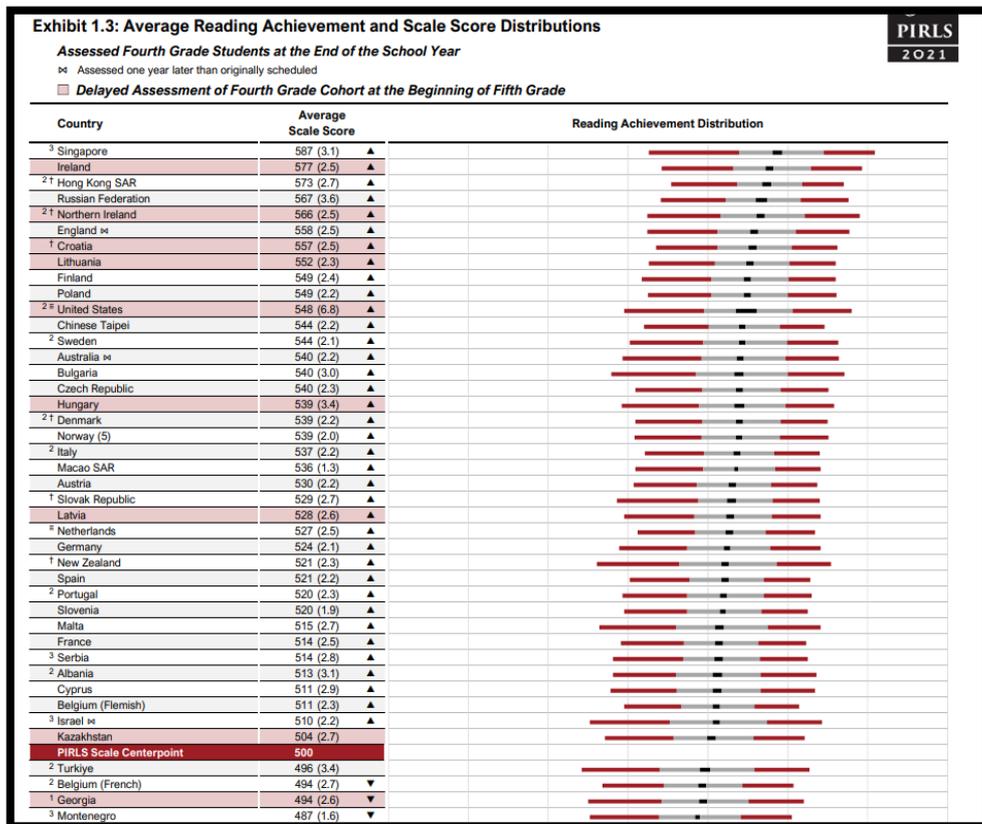


Imagen 2. Comparativa por países del logro promedio de lectura (OCDE, 2016).

2. Anexo II. Imágenes de muestra de la antología

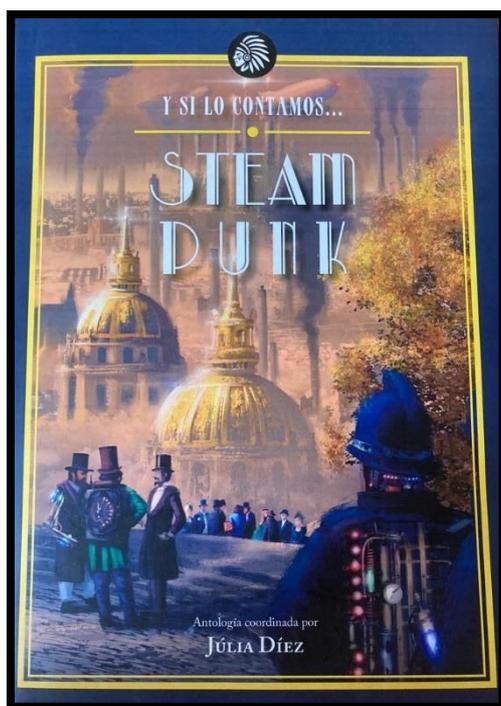


Imagen 3. Portada de la antología *Y si lo contamos... steampunk* (Díez, 2021b).

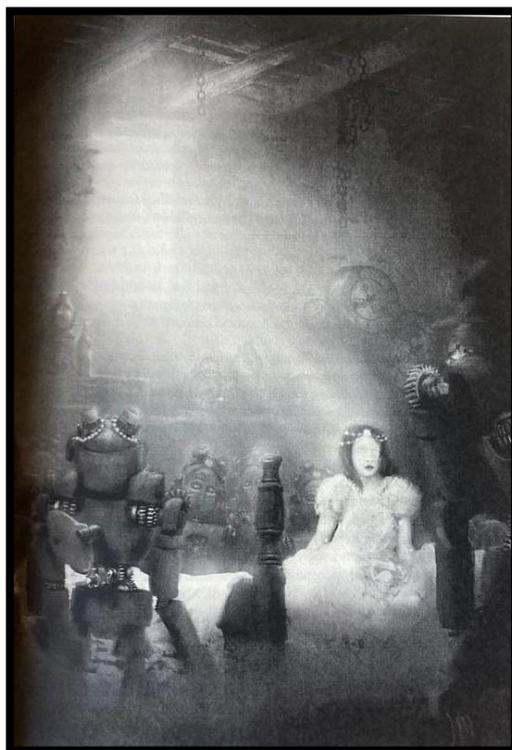


Imagen 4. *Blancanieves y los siete autómatas* (Mayo, 2021).



Imagen 5. *La isla del tesoro* (Ramos, 2021).

3. Anexo III. Materiales empleados durante las sesiones

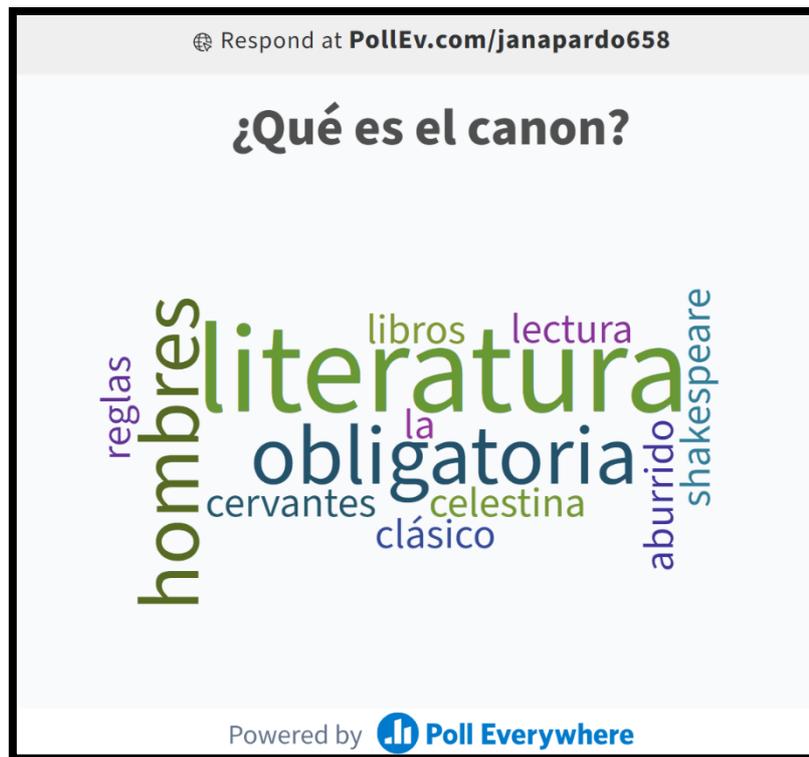


Imagen 6. Posibles respuestas de Pollev sobre las que trabajar el concepto de canon.



Imagen 7. Licencia Creative commons. Autor: Roy Snyder.



Imagen 8. Licencia Creative commons. Autoría: Chip York.

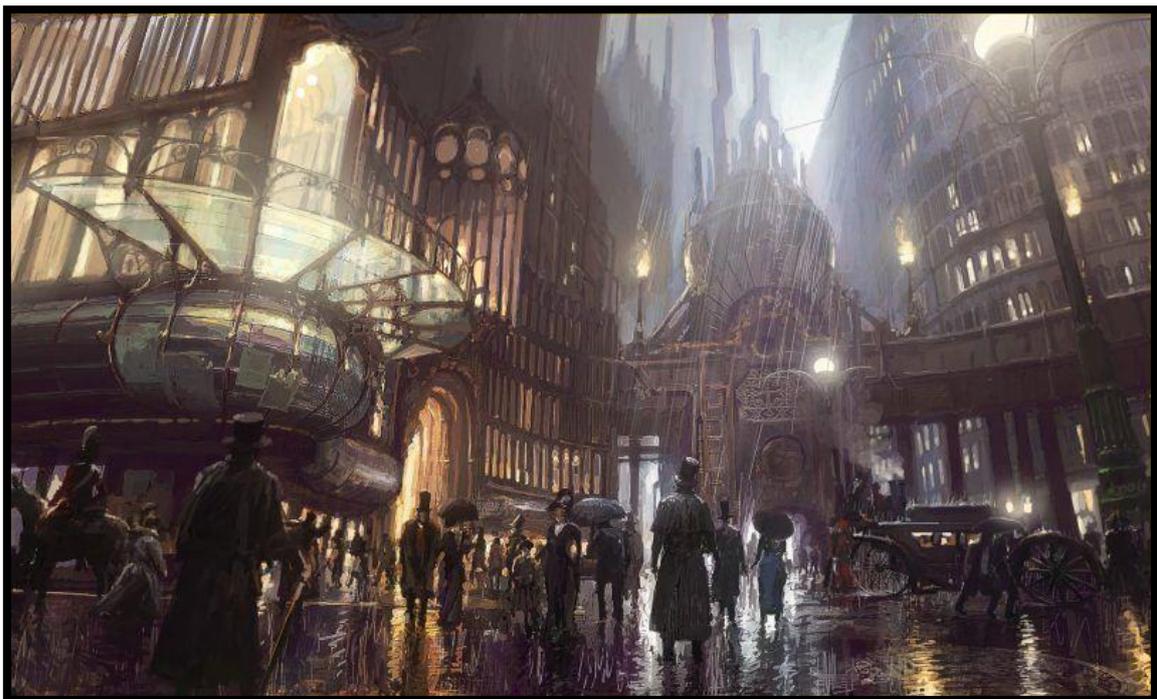


Imagen 9. Escenario steampunk. Fuente: <https://internerdz.com/>



Imagen 10. Castillo de Howl. Fuente: <https://acortar.link/FbnTAn>.

La carne es triste, al fin, y leí ya todos los libros.
¡Huir! ¡Huir muy lejos! ¡Noto que los pájaros están ebrios
De vivir entre la desconocida espuma y los cielos!
Nada, ni los viejos jardines que los ojos reflejan,
Retendrá a este corazón que se moja en el mar;
¡oh, noches! Ni la desierta claridad de mi lámpara
Sobre el vacío papel que defiende su blancura,
Ni la joven madre que amamanta a su hijo.
¡Partiré! ¡Vapor balanceando tu arboladura,
Leva el ancla hacia una naturaleza exótica!

Un Hastío, por crueles esperanzas desolado,
Cree aún en el supremo adiós de los pañuelos!
Y, acaso, los mástiles, invitando a las tempestades,
Sean de los que un viento predispone a naufragios
Perdidos, sin mástiles, sin mástiles, ni fértiles islotes...
¡Corazón mío, escucha el canto de los marineros!

Stéphane Mallarmé
(*Poesía simbolista francesa*, Gredos)

Actividades sobre la lectura

- 3- Vuelve a fijarte en la rueda de las emociones y escribe aquellas que creas que ha experimentado el poeta.
- 4- ¿Qué temas aparecen en el poema? Marca la casilla que consideres oportuna y justifica tu elección aportando palabras del texto.
- Amor / amor trágico
 - Muerte
 - Exaltación de la libertad
 - Exaltación del individuo
 - Rechazo a las normas
 - Desencanto
 - Frustración
 - Desesperación
 - Misterio
 - Exaltación de la naturaleza

- Evasión a otros lugares o a tiempos pasados
- Otros:

5- ¿Cuál crees que es el principal? Piensa en un título para el poema y ponlo en común con el resto de la clase.

Actividades de reflexión

6- Probablemente hayas vivido más de una situación que te ha provocado una necesidad de evadirte, como le ha ocurrido a nuestro poeta. ¿Qué sueles hacer en momentos como este²⁷?

7- ¿Alguna vez has pensado que preferirías haber vivido en un lugar diferente o en una época pasada? Si la respuesta es afirmativa, describe en unas quince líneas ese lugar y/o momento histórico con el mayor lujo de detalles posible. Si no lo has hecho, piensa en una época y lugar que te parezcan atractivos y haz el ejercicio de descripción.

²⁷ Entendemos que trabajar ciertas emociones y situaciones puede ser complejo y problemático, pues muchas veces se ven implicadas cuestiones relacionadas con la salud mental. Aunque comprendemos que hay que tener un especial cuidado a la hora de abordarlas, también confiamos en que debidamente encauzadas puede resultar muy positivo, tanto por el efecto catártico que puede producir la lectura y tratamiento de ciertos temas, como por ser una posible forma de detectar conductas nocivas en el alumnado.

4.2. Ficha de trabajo 2

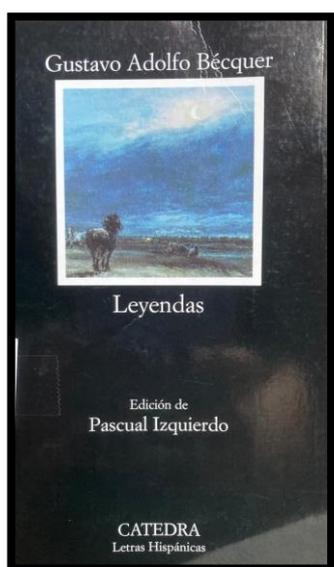
ACERCÁNDONOS A LOS TEXTOS: *EL MONTE DE LAS ÁNIMAS*

Para la elaboración de esta ficha vas a tener que leer una de las *Leyendas* de Bécquer y trabajar en grupo con dos o tres compañeros más. Se trata de que intercambiéis vuestras experiencias de lectura y elaboréis un documento muy similar a una guía de lectura siguiendo esta plantilla.

Actividades previas (trabajo grupal en la biblioteca)

- 1- ¿Sabéis cómo funciona una biblioteca escolar y qué labores se realizan en ella? Visitad la biblioteca, preguntad al bibliotecario y explicad muy brevemente qué se hace allí.
- 2- Durante esta unidad, vamos a leer una selección de las *Leyendas* del poeta romántico tardío Gustavo Adolfo Bécquer. En primer lugar, vamos a crear la ficha del libro, tal y como se hace en la biblioteca. Podéis seguir el siguiente modelo:

FICHA BIBLIOGRÁFICA



Título:

Autor:

Editorial:

Colección:

Año de publicación:

Lugar de publicación:

Número de páginas:

ISBN:

- 3- ¿Qué es una leyenda? ¿Conocéis alguna? Comentadla con el resto de la clase.
- 4- En todas las culturas existen cuentos y leyendas que tienen origen en la tradición oral. Algunos de estos textos son de misterio o terror y se cuentan en fechas muy señaladas, como en Halloween. En España estas fechas coinciden con el 31 de octubre y el 1 de noviembre. ¿Qué tradiciones de esta festividad conocéis? ¿Cómo lo celebráis vosotros?
- 5- Ahora vais a leer una leyenda extraída del libro *Leyendas* de Bécquer titulada *El monte de las ánimas* que está ambientada en la noche de difuntos. Con lo que ya sabéis sobre el Romanticismo en literatura, ¿podrías anticipar qué temas y elementos aparecerán en este relato?

Actividades sobre la lectura (trabajo grupal autónomo)

- 6- Responded de forma breve y concisa a las siguientes preguntas
- ¿Qué tipo de publicación era *El Contemporáneo*?
 - A pesar de ser una leyenda, el texto presenta al inicio un elemento real que confiere realismo a la historia. ¿Cuál es?
 - La acción transcurre en tres lugares diferentes. Señaladlos y hacen una breve descripción.
 - Contad qué suceso aconteció en el pasado en el monte y resumid cuál es la leyenda que se cuenta año tras año por estas fechas.
 - ¿Qué sonidos aparecen en el texto? Podéis clasificarlos en sonidos de la naturaleza y sonidos de elementos inertes. ¿Por qué creéis que el autor incluye este tipo de ruidos?

- ¿De qué otros elementos se sirve Bécquer para recrear la ambientación?
- En esta historia aparecen dos personajes: Alonso y Beatriz. ¿Qué relación mantienen? ¿Cómo describiríais sus personalidades? Escribid una breve etopeya de cada uno.
- ¿Por qué Alonso va al monte de las Ánimas en plena noche? ¿Era esa su intención inicial? ¿Qué es lo que le empuja definitivamente a marchar?

Actividades de reflexión (grupo clase)

- 7- Hemos visto que Beatriz condiciona el fatal desenlace. ¿Es la responsabilidad de ese final solamente de ella o también él tiene buena parte de culpa?
- 8- Pongámonos en la situación de Alonso. ¿Qué haríais si vuestra pareja o amigos os retasen en una situación peligrosa? ¿Hasta dónde seríais capaces de llegar por amor o amistad?
- 9- ¿Quiénes son los templarios? Describid sus características y a qué se dedicaban ¿Conoces otros productos culturales —películas, series, cómics, juegos, videojuegos, música— donde aparezcan estos personajes históricos?
- 10- Visualizad el siguiente vídeo donde aparecen templarios caracterizados de forma notablemente diferente a los originales. ¿Qué diferencias apreciáis? Fijaos en cuestiones como la vestimenta, su forma de actuar o su cometido.
<https://www.youtube.com/watch?v=b2Ay0plImA>

IMPORTANTE: Al igual que ocurre con los templarios, que han servido de inspiración para esta saga de videojuegos, cualquier otro producto cultural original puede ser modificado para crear nuevo contenido. Son las llamadas “versiones”.

4.3. Ficha de trabajo 3

Y SI LO BUSCAMOS... STEAMPUNK

- 1- Deja constancia por escrito en este apartado de todas las características propias del *steampunk* que se han señalado en clase durante la introducción del tema y clasifícales en los siguientes grupos:

TEMAS	
LUGARES Y ÉPOCAS	
ELEMENTOS REALISTAS	
ELEMENTOS FANTÁSTICOS	
PERSONAJES (VESTIMENTAS Y ACCESORIOS)	
RASGOS PROPIOS DE LA CIENCIA FICCIÓN	
RASGOS PROPIOS DE LA FANTASÍA	

Si necesitáis más material de referencia, podéis visualizar los siguientes vídeos o buscar fotografías en Internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=F2Gxrf02ncl>

<https://www.youtube.com/watch?v=lt8CuAb-e9k>

- 2- Ahora vamos a ver un vídeo. Es la película de un famoso anime basado en novelas llamado *Violet Evergarden*. En él aparecen rasgos propios del Romanticismo mezclados con otros del *steampunk*. Trabajad en parejas y rellenad el siguiente cuadro. Podéis ver el vídeo las veces que necesitéis.

<https://www.youtube.com/watch?v=dv6dAXwdUeo>

RASGOS ROMÁNTICOS	RASGOS STEAMPUNK

- 3- Piensa en tu personaje favorito (no importa que sea de un libro, una película o un cómic). Haz un breve retrato suyo incluyendo rasgos físicos y otros asociados a la vestimenta. Después transfórmalo en su versión *steampunk* incluyendo algunos de los rasgos que hemos visto. Si viviera en un mundo retrofuturista como el de *Violet Evergarden*, ¿qué papel y/o profesión le asignarías?

4.4. Ficha de trabajo 4

Y SI LO CONTAMOS... STEAMPUNK

Antes de leer

- 1- ¿Alguien de tu familia te contaba cuentos cuando eras pequeño? ¿Cuáles eran tus favoritos?²⁸
- 2- ¿Crees que es importante leer y que te lean cuando eres pequeño? Justifica tu respuesta.
- 3- El relato que vas a leer está inspirado en el cuento *Blancanieves y los siete enanitos*. Haz una breve síntesis de esta historia y una caracterización escueta de los personajes principales (Blancanieves, la madrastra, el espejo, los enanitos y el cazador). Puedes ayudarte consultando el cuento en la biblioteca y buscando información en Internet.

PERSONAJE	RETRATO (RASGOS FÍSICOS)	ETOPEYA (RASGOS PSICOLÓGICOS)
Blancanieves		
Madrastra		
Enanitos		
Espejo		
Cazador		

²⁸ Por cuestiones de sensibilidad, esta cuestión deberá omitirse y/o modificarse en el caso de que algún estudiante tenga unas circunstancias familiares muy complejas (que viva en un centro de acogida, que haya fallecido alguno de los progenitores, etc.).

Actividades sobre la lectura

4- Habrás visto que esta versión *steampunk* presenta cambios notables con respecto al texto original. Rellena la misma tabla de antes, pero ahora con lo que has observado en esta lectura.

PERSONAJE	RETRATO (RASGOS FÍSICOS)	ETOPEYA (RASGOS PSICOLÓGICOS)
Blancanieves		
Madrastra		
Enanitos		
Espejo		
Cazador		

¿Ha cambiado la trama? ¿Ocurre algún suceso diferente con respecto a la historia original? Aporta algún ejemplo con citas del texto.

Actividades de reflexión

5- Durante la tertulia del próximo día se intercambiarán opiniones sobre esta lectura. Reflexiona por adelantado sobre las siguientes ideas para comentar durante la clase. Tu opinión sobre el texto será muy importante.

- Si te ha gustado o no y por qué.
- Qué te ha llamado más la atención.
- Qué opinas de versionar clásicos y adaptarlos a otros subgéneros. ¿Hace la lectura más atractiva?
- ¿Te ha sobrado o faltado algo en esta nueva versión? Piensa si incluirías o eliminarías algo y por qué.
- ¿Has observado rasgos propios de la literatura romántica?

4.5. Ficha de trabajo 5

Y SI LO ESCRIBIMOS... STEAMPUNK

Primera fase

Ahora te toca a ti crear un mundo nuevo inspirado en la *Leyenda* de Bécquer que hayas leído. Antes de crear tu relato, adéntrate en la primera fase del proceso creativo: el diseño de los personajes y la ambientación (los lugares donde transcurrirá tu historia). Para ello, deberás recordar aspectos concretos del relato de Bécquer y aplicar cambios o introducir elementos nuevos. Por ejemplo, el monte de las ánimas que ya conoces podría ser un glaciar a la deriva donde se aparecen los espíritus de los vikingos que hace años lucharon allí, y los roles de Alonso y Beatriz podrían alternarse, transformándose ella en un personaje femenino empoderado que va al encuentro de aventuras en un zepelín dirigido por autómatas.

Ahora, toma tu leyenda como referencia y rellena con los datos básicos necesarios los siguientes cuadros:

TIEMPO Y LUGAR DE LA ACCIÓN	EN LA LEYENDA	EN MI RELATO
Lugar A	Ej.: <i>Una capilla abandonada en mitad de la nada a finales del siglo XIX...</i>	Ej.: <i>Una fábrica sucia de carbón y destartada con una torre en medio que tiene un gran reloj...</i>
Lugar B		
Lugar C		

PERSONAJES	CÓMO SON	CÓMO QUIERO QUE SEAN
Personaje A	Ej.: <i>Hombre atractivo, con clase, vestido de chaqué. Es orgulloso e impulsivo...</i>	Ej.: <i>Le falta el ojo derecho y en su lugar lleva un monóculo incrustado. Lleva armas de fuego y tiene botas de acero propulsadas por vapor. En un impulso abandona todo y va en busca de aventuras a matar autómatas...</i>
Personaje B		
Personaje C		

OTROS ELEMENTOS	EN LA LEYENDA	EN MI RELATO
Bestias, animales y seres fantásticos	Ej.: <i>lobos, brujas...</i>	Ej.: <i>autómatas, duendes, gnomos...</i>
Objetos		
Otros		

Segunda fase

Ahora pasamos a la segunda fase del proceso creativo: definir la acción e insertarla en una trama. Para ello, seguiremos la estructura típica del cuento ya vista: planteamiento, nudo y desenlace. Antes de ponerte a escribir, toma notas sobre las siguientes cuestiones:

- Cómo comienza la *Leyenda* que has leído (planteamiento). Ej.: *Se cuenta una leyenda antigua sobre el Día de difuntos*

- Elementos que vas a dejar igual: *la existencia de una leyenda.*
- Elementos que vas a cambiar: *esa leyenda no será sobre templarios, sino sobre vikingos.*
- Cómo se desarrolla la acción. Ej.: *Los personajes hablan de la leyenda y de su inminente separación. Él le da un obsequio a ella y ella le pide que vaya a buscar una pertenencia suya al monte de las ánimas.*
 - Elementos que vas a dejar igual: *la relación entre los protagonistas y la inminente despedida.*
 - Elementos que vas a cambiar: *el que se va a casar es él con la hija del dueño de una empresa de ferrocarriles de vapor y le pide a la protagonista que vaya ella al glaciar de las ánimas vikingas a recuperar su posesión.*
- Cómo termina el relato. Ej.: *Al protagonista masculino se lo comieron los lobos y la protagonista femenina se volvió loca.*
 - Elementos que vas a dejar igual: *ninguno.*
 - Elementos que vas a cambiar: *el protagonista pierde un brazo y una pierna en la guerra del carbón y le ponen una prótesis metálica que dispara flechas. La protagonista se enfrenta a los espíritus vikingos con un ejército de autómatas y recupera el objeto perdido.*

Tercera fase

Con esto ya estás preparado para adentrarte en la tercera y última fase: la creación del texto. Ahora solo tienes que recoger todas las piezas anteriores y encajarlas en tu propia historia. Deberás seguir tres pasos fundamentales:

- Elaboración de un borrador previo que se le entregará a la profesora para su revisión y que te devolverá con las anotaciones correspondientes.
- Creación del texto.
- Revisión del texto y aplicación de cambios finales.

- Entrega del relato vía correo electrónico.

Recuerda que el texto deberá tener las siguientes características:

- Extensión aproximada de dos caras en Word con fuente Times New Roman 12, interlineado de 1,5 y márgenes de 3 cm. a ambos lados.
- Estructura propia del cuento con su planteamiento, su nudo y su desenlace (el final puede ser abierto).
- Aparición de elementos propios del *steampunk* que afecten tanto a los personajes, como a los espacios y al desarrollo de la acción.
- Inclusión de elementos propios del texto original que permitan que el lector reconozca que se trata de una de las *Leyendas* de Bécquer.

5. Anexo V. Documentos de evaluación

5.1. Documento 1. Evaluación: hoja del alumno

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD – HOJA INFORMATIVA PARA EL ALUMNADO

En esta unidad se tendrán en cuenta para la evaluación final tanto las tareas que hagamos a lo largo de esta como el producto final, que será la (re)escritura de un texto. No habrá una prueba objetiva final.

TAREA EVALUABLE	PORCENTAJE DE LA NOTA FINAL
Cuaderno y fichas de trabajo	45%
Tertulia dialógica	20%
Relato	35%

5.2. Documento 2. Rúbrica para evaluar las fichas de trabajo

%	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
10%	Comprende e interpreta con total precisión y autonomía los diferentes tipos de texto y actividades propuestos.	Comprende e interpreta con precisión los diferentes tipos de texto y actividades propuestos.	Comprende e interpreta adecuadamente los diferentes tipos de texto y actividades propuestos.	Comprende e interpreta de manera vaga y escasamente original los diferentes tipos de texto y actividades propuestos.
25%	Establece relaciones coherentes y pertinentes entre los contenidos y el material trabajado.	Establece relaciones coherentes entre los contenidos y el material trabajado, aunque no siempre pertinentes y viceversa.	Establece relaciones básicas entre los contenidos y el material trabajado.	Establece relaciones equívocas entre los contenidos y el material trabajado.
25%	Resuelve las tareas con éxito aplicando sus conocimientos.	Resuelve las tareas con bastante éxito aplicando sus conocimientos.	Resuelve las tareas con relativo éxito aplicando sus conocimientos.	No tiene éxito en la resolución de las tareas ni es capaz de aplicar sus conocimientos.
15%	Aporta valoraciones de manera crítica y argumentada.	Aporta valoraciones de forma argumentada.	Comenta ciertos aspectos sin argumentarlos.	Aporta valoraciones de forma arbitraria.
10%	Realiza las tareas con flexibilidad y soltura, e incluso con iniciativa propia,	Realiza las tareas con flexibilidad y soltura, aunque le falta iniciativa propia,	Es competente en la realización de las tareas, aunque presenta problemas para	No es competente en la realización de las tareas, ni de forma

	tanto las individuales como las grupales.	especialmente en las tareas grupales.	trabajar en grupo.	individual, ni grupal.
10%	Cuida la expresión y evita las faltas de ortografía, adecuándose en todo momento al registro académico y empleando léxico propio de la materia.	Cuida la expresión y evita las faltas de ortografía, adecuándose casi siempre al registro académico e incluyendo en ocasiones léxico propio de la materia.	Comete algunos errores en la expresión y/o faltas de ortografía, alternando el registro académico con el coloquial e incluyendo escaso léxico de la materia.	Comete bastantes errores de expresión y/o faltas de ortografía. No se adecúa al registro académico ni emplea léxico propio de la materia.
5%	Entrega todas las fichas con una presentación impecable (márgenes, limpieza, claridad) y en la fecha prevista.	Entrega todas las fichas con una buena presentación y en la fecha prevista.	Entrega todas las fichas en la fecha prevista o con un retraso mínimo, aunque la presentación no es adecuada: ausencia de márgenes, desorden, tachones...	No entrega todas las fichas ni lo hace en la fecha prevista y la presentación es totalmente inadecuada.

5.3. Documento 3. Rúbrica de evaluación de la tertulia dialógica

Nombre y apellidos:

%	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
25%	Demuestra haber leído el texto en profundidad.	Demuestra haber leído el texto.	Evidencia haber leído el texto por encima o fragmentos sueltos.	No demuestra haber leído el texto.
45%	Aporta de forma ordenada y coherente su punto de vista sobre fragmentos que le han resultado interesantes, aludiendo de forma pertinente a opiniones de compañeros.	Aporta de forma coherente su punto de vista sobre fragmentos que le han resultado interesantes y alude a opiniones de compañeros.	Aporta su punto de vista sobre fragmentos que le han resultado interesantes, aunque de forma desordenada y con alguna incoherencia y sin aludir a opiniones de compañeros.	No aporta o no sabe aportar su punto de vista y/o no ha seleccionado ningún fragmento para comentar. No alude a ningún comentario de los compañeros.
15%	Utiliza con precisión un registro propio del ámbito académico, empleando en todo momento y de forma pertinente léxico propio de la materia.	Utiliza adecuadamente un registro propio del ámbito académico, empleando de vez en cuando léxico propio de la materia.	Intenta ceñirse al registro académico, pero incurre ocasionalmente en coloquialismos. No utiliza apenas léxico propio de la materia o comete imprecisiones en su uso	No es capaz de adecuarse al registro académico ni emplea léxico propio de la materia. Incurre constantemente en imprecisiones, repeticiones y uso de palabras baúl.
15%	Respeto los turnos y emplea con precisión estrategias conversacionales de cooperación y cortesía.	Respeto los turnos y emplea con relativo éxito estrategias conversacionales de cooperación y cortesía.	Respeto las normas conversacionales, aunque en ocasiones no respeta los turnos o pisa a los compañeros.	No respeta las normas conversacionales y continuamente entorpece el diálogo.

5.4. Documento 4. Rúbrica de evaluación de la expresión escrita

Dimensión evaluable	Satisfactorio	Suficiente	Escaso
Contenido 15%	Se ajusta a lo pedido.	No siempre se ajusta a lo pedido.	No se ajusta a lo pedido.
Interés 10%	Ha mostrado mucho interés en la creación del relato.	Ha mostrado algo de interés, aunque ha descuidado algunos aspectos de la expresión escrita.	No ha mostrado interés y ha evidenciado que lo ha hecho por obligación.
Ortografía y puntuación 5%	No comete faltas de ortografía y usa adecuadamente los signos de puntuación.	Comete alguna falta de ortografía y usa de forma aceptable, aunque mejorable, la puntuación.	Comete bastantes faltas de ortografía y no hace un buen uso de la puntuación.
Uso de la lengua 20%	Usa la lengua correctamente y de forma elaborada.	Usa la lengua de forma aceptable, aunque mejorable, cometiendo algunos errores gramaticales.	Hace un uso incorrecto de la lengua, con fallos de naturaleza morfológica y sintáctica.
Estructura 10%	Respeto de forma coherente la estructura del relato.	Respeto la estructura del relato, pero comete algunas incoherencias en el hilo conductor.	No sigue la estructura del relato y presenta incoherencias en el hilo conductor.
Léxico 10%	Emplea abundante léxico propio del <i>steampunk</i> .	Emplea léxico del <i>steampunk</i> , aunque incurre en alguna incoherencia.	No emplea léxico propio del <i>steampunk</i> .
Adaptación 30%	Realiza una adaptación coherente del original.	Realiza una adaptación que se aleja demasiado del original.	Realiza una adaptación que no tiene apenas nada que ver con el original.

5.5. Documento 5. Cuestionario de autoevaluación final

Reflexiona sobre lo que se ha trabajado durante estas últimas sesiones y sobre tu propia evolución, y contesta a las siguientes preguntas marcando la casilla que más se ajuste a tu opinión:

	TOTALMENTE DE ACUERDO	MÁS O MENOS DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
Los contenidos han sido útiles para la elaboración de las tareas.			
Los contenidos se han abordado de forma diferente y más atractiva.			
La dificultad de las lecturas era la adecuada.			
Las lecturas escogidas me han motivado a leer más.			
El taller de lectura me ha motivado a escribir más.			
Me he sentido protagonista de mi propio aprendizaje.			
Prefiero trabajar la literatura de esta forma que memorizando para un examen.			
Sugiere alguna propuesta de mejora:			