



# IMPACTO ECONÓMICO DE LA IMPRESIÓN 3D EN EL SECTOR MÉDICO-SANITARIO

**ENSEÑANZA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS GEOMÉTRICOS A LOS ALUMNOS DE 2º DE LA ESO, BASADA EN UNA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO BANSHO**

**EL VALOR MATEMÁTICO DEL CUENTO**

**SINTAXIS PREPOSICIONAL COMPARADA DEL GRIEGO Y EL LATÍN**

**LA RESONANCIA MAGNÉTICA EN LOS PROBLEMAS LUMBARES**

**EL ESTRÉS EN EL PERRO POLICIAL**

**LA OPERA**

## Sumario

Sintaxis preposicional comparada del griego y el latín I	4
Sintaxis preposicional comparada del griego y el latín II	13
Sintaxis preposicional comparada del griego y el latín III	21
Sintaxis preposicional comparada del griego y el latín IV	31
La infancia refugiada en la retaguardia, 1936-1939. Estadística de las colonias infantiles en la provincia de Alicante	37
El nacimiento de la filosofía: del mito al logos	47
Los alumnos con TEA y las TIC	50
Effective Inclusive Practices for Newcomer English Learners in US Schools	54
La figura funcionarial de las Secretarías en las Juntas Municipales de Distrito	58
El valor matemático del cuento	61
El positivismo criminológico. Aspecto biológicos de un delincuente	66
La Musica En La Primera Mitad del XX en España	71
Análisis de la plataforma de e-learning Moodle	78
El modelo de von Neumann en los Ciclos Formativos de Informática de Formación Profesional	83
Recomendaciones nutricionales al paciente oncológico	92
Análisis comparativo entre los sistemas educativos de Inglaterra y España en la etapa de Educación Primaria	96
Repercusiones para el Desarrollo de la Condición Física de la Adaptación del Organismo al Esfuerzo	110
Enseñanza de resolución de problemas geométricos a los alumnos de 2º de la ESO, basada en una adaptación del método Bansho	116
Manejo de enfermería en el coma hiperglucémico hiperosmolar	149
Da tradición lírica medieval á cultura popular e a regueifa. Un proxecto innovador para que os alumnos vivencien a Idade Media	151
El efecto Pigmalión en la práctica docente	193
Personas cruciales en la Historia: actividad de ASL	196
Aspectos teóricos y didácticos del alumnado con ceguera	199
El modelo pedagógico en las Comunidades de Aprendizaje	203
El estrés en el perro policial	206
PICTUNARIO: Recurso didáctico para aprender vocabulario en el aula de Educación Infantil	209

### DIRECTOR

Miguel Ángel Acera  
maacera@publicacionesdidacticas.com

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor: Miguel Ángel Acera  
Editor Técnico: M<sup>a</sup> Ángeles García  
Secretaria Redacción: Cristina A. García

### INFORMACIÓN

info@publicacionesdidacticas.com  
publicacionesdidacticas.com

### PUBLICIDAD

publicidad@publicacionesdidacticas.com

Publicaciones Didácticas  
Nº 83 | Junio 2017  
Ejemplar gratuito  
Edición digital mensual  
ISSN: 1989-7073  
Depósito Legal: H-336-2010

PublicacionesDidácticas  
Apdo. de Correos 158 - 10300 NM, Cáceres

PublicacionesDidácticas no se hace responsable de las opiniones, comentarios, imágenes y datos que sean publicados por los autores, siendo responsabilidad de cada autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

ISSN 1989-7073



9 771989 707006



Impacto económico de la impresión 3D en el sector médico-sanitario	212
La Opera	219
Una ciudad, cuatro culturas	226
Definición, clasificación y tratamiento categorial de las preposiciones griegas y latinas I	275
Definición, clasificación y tratamiento categorial de las preposiciones griegas y latinas II	281
Actividades para promover el conocimiento cultural del entorno agrícola en la Región de Murcia como parte de un modelo didáctico en el 2º ciclo de Educación Infantil	289
¿Todo para el pueblo pero sin el pueblo? Teorías y realidades sobre la infancia y sus derechos políticos	297
Organízate con Trello	309
Ejemplo práctico de una unidad didáctica de la Primera Guerra Mundial y las Revoluciones rusas	312
Padres sustitutos: Acercamiento a la diada abuelos-nietos y sus relaciones	318
Metodología: recurso para atender a la diversidad	335
La equidad en educación en el texto consolidado de la Ley Orgánica 2/2006: referencia al alumnado con NEAE	338
Innovación y herramientas educativas para el aula	342
Prevención de la enfermedad periodontal en embarazadas. Revisión de la literatura	346
Los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista	353
Qué decir cuando está triste: afirmaciones para afrontar pérdidas en educación infantil	356
Fomento de la práctica del autocuidado físico y emocional en las personas afectadas por cicatrices secundarias a quemaduras en cara y cuello, incorporando el maquillaje corrector en el plan de cuidados de enfermería	360
Concienciación en hábitos de vida saludables, actividad física y diabetes durante la etapa educativa	377
Cosmovisión de los Misterios: isismo, dionisismo-orfismo-pitagorismo y mitraísmo	383
Hacia la interculturalidad en las aulas	392
La Resonancia Magnética en los problemas lumbares	394

# Da tradición lírica medieval á cultura popular e a regueifa. Un proxecto innovador para que os alumnos vivencien a Idade Media

**Autor:** Vázquez García, Tania (Graduada en Linguas e literaturas modernas, especialidade en Filoloxía Románica, Investigadora predoctoral Universidade de Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades).

**Público:** Profesores de Lengua Galega e Literatura, Primeiro de Bachillerato. **Materia:** Lingua Galega e Literatura. **Idioma:** Gallego.

**Título:** Da tradición lírica medieval á cultura popular e a regueifa. Un proxecto innovador para que os alumnos vivencien a Idade Media.

## Resumen

A atención marxinal que recibe nas aulas a tradición popular e o traballo coa competencia oral, fomentada dende a LOXSE, animounos a realizar un proxecto innovador, dirixido a primeiro de Bacharelato, que permita saldar estas carencias. Para isto, presentamos unha serie de actividades ou tarefas didácticas, dinámicas e participativas, coas que os alumnos poderán ir construíndo o seu saber ao mesmo tempo que vivencian o período medieval. Prestaremos particular atención á lírica medieval galego-portuguesa, expresión literaria coñecida máis alá das fronteiras políticas do reino no que se xestou a nosa lingua.

**Palabras clave:** Didáctica da lingua e a literatura galega, Idade Media, Proxecto literario, Regueifa.

**Title:** From the traditional medieval lyric to the popular culture and the regueifa. An innovative project in order to make students experience Middle Ages.

## Abstract

The marginal attention that popular tradition and work in oral proficiency received during the lessons, promoted by LOGSE, encouraged us to carry out an innovative project, aimed at first year of baccalaureate, which allows settle these shortcomings. For that, we introduce a number of dynamic and participative educational activities with which students will be able to contribute to adequate their knowledge at the same time as they experience the Middle Ages. We pay particular attention to Galician-Portuguese Medieval Lyric, the literary expression known beyond political bounds of the kingdom in which the Galician language was born.

**Keywords:** Didactic of the Language and Galician Literature, Middle Ages, Literary project, Regueifa.

Recibido 2017-04-15; Aceptado 2017-04-21; Publicado 2017-05-25; Código PD: 083028

## 1. INTRODUCCIÓN

As orientacións do sistema educativo foron mudando, de tal forma que os paradigmas estruturalista e formalista se viron substituídos por un enfoque pragmático e comunicativo que acusaba o carácter tradicionalista dos seus precedentes. Precisamente unha das novidades máis destacadas da LOXSE foi a introdución do enfoque comunicativo nas aulas. A pesar de que esta metodoloxía se recupera na LOE e na LOMCE, comprobamos que a súa implementación planificada dende os anos noventa é aínda moi escasa e limitada. Con todo, non debemos esquecer que o traballo coa lingua oral é indispensable para que os alumnos sexan conscientes da variedade lingüística que existe non só no mundo, senón dentro da súa propia lingua.

Nesta proposta pretendemos achegar a tradición popular ás aulas coa finalidade de mellorar a competencia oral e contribuír así a corrixir o desequilibrio que cremos que adoita darse entre o fomento das destrezas orais e as escritas na área da didáctica das linguas e literaturas. Os alumnos deben ser capaces de desenvolver todas as habilidades lingüísticas (ler, falar, escribir e comprender) para resolver con fluidez situacións habituais na súa vida persoal ou profesional. Con esta finalidade, centraremos a nosa atención na sátira subversiva que caracteriza as regueifas, porque consideramos que pode ser moi atractiva para que os alumnos se interesen polo legado cultural da nosa comunidade, ao mesmo tempo que axilizan o enxeño facendo unha canción en octosílabos na que empregan “as figuras métricas que tanto traballo lles custa atopar, cando os mestres lles ensinan métrica” (Pinto d’Herbón, 2006: 251). Ademais, a literatura oral permite expresar e manter a cohesión de grupo, conservar viva a nosa cultura, ao mesmo tempo que contribúe a entreter ao alumnado e a

educalo moralmente. Polo tanto, presentaremos unha proposta didáctica na que a ensinanza sistemática das habilidades comunicativas estea intimamente relacionada coa formación lingüística e literaria.

Os antecedentes da regueifa sitúanse nas disputas dialécticas medievais, coñecidas como *tenson* e *partimen*. A importancia dos enfrontamentos dialogados ao longo da historia da nosa lingua e literatura permitíranos afondar de forma interdisciplinar e transversal no coñecemento desta época tan esquecida nos *curricula*. O noso obxectivo é, entón, que os alumnos se acheguen á Idade Media de forma activa a partir das afinidades que a nosa lírica trobadoresca medieval garda coa tradición das regueifas. Para logralo, pretendemos que os estudantes realicen tarefas e actividades coa lingua oral partindo sempre dos coñecementos adquiridos sobre a lírica, xa que consideramos que as semellanzas da regueifa cos xéneros dialogados son patentes.

Neste traballo pretendemos elaborar un proxecto didáctico innovador da lírica profana galego-portuguesa, presentando os contidos, así como as actividades que se levarán a cabo, completadas cunha selección de textos debidamente anotados para evitar as dificultades de comprensión que se lles poidan presentar aos alumnos. Así mesmo, non esquecemos a proposta de obras de lectura relacionadas coa literatura medieval e a suxestión de elaboración de proxectos en equipo, pois cremos que o traballo en grupo por parte de varios alumnos que comparten unha mesma meta favorece a interacción cara a cara, a interdependencia entre os membros e o desenvolvemento da responsabilidade e da implicación persoal.

Nunha aproximación a distintos libros de texto de primeiro de Bacharelato advertimos escollas de composicións moi semellantes que simplifican en exceso a variedade conceptual da lírica profana galego-portuguesa<sup>1</sup>. Desta forma, as cantigas de amigo, por exemplo, sempre amosan a figura dunha muller que espera ansiosa a chegada do amigo e nunca a doncela desdeñosa que rexeita corresponder ao namorado. Tamén comprobamos que a selección de composicións para o seu traballo nas aulas non sempre son tampouco as máis idóneas para ser comprendidas polos alumnos<sup>2</sup>, así como a gran complexidade formal á que se dá acollida, que dificulta a aprendizaxe dos trazos distintivos dos textos. Entre os obxectivos perseguidos con esa proposta buscamos reducir esa excesiva confusión terminolóxica dos aspectos formais e observar a continuación coa que contou a lírica medieval na literatura actual. Polo tanto, propoñemos delimitar un corpus alternativo que sirva como referencia aos docentes durante as explicacións e as tarefas derivadas dos temas relativos á lírica profana galego-portuguesa. A conformación do corpus no que nos baseamos non foi un labor doado, xa que nos vimos na obriga de realizar unha escolma na que ademais dos textos canónicos dos tres grandes xéneros da nosa lírica estivesen presentes os xéneros menores, que moitas veces son esquecidos pola súa inferioridade numérica nas propostas didácticas, aínda que se prestan a un enfoque educativo máis innovador (vid. apéndice I).

A pesar de que os textos compostos en loanza da Virxe e as cantigas narrativas tamén serían do noso interese, as limitacións de extensión dun traballo destas características conducíronnos a centrar a nosa atención exclusivamente na lírica profana, xa que o seu estudo non sempre conta coa atención merecida e cremos que pode ser de grande interese para desenvolver tarefas destinadas ao fomento da competencia oral. Como é ben sabido, toda escolla ten problemas e ás veces resulta moi difícil a selección de certas cantigas e a eliminación doutras, que poderían ser suxestivas por outros motivos.

---

<sup>1</sup> Pódese citar como unha constante o traballo con textos de Afonso X, Airas Nunez, Don Denis, Martin Codax, Mendinho, Pero da Ponte ou Pero Meogo.

<sup>2</sup> Vid., por exemplo, a composición de gran riqueza simbólica e de difícil comprensión para estudantes de 3º ESO *Maria Pérez, a nosa cruzada* (120,20) en Díaz Núñez e Seixo Pastor (2011: 107), Grence Ruiz e Guerra Cañizo (2015: 121) e López Viñas, Lourenço Mória e Vilariño Suárez (2015: 125). Tamén debemos mencionar *Levantou- s' a velida* (25,43) e *Levou s' aa alva, levou s' a velida* (134,5) que encontramos en Cereixo, Nogueiras e Rial (2015: 91) e Díaz Núñez e Seixo Pastor (2011: 57) e en Cereixo, Nogueiras e Rial (2015: 72), Díaz Núñez e Seixo Pastor (2011: 58), Iglesias Álvarez, Rodríguez Rodríguez, Louzao Outeiro *et al.* (2015: 19), López Viñas, Lourenço Mória e Vilariño Suárez (2015: 102), respectivamente. As composicións son citadas polos códigos numéricos da base de datos *MedDB2*.

## 2. Xustificación do traballo

A presente proposta fundaméntase nunha observación dos hábitos lingüísticos do alumnado e nunha avaliación obxectiva que desenvolvemos cos estudantes de terceiro da ESO e de primeiro de BACH do IES Lama das Quendas, centro de Chantada (Lugo). No cuestionario empregado (vid. apéndice II) formulamos unha serie de preguntas que nos permitiron analizar a percepción que os alumnos posúen da Idade Media e os seus coñecementos ao respecto.

A mostra estatística é moi modesta, pois foron enquisados 47 alumnos de 3º da ESO e 38 de 1º de BACH, pero os resultados obtidos reflicten que existe un saber bastante impreciso e pobre do período medieval e da súa literatura entre os discentes. Consideramos que as respostas están influenciadas polos medios de comunicación, pola literatura, polas series de televisión, polo cinema, polos videoxogos e por visións estereotipadas creadas arredor desta época (tempo postapocalíptico, carente de civilización, asociación con castelos, cabaleiros, dragóns, escuridade, guerras etc.). Así mesmo, advertimos unha identificación xeral coa antigüidade e unha confusión manifesta coa Prehistoria (vid. as nubes de respostas, apéndice III) que está motivada pola escasa presenza coa que conta a Idade Media nos *currícula*, pois só está pensado que o seu contexto histórico se explique en segundo da ESO na materia de Xeografía e Historia, mentres que os contidos de literatura referentes a este período se imparten en terceiro da ESO e en primeiro de BACH.

Se realizamos un percorrido polos *currícula* de Lingua e Literatura Galega de ESO e Bacharelato, concluímos que tanto dende os enfoques máis tradicionalistas, que baseaban o ensino da literatura nos comentarios de texto, como a aqueles máis innovadores, implantados coa última lei educativa, o estudo da literatura medieval sempre estivo presente dada a súa importancia. Centrándonos na LOMCE, este contido recibe atención en 3º da ESO e en 1º de BACH, como xa sinalamos. Dentro do bloque “Educación literaria”, os *currícula* recoñecen a necesidade de que o alumnado identifique e comprenda de forma autónoma textos medievais e realice lecturas expresivas, comprensivas e dramatizadas, ao mesmo tempo que os relaciona con textos de distintas épocas literarias.

No que se refire ao bloque de “Lingua e sociedade”, os aspectos que desexamos traballar coa nosa proposta son a observación da situación sociohistórica e sociolingüística do contexto próximo, achegándonos aos prexuízos e loitando contra eles a partir do fomento do esplendor medieval que coñeceu a lingua galega na Idade Media. A nosa finalidade, polo tanto, é lograr o desenvolvemento de actitudes positivas cara ao proceso de recuperación do galego. Ademais, incídese na necesidade da realización de actividades individuais e/ou en grupo e no traballo persoal do alumnado co obxectivo de lograr formar cidadáns activos. Deste modo, destácase a importancia das tarefas que requiren creación persoal e o uso das TIC.

## 3. OBXECTIVOS

Entre os obxectivos xerais que perseguimos con esta proposta están:

- Promover o diálogo intercultural, situando a produción lírica no contexto románico coa finalidade de incentivar un ensino que invite ao alumnado “a pensar historicamente”, posto que a creación de identidades nacionais que buscaron xustificarse e asentarse na literatura non son senón identidades colectivas en construción e en diálogo. Nas clases de literatura debemos abrir os horizontes culturais e literarios para que os alumnos se dean conta de que nada acontece por casualidade.
- Realizar unha revisión do canon con textos que nos faciliten a entrada noutras literaturas e culturas.
- Abordar as semellanzas e diferenzas que rodean a diversidade cultural que xestou a composición lírica dende parámetros non paternalistas nin coloniais, senón igualitarios e de cooperación entre áreas literarias.
- Acabar cos prexuízos que obran en contra da diversidade social e cultural e que promoven a concepción da época medieval como un período escuro e carente de importancia.
- Visibilizar as formas de vida e experiencias de grupos sociais dende a Idade Media á actualidade, rompendo tópicos e convencionalismos. Aínda que nos situemos en clase de lingua e literatura, debemos coñecer os referentes culturais da época literaria estudada, as mudanzas colectivas e os temas que preocupaban á sociedade do momento, posto que vertebran a composición dos textos.
- Aprender a construír coñecementos históricos a partir da literatura e utilízalos para comprender e representar a realidade social na que se xestaron as composicións estudadas.

- Relacionar a literatura con manifestacións culturais máis próximas aos adolescentes. Desta forma, os alumnos serán conscientes da gran presenza da literatura na vida cotiá e comprenderán que non é unha realidade abstracta sen proxeccións, mediante o estudo das influencias literarias dunha determinada obra noutros ámbitos culturais, como o cinema, a música ou os videoxogos, por exemplo.
- Coñecer a riqueza da cultura propia da lírica medieval galego-portuguesa e a súa transcendencia ao longo da historia da literatura ata a actualidade.
- Comprender as obras de diferentes épocas literarias que conservan tópicos e motivos característicos dalgunhas composicións medievais e advertir as relacións de intertextualidade.
- Fomentar o traballo interdisciplinar entre distintas artes e disciplinas (literatura, música e tecnoloxía, por exemplo).
- Recoñecer e resolver problemas sinxelos e actividades de indagación que inviten ao alumnado a reflexionar sobre as pegadas da literatura na súa contorna, iniciándose na investigación coa consulta de recursos en liña, bases de datos e fontes bibliográficas baixo a guía do profesor. Desta forma, fomentaremos o espírito analítico dos estudantes e o discurso argumentado, como vía para dotar aos discentes de ferramentas que lles permitan exercer como cidadanía crítica e formarse nunha democracia participativa.
- Coñecer no seu conxunto a enorme variedade coa que conta a lírica galego-portuguesa.
- Aclarar o vocabulario, a organización sintáctica e os mecanismos de cohesión que facilitan a coherencia do texto e a súa adecuación aos temas, tópicos e motivos, así como aos recursos formais (métricos, retóricos e expresivos) do xénero estudado.
- Recoñecer o carácter oral e a vinculación entre texto e música das cantigas galego- portuguesas.
- Exercitarse na lectura expresiva, tonal e rítmica coa finalidade de gozar da recitación, da declamación e da posta en escena de textos que foron compostos para ser cantados.
- Desenvolver actividades concretas que permitan traballar de forma máis atractiva e creativa os contidos a partir da composición de obras e da súa representación, ponse así en práctica a modulación da voz e a *performance*, que contaban con grande importancia na Idade Media.
- Estimular a imaxinación, o gusto estético e melódico en composicións realizadas en grupos e en creacións poéticas individuais.

#### 4. PROPOSTA DIDÁCTICA

Nesta proposta non pretendemos presentar unha descrición das características da tradición lírica medieval, tal e como se vén realizando comunmente nos libros de texto, senón que decidimos prestar atención aos xéneros dialogados por ser os máis esquecidos nos manuais, aínda que, como xa sinalamos, favorecen a posta en práctica de metodoloxías educativas máis innovadoras nas aulas. Desta forma, consideramos que estas modalidades favorecerán o traballo coa oralidade, mediante un achegamento á tradición medieval no que se tentará incidir no esplendor lingüístico que coñeceu a nosa lingua no período histórico estudado coa finalidade de realizar unha reivindicación sociolingüística.

Despois de analizar os hábitos lingüísticos dos estudantes e de reflexionar sobre os datos que reflicten as enquisas iniciais (vid. apéndice II), o noso traballo centrouse na elaboración dunha proposta didáctica dirixida a primeiro de Bacharelato que tratase de mellorar os resultados dos cuestionarios que distribuímos entre o alumnado e na resolución dunha serie de problemas detectados, como foron:

- O déficit na lingua oral.
- O retroceso do emprego do galego no instituto.
- A visión pobre e estereotipada da Idade Media, debido ao descoñecemento do contexto histórico e social.
- A escasa valoración da lírica medieval e das composicións de tradición popular.

A pesar de que somos conscientes de que as nosas gráficas foron realizadas a partir dunha mostra bastante modesta<sup>3</sup>, cremos que as conclusións apuntadas poden ser extensibles a outros centros. Consideramos que para solucionar esta situación é necesario que a adquisición das destrezas literarias, lingüísticas e históricas se realice de forma frutífera e integradora. Polo tanto, sería de interese suxerir unha intervención nas aulas que nos permita progresar a partir dunha proposta que teña como obxectivo que os alumnos vivencien a Idade Media. Para lograr este reto, que coidamos moi ambicioso, o noso traballo complementase coa lectura de obras medievais de referencia, ou ben ambientadas neste contexto, que achegarán o alumnado ao Medioevo e ás súas formas de vida. Debemos ter presente que a produción literaria dunha determinada época nunca pode ser estudada sen analizar a realidade socio-histórica do momento, xa que a condiciona. Para isto, cremos que podemos servirmos da lectura dalgunha das obras propostas (vid. apéndice IV), que estará acompañada dunha introdución á realidade do período do noso interese<sup>4</sup>. Do contrario, o alumnado posiblemente non advirta as relacións que se establecen entre a lingua e a literatura nin comprenda os feitos que motivaron a composición lírica coa consecuente visión imprecisa e estereotipada que se xestou deste período.

Ademais de observar un escaso coñecemento do contexto histórico, notamos un deficiente uso da lingua galega e un retroceso do seu emprego na oralidade. Coa finalidade de mellorar esta situación, decidimos incluír na nosa proposta didáctica unha serie de obradoiros de escritura creativa en grupos, de tal forma que o resultado sexa exposto perante os compañeiros. Coidamos que as exposicións deben ser breves e dar acollida tamén a textos dialogados, para que os alumnos dean voz a algúns dos actantes das cantigas medievais (a nai, as amigas, as irmás, o namorado, a amada, a pastora...) e non se vexan identificados a si mesmos co emprego dunha lingua que non é a súa habitualmente no centro. Trataremos de realizar así unha reivindicación sociolingüística coa que os estudantes acaden sentimentos favorables cara ao emprego do noso idioma sen prexuízos. Polo tanto, con estas tarefas traballaremos a fluidez e a naturalidade no uso da lingua oral, aspectos ambos os dous que dende a nosa perspectiva deben primar sobre a corrección, que irá adquiríndose paulatinamente co fin de alcanzar unha mellor habilidade comunicativa.

## 5. METODOLOXÍA

O éxito dunha proposta didáctica debe ter presente que cada mozo e cada moza seguen o seu propio ritmo de aprendizaxe. Ao mesmo tempo, non se poden esquecer as predileccións dos alumnos, buscar actividades ou tarefas significativas que sexan atractivas para eles e ter en conta o grao de dominio que posúen en relación ao tema, recuperando contidos impartidos no curso anterior, asentándoos e ampliándoos seguindo un modelo en espiral. Desta forma, o profesorado, a partir da investigación-acción, pode basear o seu labor no traballo por proxectos, que require dunha colaboración entre o profesorado que se materializaría de forma moi enriquecedora na concepción dunha proposta que teña a Idade Media como motivo recorrente. Estas tarefas favorecen que o estudante sexa consciente das relacións existentes entre as distintas materias e que non as comprenda como áreas illadas, optimizando o rendemento da acción formativa e dando coherencia ás actividades, pois é ben sabido que aquilo que un rapaz aprende pola súa conta, concibindo a lingua como un saber educativo, enriquece. Currás (2015), baseándose nos datos dun informe da OCDE, constata que “as técnicas docentes que se afastan da lección maxistral teñen un efecto positivo no rendemento do alumno en materias esenciais do currículo”. Para lograr este obxectivo, os docentes deberían substituír metodoloxías tradicionais por outras máis creativas, porque actualmente a sociedade demanda outras maneiras de ensinar e de aprender.

Como alternativa ás propostas educativas clásicas, baseadas no enfoque formal, propoñemos o emprego de actividades que requiren certo tempo de implementación. O profesor concíbese así como o guía que se viña demandando xa dende os decretos de 1991 e 2001 e que dá sentido a unha variación do Ensino Secundario co fin de optimizar e dotar de coherencia as tarefas. Desta forma, poderemos lograr a consecución dos obxectivos propostos para a ESO a partir do traballo en equipo non só dos alumnos, senón tamén dos docentes. Polo tanto, consideramos de interese a implicación do profesorado en proxectos colaborativos que persigan unha meta común, un produto final avaliable no que o fomento da

---

<sup>3</sup> Recórdese que o total de alumnos de 1º de BACH ascende a 38 estudantes.

<sup>4</sup> Consideramos de proveito que durante o desenvolvemento deste proxecto a biblioteca do centro realízase unha exposición de todos os seus fondos que traten a temática medieval para que o alumnado poida contemplar a variedade de obras de distintos xéneros que nos últimos anos se ambientan na Idade Media.

lingua oral, a partir da literatura medieval, sexa comprendido como o elemento organizador das propostas didácticas de todas as etapas educativas. Coidamos que estas metodoloxías activas poderían mudar as estatísticas do estudo de Silva (2010). Neste sentido incidían tamén Lomas, Oroso e Tusón (1992), despois de realizar un percorrido pola historia dos distintos enfoques que recibiu o ensino de linguas debido ao condicionado que este estivo por parte das correntes que se sucederon na análise da linguaxe.

## 6. FASE DE INTRODUCCIÓN

O obxectivo das primeiras sesións debe ser o de presentarlle ao alumnado o contexto histórico e social da Idade Media coa finalidade de que poida comprender mellor as composicións líricas. Para isto, podemos tomar como punto de partida os coñecementos previos que posúe, que serán avaliados mediante unha enquisa inicial como a que propoñemos (vid. apéndice II). A partir das respostas ofrecidas ás dúas primeiras preguntas, o docente pode elaborar unhas nubes de palabras nas que se destaquen en maior tamaño os termos con máis ocorrencias e comezar as explicacións a partir da súa visualización (vid. apéndice III).

Polo tanto, nesta primeira fase situaríase a lírica galego-portuguesa no seu contexto románico, posto que nos parece interesante e mesmo necesario, nunha sociedade multicultural como na que vivimos, abrírnos a outras áreas literarias. Os estudantes advertirán así que a produción lírica se inscribe nunha relación intercultural na que as conexións temáticas e formais entre composicións son unha realidade, pois moitos libros de texto pretenden presentarlles a lírica galego-portuguesa illada do seu ambiente. Transmítese así a idea de que é unha produción innovadora. Se ben non podemos negar que realmente presenta trazos caracterizadores propios, nos textos constátase unha forte influencia da lírica occitana. Esta presentación pode complementarse coa visualización dun fragmento do programa “Historias de Galicia”<sup>5</sup>, porque sintetiza moi ben o esplendor medieval da lingua galega, ao mesmo tempo que nos permite comprobar o grao de adquisición dos contidos presentados, mediante a proposta dun cuestionario (vid. apéndice V).

Así mesmo, consideramos de interese o achegamento do alumnado aos axentes produtores da lírica medieval e á tradición manuscrita (proceso de copia e iluminación), de forma que tras unha breve exposición sobre os testemuños conservados na tradición galego-portuguesa se comparen coa riqueza e esforzo invertido noutras obras medievais elaboradas nos mesmos soportes noutras rexións, aspectos que a pobreza da transmisión manuscrita galego-portuguesa non nos permite observar.

Como actividade para afianzar estes contidos podemos propoñer o traballo con dúas versións dunha mesma cantiga. Isto é, cunha composición transmitida en dous cancioneiros ou soportes diferentes con mudanzas significativas. Un exemplo é o texto *Non est’a de Nogueira a freira que m’ en poder ten* (117,6), de Pedr’Eanes Solaz. O obxectivo non é só que o alumnado repare en como foron copiadas estas cantigas nos manuscritos e nas diferenzas estéticas e estilísticas que se advirten na copia dunha mesma composición nos cancioneiros A, B e V, senón tamén no seu contido temático. Para isto, poden sintetizar nun chío o tema ou argumento de cada unha das versións, de modo que se sinalen as alteracións (vid. apéndice VI, figuras 5-7).

O espírito investigador dos nosos estudantes pode espertarse coa proposta de tarefas de reflexión sobre os axentes produtores medievais que residiron nas terras da súa Comarca, sobre a súa obra e tamén sobre as pegadas que o esplendor medieval deixou no seu contexto social e cultural<sup>6</sup>. Neste sentido, deberían citar obras escultóricas, artísticas ou calquera outra manifestación na que se observase a importancia dos trobadores e dos xogres na Idade Media (cf. apéndice VII).

---

<sup>5</sup> Vid. o vídeo en <<https://www.youtube.com/watch?v=XEQzCT8dyfE>>.

<sup>6</sup> Vid. a distribución dos trobadores e dos xogres na xeografía do noroeste peninsular no apéndice VI, figuras 8-9.

Outra actividade alternativa ou complementaria de investigación é a procura de información sobre as soldadeiras galego-portuguesas e as *trobairitz* occitanas coa finalidade de que sexan conscientes de en que medida se diferenciaban<sup>7</sup> (vid. apéndice VI, figuras 10-12). Tras a recompilación destes datos, realizaríase un debate que pode partir dunha afirmación na que se defenda que as composicións líricas de voz feminina foron elaboradas por mulleres que ocultaron o seu nome baixo un pseudónimo. Como exemplo, podemos recorrer a algúns dos fragmentos seleccionados (vid. apéndice VIII).

Despois de dividir a clase en dous grupos, un equipo debe argumentar a favor e o outro en contra destas citas. Para isto, deixariámoslles un tempo prudencial de posta en común, de reflexión e preparación dos argumentos, de exposición e de desenvolvemento da refutación das ideas expostas polo bando contrario. Finalmente, cada grupo debe realizar o seu contraataque á tese dos seus adversarios. O debate pode pechase cunha intervención do profesor, na que se inclúan referencias literarias a outras culturas, facendo mención a George Eliot, pseudónimo masculino da escritora Mary Ann Evans, adquirido coa finalidade de que as súas obras fosen valoradas atendendo aos seus méritos e non á autoría, do mesmo xeito que fixeron Amandine Aurore Lucile Dupin (George Sand) ou Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero). Desta forma, comentaríase ao alumnado que os xogres e trobadores na ficción literaria puideron servirse tamén dunha voz lírica feminina.

Para dar conclusión a esta fase introdutoria suxerimos a elaboración dun traballo en grupo. Como sinala Soldevila (2005: 27), a literatura trobadoresca dá un bo rendemento ao relacionar os textos medievais con outras manifestacións actuais, como serían *Échame una mano prima*, de Niña Pastori e *Qué bonita que es mi niña*, de Martirio. Con este propósito, podemos dividir ao alumnado en equipos, cuxa conformación pode ser realizada de forma que se dea acollida a persoas con características heteroxéneas, co fin de que poidan interactuar, complementarse e axudarse mutuamente para que a aprendizaxe adquira significado no seu rendemento académico. Como apunta Suárez Guerrero (2010: 73-74), “la confrontación entre estudiantes con conocimientos heterogéneos suma, más que resta, al momento de aprender”. O labor do profesor compréndese así como o dun guía, pois os beneficios da aprendizaxe cooperativa dependen en certo grao da estruturación docente e, como tal, é preciso que o propio profesor coñeza as súas vantaxes (Suárez Guerrero, 2010: 70) que, dende o noso punto de vista, son:

- Incrementar o rendemento académico.
- Mellorar as relacións sociais positivas.
- Fortalecer as calidades intrapersoais, a empatía, a asertividade, a confianza, a autoestima etc.

Ademais, Suárez Guerrero (2010: 72) sinala que se constatou que o traballo en grupo favorece mellores resultados en situacións de cooperación que de forma individual. As razóns poderían estar fundamentadas nos postulados de Johnson, Johnson e Holubec (1999: 24), que concluíron que os contidos adquiridos a partir de tarefas realizadas de forma colaborativa son interiorizados polo alumnado a longo prazo. Tamén se corroborou a motivación para lograr un alto rendemento, dedicando máis tempo ás tarefas e desenvolvendo un nivel superior de razoamento e pensamento crítico.

A cada grupo asígnaselle o xénero do seu interese, repártese unha escolla de cantigas medievais na que debían estar anotadas as palabras ou estruturas que caeron en desuso e que poderían complicar a lectura dos textos, así como poemas de distintas épocas da historia da literatura coa finalidade de que o alumnado sexa capaz de caracterizar os xéneros líricos e de advertir a continuación dos seus motivos e temas. Evidentemente, a selección que se achegue a cada grupo podería ampliarse todo o que o docente desexase, pero consideramos que a operatividade da proposta na aula non aconsella introducir moitas composicións, aínda que sexan curtas, co obxectivo de que se optimice a súa lectura. A finalidade desta

---

<sup>7</sup> A pesar de que a variable de xénero non adoita contar cunha presenza destacada nos *curricula*, coidamos que depende do compromiso do profesorado realizar traballos integrados nos que se dea cabida ao estudo da figura feminina. Neste sentido, consideramos de interese levar a cabo actividades formativas en colaboración co departamento de Ciencias Sociais que incidan no destacado papel que xogaron algunhas mulleres na Idade Media, tales como Blanca de Castilla, Dhuoda, Hildegarda de Bingen, María de Molina, Leonor de Aquitania ou Trotula de Salerno. Se desexamos realizar unha aproximación a este período histórico, lonxe de apriorismos, non podemos relegar o estudo da figura feminina. Do contrario, os estudantes poden conformarse unha idea bastante estereotipada e inexacta no que se refire ao papel da muller nesta época. Vid. unha proposta de tarefas en Cuartero Santo (2004).

proposta sería que despois da análise dos textos ofrecidos polo docente os alumnos sexan capaces de inferir as características do xénero e poidan explicarllelas aos seus compañeiros<sup>8</sup>.

Os estudantes deben servirse dos coñecementos que xa posúen de 3º da ESO sobre literatura medieval e dunha reflexión grupal sobre as composicións, labor que pode verse enriquecido por referencias complementarias sinaladas polos discentes. Desta forma, os alumnos que sintan inquedanzas por buscar novos textos ou cancións poden amosarllelos aos compañeiros, xustificando a súa escolla e a vinculación co xénero estudado na exposición final do traballo. Animámoslos así a ser eles os que procuren as pegadas da Idade Media no patrimonio literario e musical (vid. apéndice VI, figuras 13-14).

Durante a realización da actividade poderíanse reproducir algúns dos textos que repartimos para que os alumnos sexan conscientes de que a música constitúe un elemento que debería ser inseparable da letra nas cantigas e que segue estando moi presente naqueles textos que teñen algunha relación temática cos medievais. A nosa selección baseouse en versións modernas e tamén noutras máis fieis á interpretación que se levaría a cabo na Idade Media<sup>9</sup>.

Tras realizar a lectura da escolma de textos proposta e reflexionar sobre ela, os alumnos poden servirse das ferramentas da Web 2.0 para elaborar o documento de apoio visual que consideren oportuno coa finalidade de ilustrar a exposición oral dos contidos que desexen explicar do seu xénero aos seus compañeiros. Como conclusión á presentación dos alumnos, o profesor pode realizar unha síntese dos trazos máis característicos de cada modalidade mediante unhas táboas comparativas.

## 7. FASE DE DESENVOLVEMENTO

Nunha segunda fase da nosa proposta, suxerimos a presentación breve dos contidos teóricos de cada unha das tipoloxías xenéricas, seguida de tarefas de análise dos aspectos temáticos e formais representativos dunha escolla de textos previamente seleccionados polo docente (vid. apéndice I). A lectura e a interpretación dunha obra determinada é sempre distinta segundo o lector que se achegue a ela, como distintas son tamén as súas vivencias e a capacidade para sensibilizarse cos personaxes e coa realidade da trama, polo que consideramos de interese que os alumnos contrasten as lecturas que realizan dos textos e aprendan a respectar visións alternativas e diferentes sobre unha mesma cantiga.

As actividades suxeridas deben incidir na comprensión das composicións, na adquisición do léxico propio da *fin' amor* e dos vocábulos específicos empregados na análise dun texto lírico, na documentación sobre o contexto social e literario no que se xestaron as composicións analizadas e na sistematización dos coñecementos. Así mesmo, pode dárselle cabida a textos doutras áreas literarias e realizar reflexións culturais e lingüísticas de referentes afastados da realidade máis próxima coa finalidade de que o alumnado comprenda as relacións de intertextualidade que se establecen entre obras a través da continuación que tiveron algúns tópicos e motivos recorrentes na literatura románica medieval.

O traballo de potenciación da dimensión oral nas aulas podería completarse e complementarse co alumnado que cursa a materia de Música en colaboración co seu docente. Os *curricula* das distintas etapas recollen a necesidade de combinar recursos lingüísticos e non lingüísticos para interpretar e producir mensaxes con diferentes intencións comunicativas. Na nosa proposta pretendemos que a música estea presente nas aulas de literatura, porque contribúe á educación da sensibilidade e á predisposición cara a recepción estética, dimensións moi esquecidas pola educación na formación dos estudantes como membros dunha comunidade cultural.

---

<sup>8</sup> No apéndice IX propoñemos unha selección de textos para este traballo.

<sup>9</sup> Entre as cantigas de amor escollemos: *A dona que eu am'e tenho por senhor* (<<http://goo.gl/3nHmFs>>), *A que vi ontr' as amenas* (<<http://goo.gl/OEY7De>>) e *Se eu podesse desamar* (<<http://goo.gl/E5PMqH>>). Poden escoitarse as cantigas de amigo *Bailemos nós ja todas tres, ai amigas* (<<http://goo.gl/hCzrls>>), *Digades, filha, mha filha velida* (<<http://goo.gl/JgDrWH>>), *Fui eu, madr', en romaria a Faro con meu amigo* (<<http://goo.gl/Md8UoP>>), *Mia madre velida, e non me guardedes* (<<http://goo.gl/b9aFW5>>) e *Seiam'eu na ermida de San Simion* (<<http://goo.gl/zTVDbP>>). Para exemplificar as cantigas de escarnio seleccionamos un romance sobre a figura de Maria Balteira (<<https://goo.gl/wRxnG6>>) e como mostra dos xéneros menores, as propostas musicadas de *Pelo souto de Crecente* (<<http://goo.gl/QTla5Ohtt>>) e de "Meniña, ti a máis hermosa", de Rosalía de Castro (<<http://goo.gl/ACP5KL>>).

Ademais, o desenvolvemento dun proxecto innovador co departamento de Música está motivado porque a estrita correspondencia entre texto e música, característica das composicións trobadorescas, non se debe limitar a un estudo do aspecto literario das cantigas, senón tamén ás melodías que as acompañaban. Polo tanto, neste sentido coidamos que a coordinación coa área de Música axuda a completar as análises literarias coas musicais para que o alumnado perciba de forma máis global e integradora o proceso artístico no seu conxunto. Tal e como sinala Marco (2005: 68), as linguaxes artísticas serven para comunicar e poden contribuír ao desenvolvemento da competencia comunicativa e da competencia literaria, obxectivos ambos os dous que perseguimos coa nosa proposta de actividades, xa que a dimensión oral nas aulas está moi supeditada á escrita.

A nosa finalidade é que os estudantes se acheguen á realidade literaria e musical da Idade Media, ao mesmo tempo que incrementan as súas destrezas na proxección de voz, na xestualidade etc. mediante a *performance* das cantigas medievais. De forma paralela ás nosas explicacións, dende a materia de Música, afondaríase nos coñecementos musicais que debe posuír o alumnado e traballaríaase a correspondencia entre texto e música. Para isto, poden seleccionarse cantigas medievais, de forma que sexan interpretadas e cantadas polo alumnado seguindo os esquemas musicais do momento no que se compuxeron. Co obxectivo de aproximar a Idade Media ao alumnado e motivalo, tamén sería de interese escoller algún texto e acompañalo de efectos innovadores ou dunha base musical máis próxima ao contexto social e cultural dos estudantes.

Ao mesmo tempo que o docente realiza explicacións teóricas das tipoloxías xenéricas, pode propoñerlles aos estudantes obradoiros literarios nos que partindo dos seus intereses persoais teñan que dar conta do coñecemento das convencións dun xénero determinado. Despois de presentar as modalidades textuais de temática amorosa (a cantiga de amor e a de amigo), parécenos de interese elaborar talleres de escritura colaborativa en grupo co obxectivo de que os alumnos saiban distinguilas e poidan asentar os seus trazos característicos.

O docente solicitaríalle a un membro de cada grupo a escolla ao azar dunha carta, na que estivese escrito polo revés o *incipit* dalgunha cantiga medieval. A finalidade desta tarefa é que adiviñen a que xénero pertence ese primeiro verso e que lle dean continuación mediante un cadáver exquisito. Para isto, cada participante debe atender ao cumprimento e respecto, na medida do posible, dos elementos temáticos e formais do xénero correspondente. Os estudantes teñen a posibilidade de innovar na composición, sempre que manteñan as características definitorias da tipoloxía á que debe pertencer a cantiga (vid. apéndice X). Deste modo, os alumnos poden relacionar o argumento das composicións coas súas vivencias e facer súas as palabras dos autores medievais achegándoas ao seu contexto máis próximo e ás súas preocupacións inmediatas. O estudante que dea comezo ao xogo debe proseguir o verso ofrecido cun mínimo de dous. Logo, pasarlle a un compañeiro o resultado, pero ocultándolle todo o que escribiu, agás o último verso, coa finalidade de que este último poida prolongar a composición. O resultado final deben expoñelo ante os seus compañeiros, xustificando a adscripción da súa cantiga nun xénero lírico concreto e sinalando os recursos temáticos e formais característicos da modalidade correspondente que empreguen na composición da cantiga.

O amor é o tema por excelencia da maioría das composicións galego-portuguesas conservadas e parece ser un dos de maior atractivo para os adolescentes, posto que as súas vivencias, a literatura xuvenil, as cancións que escoitan, as películas que lles interesan, a publicidade ou as series que ven teñen este motivo como argumento principal. Con esta actividade o alumnado pode partir das súas experiencias persoais e culturais e das súas lecturas para adaptalas aos esquemas métricos e formais que caracterizaban as cantigas medievais de amor ou de amigo. Tal e como tamén apuntou Lluch (2005), entendemos que a apertura das aulas á literatura, á cultura cinematográfica e televisiva como linguaxes máis próximas aos mozos é un bo medio para alcanzar os obxectivos da materia. Desta forma, en lugar de perseguir unha aprendizaxe memorística, os estudantes poden aplicar os coñecementos adquiridos a unha actividade práctica e significativa, pois serían conscientes de que os motivos que caracterizan o namoramento na actualidade xa estaban presentes na época medieval.

Como tarefa de afianzamento das tipoloxías de escarnio e dos xéneros menores propoñemos un obradoiro de escritura semellante ao anterior, pero de temática totalmente libre. É ben sabido que o pobo galego se caracteriza pola retransa, ironía sen burla que popularizamos máis alá das nosas fronteiras. Como defendeu Caballero: “os galegos temos un gran sentido do humor e vivimos o humor cunha intensidade que aos non galegos lles resulta incomprendible, polo que din que cando nos atopan nas escaleiras non saben se subimos ou baixamos” (Caballero, 2012b: 57).

Agora ben, cando nace o humor galego? Caballero (2012a: 54) sitúa a súa orixe nas cantigas de escarnio e maldicir da Idade Media, pero a verdade é que o humor se estendeu a outros xéneros como as *tensons*. O humor, a pesar do seu carácter aparentemente inocente, pode chegar a ser subversivo, tal e como acontecía na *tenson* e no *partimen* medievais

e, actualmente, na regueifa, que se serve da ironía e do sarcasmo. Nestas composicións, “a broma agóchase tras o serio coa única intención de se burlar do seu interlocutor. O humor é seriedade envolta en broma; a ironía, broma envolta en seriedade” (Caballero, 2012a: 34).

Neste sentido, é suxectivo propoñerlles aos estudantes unha actividade na que se traballe a continuidade que as tipoloxías da *tenson* e do *partimen* teñen na regueifa co nexo condutor da disputa dialéctica de temática humorística<sup>10</sup>. Como punto de partida cremos que é enriquecedora unha presentación inicial sobre o que son as regueifas, a súa historia e como se xestaron a partir dos xéneros menores medievais de temática disputativa (a *tenson* e o *partimen*). Acto seguido, pódense reproducir uns vídeos que lle permitan ao alumnado achegarse a esta modalidade da tradición popular coa finalidade de reflexionar sobre cales son os procedementos retóricos que provocan a risa (as repeticións, oposicións, antíteses...) e cales as figuras ás que se recorre para mover a sorpresa do auditorio: palabras con dobre sentido, a ironía ou ambigüidade, o sarcasmo etc.<sup>11</sup>

Pediriámoslles tamén que apuntasen cales son as características que posúe para eles un bo regueifeiro (modulación de voz, discurso dirixido ao público...) co obxectivo de que todos os trazos sinalados como positivos os teñan en conta nas súas exposicións orais e os aproveiten nunha *performance* final. Desta forma, suxerimos a elaboración dunha composición de temática satírica que podería ser monologada ou dialogada. Os estudantes poden compoñer os textos e acompañalos de bases musicais ou ben de ritmos coñecidos, de modo que comprendan a importancia da estrita correspondencia entre o texto e a música (vid. apéndice XI). O obxectivo que perseguiríamos con esta tarefa non é outro que o de achegar a literatura medieval e a cultura popular ás aulas, pois tal e como sinala Pinto d’Herbón<sup>12</sup>, decatámonos de que a cultura do *rap* e do *hip-hop* lles é máis próxima aos estudantes que as composicións de transmisión popular e a regueifa, que asenta as súas bases na tradición disputativa medieval.

Na elaboración desta actividade, deben ter presentes as explicacións referentes á cantiga de escarnio, aos xéneros menores e ás súas relacións coa regueifa, de tal forma que o resultado final sexa presentado ante os seus compañeiros, xustificando cales son os trazos desas modalidades que se manteñen na súa composición.

## 8. FASE FINAL

Ao concluír as sesións destinadas ao estudo de cada unha das modalidades xenéricas (cantiga de amor, de amigo, de escarnio e xéneros menores), pódeseelles propoñer aos alumnos como actividade final o desenvolvemento dunha *performance* diante dos seus compañeiros ou ben gravada na que dean conta dos temas, motivos e recursos formais adquiridos na clase que caractericen a tipoloxía presentada que fose do seu interese (vid. o apéndice VI, figuras 15-16). O noso obxectivo coa proposta desta escenificación é lograr o desenvolvemento da autonomía persoal e o fomento da autoestima, a creatividade, a capacidade de expresión e a comunicación cos demais que promovemos xa nas sesións precedentes. Como sinalan Civera, Díaz-Plaja e Palou (2005: 137): “estas técnicas son excelentes instrumentos para trabajar el lenguaje oral en la clase de lengua, mejorar el propio aprendizaje, gestionar problemas, desarrollar el pensamiento creativo y mejorar la educación social y moral”.

Na formulación desta actividade non podemos esquecer o traballo coas ferramentas TIC como metodoloxías de ensino-aprendizaxe, pois as tecnoloxías da información e a comunicación, ademais de incorporar novas formas de ler, escribir e aprender, teñen unha gran capacidade para estimular aos adolescentes. Permítenlles crear traballos visualmente moi atractivos, como vídeo-poemas, que poden facer espertar a motivación do alumnado pola literatura e diminuír o desinterese e o rexeitamento que moitos mozos amosan cara a materia. Mediante esta tarefa os estudantes ensaian a

---

<sup>10</sup> Vid. distintas propostas para traballar co humor nas aulas en Homar (2005).

<sup>11</sup> A nosa escolla baseouse nunha compilación realizada con criterios didácticos e motivadores. Por unha banda, seleccionamos un vídeo no que se relaciona a regueifa co *rap* e co *hip-hop* (<<https://goo.gl/1uGGDi>>). Logo, un fragmento dun obradoiro no que Pinto d’Herbón explica como se compón esta modalidade (<<https://youtu.be/-MWMb0dCE4?t=3m54s>>) e, finalmente, propoñemos o visionado de exemplos de *performances* de Caruncho e Pinto d’Herbón (<<https://goo.gl/SCvgsf>>, <<https://goo.gl/DDiUMm>>). Outras alternativas poderían ser a regueifa que parte dunha conversa de *Whatsapp* e na que participan mozos da idade dos nosos estudantes (<<https://youtu.be/1laaRCcViUQ?t=28s>>), do mesmo xeito que en <<https://goo.gl/6S6uyO>>.

<sup>12</sup> Vid. o episodio do programa “Ben Falado!”: <<https://goo.gl/1uGGDi>>.

modulación da lingua oral e poden facer uso do seu dominio das novas tecnoloxías para enriquecer a posta en escena perante os seus compañeiros, que require dun labor continuado que non se vexa interrompido co desenvolvemento deste proxecto.

Coa finalidade de achegar as novas tecnoloxías ás aulas consideramos que esta proposta podería enriquecerse coa elaboración dunha Aula Virtual que non só sirva de repositorio de material para os alumnos, senón que inclúa ligazóns a recursos que poidan serlles útiles, como dicionarios, bases de datos ou páxinas webs de referencia. Estes contidos teóricos deben compensarse con vídeos e referencias musicais que completen a visión que o alumnado posúe da Idade Media e da literatura deste período.

Outras actividades de grande interese que dinamizan e estimulan o desexo de aprender os contidos que pretendemos traballar son os encontros con grupos musicais ou artistas, como Alendalúa, Paulina Ceremuzyńska ou Emilio Villalba e Sara Marina, ou visitas guiadas a obradoiros de instrumentos medievais (vid., por exemplo, Xaneco, Obradoiro de Instrumentos Musicais, de Outeiro de Rei). Así mesmo, sería atractivo organizar encontros con regueifeiros, charlas, debates e mesmo un taller de regueifa.

## 9. AVALIACIÓN DA PROPOSTA

O proceso de avaliación da nosa proposta contaría coa observación do profesorado de Música e de Lingua e Literatura Galega como medida indispensable para que os docentes coñezan os saberes previos que posúe o alumnado sobre o tema de estudo e cal foi a súa progresión. Ademais, debemos prestar atención a que todos os estudantes participan nos traballos en grupo, xa sexa ofrecendo a súa opinión persoal sobre a lectura, ou ben na construción conxunta de textos.

A nosa proposta pretende implicar aos mozos no uso personalizado e creativo da linguaxe, coa finalidade de que interactúen entre eles oralmente e por escrito, desenvolvendo así a competencia comunicativa. Durante todo o proceso de implementación da nosa proposta, a avaliación consistiría nun seguimento continuo e formativo, no que se teñan en conta aspectos como a motivación, o esforzo, a actitude cara ao tema obxecto de estudo ou a habilidade, participación, traballo en grupo, traballo produtivo (individualmente e en equipo) e a corrección ortográfica e lingüística. A expresión empregada na exposición avaliáramola respectando os *items* previstos na táboa e na rúbrica deseñadas para tal fin (vid. apéndice XII).

Ademais, consideramos que sería moi enriquecedor para os estudantes a participación nunha autoavaliación propia e das exposicións dos seus compañeiros, de modo que estean enfocados na tarefa ou actividade apuntada, ao mesmo tempo que se responsabilizan do seu propio proceso de aprendizaxe, sendo conscientes dos seus progresos e das súas lagoas. Seguindo a Abascal (2011: 78), a oportunidade de que os grupos participen na cualificación, xunto co docente, permite lograr deste modo:

- Integrar e implicar non só aos alumnos que expoñen, senón tamén aos que escoitan, posto que deben realizar unha actividade de comprensión e de análise da presentación dos seus compañeiros e dar conta desta.
- Identificar acertos e desacertos, indicar o que se debe mellorar e suxerir o modo de facelo, de tal forma que se promova o diálogo e o progreso das aprendizaxes do grupo.

Mediante a implementación desta metodoloxía lograremos, entón, optimizar a adquisición de coñecementos, posto que os estudantes progresarán, ao mesmo tempo que constrúen o seu coñecemento de forma colaborativa.

## 10. AVALIACIÓN DE RESULTADOS

Despois de implementar a proposta presentada nas aulas do IES Lama das Quendas con dous grupos de primeiro de Bacharelato desexamos avaliar en que medida ofreceu os resultados agardados. Para isto, volvemos distribuír unhas enquisas entre o alumnado para coñecer a súa opinión ao respecto do desenvolvemento das actividades, ao mesmo tempo que analizamos se a súa percepción da Idade Media e da literatura popular mudara tras asistir ás sesións descritas con anterioridade (vid. apéndice XIII).

Na primeira pregunta establecemos unha escala de 1 a 5, na que o alumnado debía dar a súa opinión sobre a valoración que lle merecían a Idade Media e a literatura popular antes e despois das explicacións referentes á literatura medieval e á súa conexión coa literatura actual de transmisión oral. Como se advirte nas gráficas, a súa percepción mudou positivamente. Na primeira representación, a puntuación maioritaria que recibía a Idade Media antes de posuír maior

coñecemento sobre esta época era dun 2 para o 14,39%, seguido do 12,33% que a valoran cun 3. Pola contra, os resultados mudaron considerablemente despois de desenvolver esta proposta, pois o 50% dos estudantes marcaron o 4 e o 42% o 5 (vid. apéndice XIV, figuras 27- 28).

No que se refire á valoración previa da literatura oral, as respostas foron máis variadas, pero podemos volver sinalar que os datos inciden unha vez máis nunha avaliación negativa, xa que as respostas maioritarias son por orde decrecente un 2 para o 36% dos alumnos, un 3 para o 28% e un 1 para o 19%. Esta situación muda considerablemente despois das sesións destinadas á implementación da nosa proposta, pois a metade dos mozos enquisados xa consideran que a literatura popular de tradición oral é merecente do maior recoñecemento, seguidos dun 33% que a valoran cun 4 e un 17% cun 3. Invértense unha vez máis os datos, o que nos dá idea dos bos resultados que tivo a posta en práctica da nosa intervención didáctica (vid. apéndice XIV, figuras 29-30).

En relación con esta última pregunta, realizamos outra na que lles demandabamos se consideraban a literatura oral como literatura e na que debían xustificar a resposta. A este respecto, todos os estudantes responderon afirmativamente e argumentaron a súa postura sinalando que “non ten importancia o medio de transmisión”. Ademais, como apuntaron algúns alumnos, “transmítense ideas e sentimentos de igual xeito” e “transmítense as mesmas cousas que na escrita, só cambia o modo”.

Tamén recuperamos dúas cuestións da enquisa inicial para valorar en que medida os alumnos ampliaron e precisaron o saber sobre a Idade Media. Volvemos inquirilos sobre as palabras coas que relacionan agora a Idade Media e sobre os autores que coñecen deste período. Decatámonos de que nas respostas xa non encontramos a ampla variedade que advertiamos no cuestionario inicial, senón que existe unha maior coincidencia nos resultados, de tal forma que hai unha diferenza notable entre datos moi reiterados e outros que teñen moi poucas ocorrencias.

As verbas que definen a Idade Media despois de asistir ás clases achéganse máis ao ideal literario e histórico deste período, polo que esta época xa non está caracterizada pola imaxe escura, as batallas, a inquisición etc., pois se ben os conflitos bélicos estiveron presentes neste período, non son exclusivos do mesmo. Polo tanto, as palabras máis repetidas serán “cantigas”, “xogares”, “trobadores”, seguidas de “amor” e algunhas novas que non se constataban nas respostas do cuestionario inicial como son “*trobairitz*”, “*signa amoris*” ou “*senhor*”, que inciden na ampliación de coñecementos literarios que adquiriron os estudantes (vid. apéndice XIV, figuras 31-32).

Entre os autores coñecidos antes e despois da implementación da nosa proposta destacan, como é esperable, Afonso X e Martin Codax, pero nunha segunda fase aparece tamén Johan de Requeixo, un autor de gran presenza na vida social e cultural dos chantadinos que os alumnos non tiñan en consideración no cuestionario de avaliación de saberes previos. Con todo, pareceunos de interese mencionalo nas aulas, traballar cos seus textos e observar onde perviven o seu nome e as súas cantigas, de forma que caesen na conta da importancia da súa figura na localidade. Como outra diferenza podemos sinalar que os estudantes xa non citan a autores doutras tradicións literarias, senón que centran a súa atención nos trobadores e xogares galego-portugueses coñecidos. Tampouco se advirten confusións con autores doutras épocas literarias, como Cervantes ou Shakespeare, apuntados no cuestionario inicial (vid. apéndice XIV, figuras 33-34).

A continuación, preguntámoslles polo xénero presentado na clase que fora de maior interese para eles. Semella que o alumnado posúe unha idea bastante clara ao respecto, pois o 60% sinala que as cantigas de escarnio, seguidas moi de lonxe das cantigas de amor cun 20%, dos xéneros menores cun 11%, do 6% das cantigas de amigo e, finalmente, dun 3% que acolle aos que non souberon decantarse por un en concreto e que preferiron responder que todos foron do seu agrado. Estes resultados foron para nós bastante sorprendentes, pois se ben é esperable que o humor e a sátira sexan do gusto dos nosos mozos, quizais sería tamén de agardar que as cantigas de amor e de amigo gozasen dunha maior representación nesta gráfica. As xustificacións que ofreceron os estudantes para apoiar a escolla das cantigas de escarnio foron, entre outras, a novidade que impón este xénero fronte ás cantigas de amor, que xiran arredor dun tema bastante recorrente<sup>13</sup>, o feito de que agudizan o enxeño para criticar, a maior facilidade de composición e tamén a diversión que xeran. Como sinala un alumno: “é gracioso ver que hai tanto tempo se tiña xa tanto humor” (vid. apéndice XIV, figura 35).

---

<sup>13</sup> Vid., por exemplo, “son máis novidosas no sentido de que cada composición pode ter contidos distintos e non seguir sempre o mesmo tema”.

A seguinte pregunta tiña como finalidade saber se os rapaces adquiriran unha idea clara sobre o período medieval, cal fora a actividade que máis lles gustara e se cambiarían algo, de tal forma que nos ofrecesen críticas construtivas coas que poder mellorar a nosa práctica docente. Á primeira parte deste apartado, todos os alumnos responderon afirmativamente. Atendendo á segunda, o 64% certificou que a tarefa de maior interese para eles foron os obradoiros de escritura colaborativa en grupo, seguidos dun 16% que contestou as exposicións e representacións, que en certa medida completaron o labor anteriormente citado. Existe unha porcentaxe sinalada de alumnos do 15% que consideran todas as actividades interesantes e que non destacan ningunha en especial, seguidos dun 5% que mencionan labores de menor incidencia ou peso na nosa proposta, como foron os debates, as tarefas de pescuda etc. Entre as respostas que xustifican as súas eleccións encóntrase a boa acollida que lles conferimos ao traballo colaborativo e ás novas tecnoloxías e á música nas *performances*. Como sinalan algúns estudantes, “a actividade que máis me gustou foi a de compoñer cantigas en grupo a partir dun *incipit*” e “o mellor foi facer traballos e cada un aportar algo” (vid. apéndice XIV, figura 36). Na terceira pregunta deste apartado non recibimos suxestións. Semella que todos os alumnos quedaron contentos co desenvolvemento da proposta.

En relación co fomento da expresión oral nas aulas, o 94% dos alumnos valórana como insuficiente e consideran que é de grande importancia o seu desenvolvemento para a vida cotiá e como metodoloxía de ensino-aprendizaxe (vid. apéndice XIV, figura 37).

Finalmente, preguntámoslles pola súa opinión ao respecto de se a literatura medieval conta coa atención merecida nas aulas de Lingua e Literatura Galega. As contestacións positivas foron avaliadas en relación ao seu contexto, de tal forma que consideraron necesario o coidado que dedicamos dende o centro a un período tan rico para as nosas letras como foi o medieval. Con todo, os alumnos que valoran como insuficiente o tratamento que recibe a literatura medieval realizaron unha maior abstracción e sinalaron que, polo xeral, non se lle presta o interese do que é merecente. Entre as respostas negativas acúsase a marcada tendencia a incidir no estudo da literatura contemporánea ou na parte teórica dos conceptos e contidos sobre literatura medieval sen realizar labores prácticos e sen deterse nesta etapa o tempo preciso (vid. apéndice XIV, figura 38).

## 11. CONCLUSIÓN

A pesar do fomento da oralidade nos *curricula* de ESO e Bacharelato dende a LOXSE, o traballo coa oralidade nas aulas continúa a ocupar un espazo marxinal nos libros de texto, que está supeditado á escrita, tal e como se pode comprobar despois dunha análise e revisión dalgúns manuais. O peso que teñen as tarefas orais na avaliación da materia de Lingua e Literatura Galega é aínda pobre, quizais pola maior dificultade de análise dos resultados. Como consecuencia, a valoración que realiza o profesorado e o alumnado das mesmas é a de consideralas carentes de importancia.

Neste sentido, suxerimos actividades que teñan como obxectivo lograr o fomento da lingua oral, pois advertimos que existe un uso deficiente do galego na oralidade e un retroceso nos usos lingüísticos. Para atallar este problema, decidimos solucionalo coa presentación dunha proposta que ten como tema principal a lírica medieval e a súa conexión coa literatura de tradición popular. É ben coñecida a importancia da que gozou a oralidade nas *performances* medievais, polo que intentamos servirnos do fomento da competencia oral, a partir de tarefas motivadoras, participativas, creativas e expresivas como, por exemplo, traballos de escritura colaborativa, que tiveron uns resultados favorables e positivos na formación dos nosos estudantes. O noso obxectivo foi que os alumnos puidesen chegar a desenvolver unha maior destreza no uso da lingua, mentres vivenciaron a Idade Media, un período que tal e como reflectimos no noso traballo, é bastante descoñecido polos nosos estudantes.

Así mesmo, consideramos de interese destacar as relacións que existen entre as modalidades disputativas da Idade Media coa regueifa e a presenza que os tópicos e motivos medievais teñen aínda na produción actual, de tal forma que se advirta a intertextualidade existente entre a literatura de distintos períodos históricos. Posiblemente, unha das razóns que xustifican o descoñecemento que o alumnado presenta do período medieval e das súas relacións coa literatura de tradición popular se deba á amplitude dos *curricula*, que impiden deterse o suficiente en todos os temas, e á pouca presenza coa que neles conta a literatura da Idade Media e o estudo do seu contexto. Con todo, confío en que as carencias dos recursos didácticos actuais se atallen nos próximos anos a partir de orientacións metodolóxicas rigorosas e innovadoras, nas que o desenvolvemento das habilidades lingüísticas e comunicativas sexan o eixo central das propostas de educación literaria, pois destas destrezas depende a formación plena do ser humano, a súa integración social e, en última instancia, as súas futuras achegas ao enriquecemento do patrimonio colectivo da súa comunidade.

## APÉNDICE I

### Selección de textos

1. *Abril Pérez, muit' ei eu gran pesar*
2. *A dona que eu am' e tenho por senhor*
3. *A que vi ontr' as amenas*
4. *Agora me part' eu mui sen meu grado*
5. *Ai flores, ai flores do verde pino*
6. *Amigos, non poss' eu negar*
7. *Amor faz a min amar tal señor*
8. *Amor fez a mim amar*
9. *Atal vej' eu aqui ama chamada*
10. *Ao daian de Cález eu achei*
11. *Ay eu coitad'! e por que vi*
12. *Bailemos nós ja todas tres, ai amigas*
13. *Ben me cuidei eu, Maria Garcia*
14. *Cada que ven o meu amig' aquí*
15. *De Don Fernan Díaz Estaturão*
16. *Digades, filha, mha filha velida*
17. *Dized', amigo, se prazer vejades*
18. *Elvyr', a capa velha dest' aqui*
19. *En grave dia, senhor, que vus vi*
20. *Foi Don Fagundo un dia convidar*
21. *Foi un dia Lopo jogar*
22. *Fremosas, a Deus grado, tan bon dia comigo*
23. *Hun ricomaz, hun ricomaz*
24. *Levad', amigo, que dormides as manhanas frias*
25. *Lourenço jogar, ás mui gran sabor*
26. *Maria Pérez, a nossa cruzada*
27. *Meu amigo, vós morredes*
28. *Mia madre velida, e non me guardedes*
29. *Moitos s' enfingen que an guaanhado*
30. *Muytos dizem con gram coyta d' amor*
31. *Non me posso pagar tanto*
32. *Nostro Senhor, com' eu ando coitado*
33. *Oí og' eu ùa pastor cantar*
34. *Ondas do mar de Vigo*
35. *Os que non amam nen saben d' amor*
36. *Pedr' Amigo, quer' ora ùa ren*
37. *Pelo souto de Crecente*
38. *Pero da Pont' á feito gran pecado*
39. *Pois min amor non quer leixar*
40. *Por Deus, amiga, que pode seer*
41. *Proençaes soen mui bem trobar*
42. *Quantos og' andam eno mar aquí*
43. *Quer' eu em maneira de proençal*

44. *Roy Queymado morreu con amor*
45. *Se eu podesse desamar*
46. *Seiam' eu na ermida de San Simion*
47. *Vayamos, irmana, vayamos dormir*
48. *Vistes, mhas donas, quando noutro dia*

## APÉNDICE II

### Cuestionario inicial

1. Con que palabras ou ideas relacionarías a Idade Media?
2. Que sabes sobre o código do amor cortés na época medieval?
3. Cal era o sistema político e económico imperante neste período? En que consistía?
4. Coñeces algún autor da Idade Media? Cal/es?
5. Cal era o medio de difusión principal da lírica na Idade Media? A escritura ou a oralidade?
6. Que son as *tensons* e os *partimens*? Cal era a súa temática? Advirtes algunha relación coa regueifa?
7. Sabes o que é unha regueifa?
8. Coñeces algunha copla de tradición popular de temática satírica (lembra a época do Entroido)? Poderías poñer algún exemplo e resumir o argumento?
9. Que valoración che merecen ese tipo de composicións? Cal cres que pode ser o seu interese?
10. Que ambientación histórica escollerías para ver unha película ou ler unha novela? Ordena os seguintes períodos segundo a túa preferencia (sendo 5 o valor máis alto): Antigo Exipto, época romana, Idade Media, Renacemento e actualidade. Xustifica a resposta.



## 2. Os autores medievais coñecidos



Figura 3. Respostas proporcionadas polos alumnos de terceiro da ESO<sup>2</sup>



Figura 4. Respostas ofrecidas polos alumnos de primeiro de Bacharelato

<sup>2</sup> Parécenos de interese apuntar que só un alumno mencionou a Johan de Requeixo, a pesar de que un dos CEIPs da vila, a Biblioteca municipal, unha rúa e un premio de recente creación levan o seu nome. Así mesmo, no monte Faro, próximo a Chantada, están labradas en pedra as súas cantigas.

## APÉNDICE IV

### Selección de obras literarias de ambientación ou recreación medieval

- Alighieri, D. (1292-1293), *Vida nova*, A Coruña, Espiral Maior, trad. D. X. Cabana, 1994.
- (1304-1321), *A divina comedia*, Lugo, Edicións da Curuxa, trad. D. X. Cabana, 2014.
- Axeitos, X. L. (ed.) (1996), *A soldadeira: obra teatral de Luís Seoane*, Sada, Edicións do Castro.
- Boccaccio, G. (1351-1353), *Decamerón*, Cangas do Morrazo, Rinoceronte, trad. M. Barcia, 2007.
- Cabana, D. X. (1989), *Galván en Saor*, Vigo, Xerais.
- (1996), *Morte de rei*, Vigo, Xerais.
- (ed. e trad.) (2004), *Antoloxía do Doce Estilo Novo*, Vigo, Galaxia; A Coruña, Fundación Caixa Galicia.
- (ed. e trad.) (2011), *Os trovadores de Occitana*, Lugo, Edicións da Curuxa.
- Campo, M. (1996), “Confusión e morte de María Balteira”, en *Confusión e morte de María Balteira*, A Coruña, Baía Edicións, 2010.
- Carou Figueira, N. (2012), *O alento nas costas*, A Coruña, Baía Edicións.
- Carredano Cobas, R. (2002), *Frei Samuel*, Noia, Toxosoutos.
- (2008), *Veleno tinto*, Vigo, Xerais.
- Carvalho, S. L. de (2007), *Peregrinos sen fe*, A Coruña, Biblos clube de lectores, trad. A. Martínez Teixeira, 2007.
- Castro, Fr. (2014), *O segredo de Marco Polo*, Vigo, Galaxia.
- Castro Álvarez, C. de (2009), *Historia dunha investigación e de máis de dous asesinatos*, Noia, Toxosoutos.
- Cunqueiro, A. (1955), *Merlín e familia*, Vigo, Galaxia.
- Fariña, A. (2012), *Os Megatoxos e a espada esmeralda*, Vigo, Xerais.
- Fernández Naval, Fr. (2002), *Suso Espada. O misterio do Grial*, A Coruña, Everest.
- Gándara, M. (1997), *Magog*, Vigo, Xerais.
- Historia do nobre Ponto, que foi rei de Galiza e de Bretaña* (ca. 1475), Cangas do Morrazo, Rinoceronte, trad. H. Harguindey, 2016.
- Iglesias, X. (2003), *O soño do falcón*, Noia, Toxosoutos.
- Lindgren, A. (2003), *Os irmáns Corazón de León*, Vigo, Xerais.
- Loureiro, A. (2002), *Camiño perigoso*, Vigo, Xerais.
- Méndez Ferrín, X. L. (1982), *Amor de Artur*, Vigo, Xerais.
- Nicolás Rodríguez, R. (2016), *O espello do mundo*, Vigo, Xerais.
- Novelino* (ca. 1281-1300), Cangas do Morrazo, Rinoceronte, trad. M. Barcia, 2007.
- Novo, O. (2013), *Leda m’and’eu. Erótica medieval galaica*, Noia, Toxosoutos.
- Ponthus e Sidoine, reis de Galiza e Bretaña* (ca. 1475), A Coruña, Toxosoutos, trad. P. Nogueira Santiago, 2006.
- Portas, M. (2015), *Lourenço xograr*, Vigo, Galaxia.
- Queizán, M. X. (2008), “Antígona”, en *Antígona, A Cartuxeira e Neuras*, Vigo, Galaxia.

Recuero Astray, M. (2006), *Extremum (A fronteira)*, Sada, Ediciós do Castro, trad. do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade da Coruña.

Roca Fortúnez, B. (1998), *De trobas e casorios: comedia medievo-musical en tres actos*, Ferrol, Ateneo Ferrolán.

Rodal-Fraga, F. (2003), *A cor do cavalo*, Santiago de Compostela, Edicións Laiovento.

Romay López, M. (2013), *María Balteira. A soldadeira máis fermosa da Corte do Rei Sabio*, A Coruña, Deputación da Coruña.

*Sir Gawain e o Cabaleiro Verde* (ca. 1400), Cangas do Morrazo, Rinoceronte, trad. J. L. Bueno Alonso, 2013.

Tobaruela, P. (2013), *O códice do Santo Lugar*, Vigo, Xerais.

### **Obras recomendadas para lectores máis novos<sup>3</sup>:**

Avilés de Taramancos, A. (2008), *O cabalo de vidro*, Noia, Concello de Noia.

Bermejo Barrera, J. C. (2012), “Ximena de Montealto, trobadora de Galicia”, en *Contos para nenos un pouquiño modernos*, A Coruña, Enxebrebooks.

Fernández Lorenzo, E. (2000), *As flores do meu amigo*, Vigo, Xerais.

González Reigosa, C. (2008), *Irmán rei Artur*, Vigo, Xerais.

Neira Cruz, X. A. (1998), *Xograr Cangas e asociados*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, GÁLIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil).

---

<sup>3</sup> Consideramos que estas obras tamén poderían empregarse para prestar atención á diversidade, debido a que se serven de vocabulario sinxelo e dunha extensión reducida que poden facilitar o traballo cos textos.

## APÉNDICE V

### O nacemento da lírica románica medieval

Comprensión do vídeo: “Lingua de reis, lingua do pobo”. Responde ás seguintes preguntas:

1. Que territorios abrangúa no s. X o Reino de Galicia? Cal era o réxime político imperante nesta rexión?
2. Que funcións lingüísticas cumprían o latín e o galego? Pódese dicir que na Idade Media o galego era empregado só polos campesiños? Por que?
3. En que século comeza o esplendor compostelán? A que feitos se lle atribúe?
4. En que soporte material está escrito o *Cancioneiro de Ajuda*? De que época data? Dende cando se coñece?
5. A que xénero pertencen ás máis de 300 cantigas que se conservan no *Cancioneiro de Ajuda*? A cantos autores diferentes se poden atribuír estes textos?
6. Que feito supuxo a escisión do galego-portugués como lingua que se falaba a ambas as beiras do Miño? En que ano se produciu? Que sorte corren a partir de entón o galego e o portugués?
7. A partir de que século se superpón o castelán ao galego na escrita? Cales foron os feitos que motivaron esta situación?
8. Afonso X escolle escribir as *Cantigas de Santa María* en galego. Anos despois, tamén o trobador occitano Raimbaut de Vaqueiras empregou no seu *descord* plurilingüe o galego-portugués entre outras linguas como o occitano ou o francés. Por que estes autores non seleccionan o castelán para a composición lírica?

APÉNDICE VI

→ *Non esta palabra oculta a identidade da dama*

*- Paralelismo*  
*- Tópico da reserva da dama*

5 [N]on est' a de Nogueira a freira que m' [en] poder ten,  
mais é x'outra freiosa a que me quer' eu maior ben.  
[E] moiram' eu pola freira,  
mais non pola de Nogueira.

10 [N]on est' a de Nogueira a freira ond' eu ei amor,  
mais é x'outra freiosa a que me quer' eu mui mellor  
[E] moiram' eu pola freira,  
[mais non pola de Nogueira].

*- Tópico da vasalaxe* 15 [S]e eu a freira visse o día que eu quisese,  
non á coita no mundo nen mingua que ouvesse  
[E] moiram' eu pola freira,  
[mais non pola de Nogueira].

[S]e m' ela min amasse mui gran dereito faria  
ca lle quer' eu mui gran ben e punn' i máis cada día.  
[E] moiram' eu pola freira,  
[mais non pola de Nogueira].

Paráfrase

I. Non é a freira de Nogueira a que se apoderou do meu corazón, senón outra fermosa a que eu quero moito.  
*refr. E morro eu pola freira, pero non pola de Nogueira.*

II. Non é a de Nogueira a freira que eu quero, senón outra fermosa a que eu quero máis.  
*refr. E morro eu pola freira, pero non pola de Nogueira.*

III. Se eu vise a freira o día que eu quixese, non tería ningunha coita nin prexuízo.  
*refr. E morro eu pola freira, pero non pola de Nogueira.*

IV. Se ela me amase, faria o correcto, pois queroa moito e esforzome niso cada día máis.  
*refr. E morro eu pola freira, pero non pola de Nogueira.*

→ *Cantiga de amor*  
→ *freira (muller de estamento relixioso)*  
→ *Amor non correspondido*  
→ *Signo amoroso (signo do amor non correspondido); a morte por amor.*  
→ *O trovador a única que desexa é poder ver a amada.*  
→ *Tópico da reserva da amada (non se sabe quen é)*  
→ *Tópico da vasalaxe*

Figura 5. Mostra das notas que realizou un alumno durante o desenvolvemento da actividade

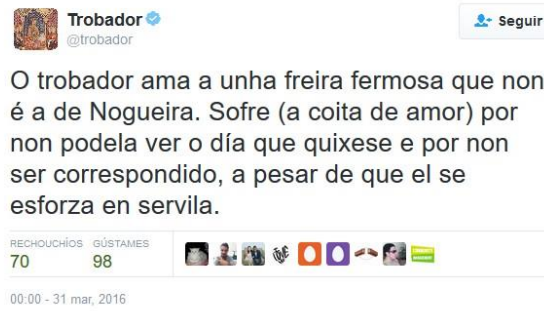


Figura 6. Mostra de chío realizado sobre a versión de A



Figura 7. Mostra de chío realizado sobre a versión de B e V



Figura 8. Distribución xeográfica dos trobadores (Monteagudo, 2013: 392)



Figura 9. Distribución dos xogares (Monteagudo, 2013: 406)

Soldadeira → Muller a solto (prostituta, ou, por veces), cantora e bailarina) a veces ridiculizada pola súa condición de prostituída → mellor, xa que o único erro do cantoso e bailarino, fúndese nestes dous.

Trobairitz → Trobadora de Occitania dos séculos XII e XIII.  
Escribian, compoñían, cantaban e recitaban versos nas cortes.  
Son as primeiras compositoras coñecidas de música secular occidental.  
Formaban parte das cortes.

Figura 10. Información corrixida sobre as soldadeiras e as trobairitz

- Soldadeiras  
As antigas eran interpretadas por xogadores e trabadores, que así  
eran acompañados con frecuencia por mulleres bailadoras, chamadas  
soldadeiras. As de maior prestixio e beleza estaban  
adscritas á corte e tiñan como principal oficio o de  
cantar e bailar ante os reis, nobres, cortesáns, recibindo  
unha soldada como pago aos seus servizos (de ahí o  
seu nome). Tiñan fama de exercer a prostitución.  
María Pérez, coñecida como a Balteira, foi a soldadeira máis  
famosa e cotizada.  
Tamén debuxa o nome de Mariña López, María do Gaur  
e María García.

Figura 11. Información ofrecida por un alumno sobre as soldadeiras

- Trobairitz.  
Ao falar do termo *Trobairitz* estamos a falar referencia  
á mulleres que compoñían versos, cantaban e recitaban  
nos séculos XII e XIII na corte de Occitania.  
Algunhas das trobairitz máis destacadas foron Almenca de  
Castelha, Azalais de Porcairagues e Maria de Ventadorn.  
Pola tanto a principal diferenza entre as soldadeiras e as  
trobairitz é que no caso das primeiras ocupábanse de cantar  
as antigas dos nobres, mentres que as últimas compoñían  
versos, cantaban e recitaban.

Figura 12. Información ofrecida por un alumno sobre as trobairitz

## Exemplo actual

---

❧

❧ Un exemplo actual do que podería ser unha tenzón, atopámolo máis ou menos representado nas denominadas 'Batallas de Galos' de Redbull.

Figura 13. Diapositiva na que un dos grupos relaciona a disputa presente na *tenson* medieval cun exemplo actual máis próximo ao seu contexto

## Exemplo actual



- Un exemplo que se axustaría máis ou menos na actualidade podería ser o «You'll never walk allone», o himno do Liverpool.
- Esta compsiación cántase especialmente cada 15 de abril, nun emotivo homenaxe as vítimas da Tragedia de Hillsborough, onde morreron 96 persoas no campo do Liverpool.

Figura 14. Diapositiva na que un dos grupos advirte as relacións temáticas do pranto medieval co himno do Liverpool



Figura 15. Performance dunha cantiga dialogada entre unha neta e a súa avoa



Figura 16. Performance dunha cantiga dialogada entre dúas irmás

## APÉNDICE VII

### Presenza de Johan de Requeixo na vida social e cultural de Chantada



Figura 17. CEIP Xoán de Requeixo



Figura 18. Biblioteca Pública Municipal Xoán de Requeixo



Figura 19. Rúa Xoán de Requeixo



Figura 20. Situación da rúa Xoán de Requeixo

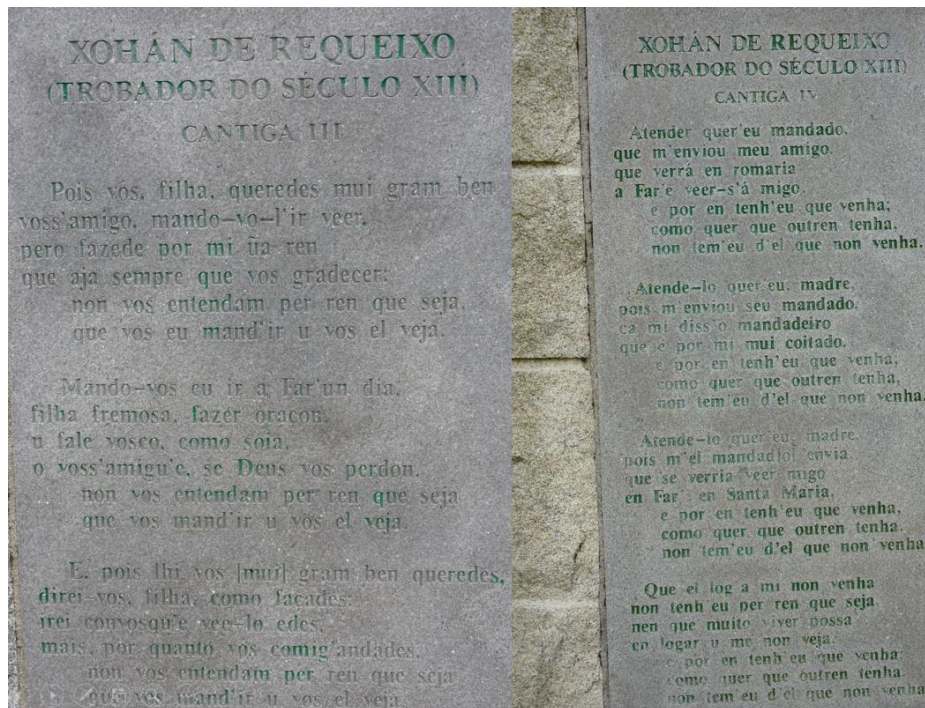


Figura 21. Cantigas de Johan de Requeixo esculpidas en pedra a carón da ermida do Faro

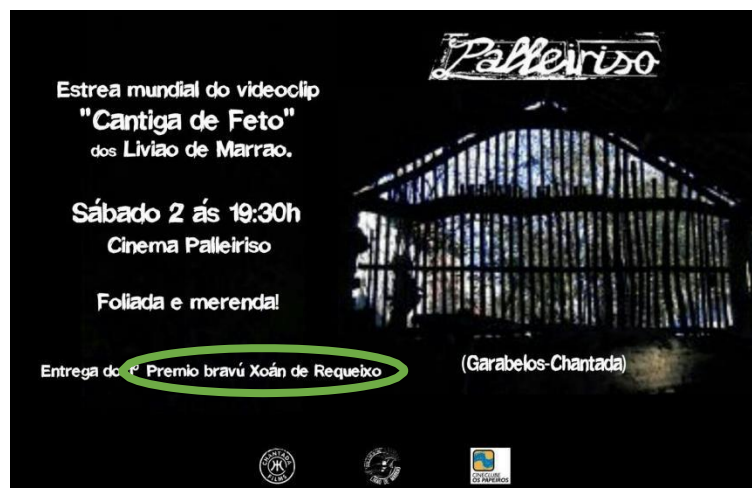


Figura 22. Anuncio publicitario da entrega do Premio Xoán de Requeixo



Figura 23. Portada do xornal *El Progreso* (29/03/2016)



Figura 24. *El Progreso*, "Ribeira Sacra", 29/03/2016, p. 4



Figura 25. *La Voz de Galicia*, "Agenda", 29/03/2016, p. L11.

### Canción “A Faro um dia irei madre” de Liviao de Marrao<sup>4</sup>

A Far' un dia irei,  
eu, mia madre, se vos prouguer, rogar se veerei  
meu amigo, que mi ben quer,  
*e direi-lh' eu enton*  
*a coita do meu coraçon.*

Muito per deseji' eu que veesse meu amigo que m' estas penas deu e que falasse comigo  
*e direi-lh' eu enton*  
*a coita do meu coraçon.*

Se s' el nembrar quiser como fiquei namorada e se cedo veer  
e o vir eu, ben talhada,  
*e direi-lh' eu enton*  
*a coita do meu coraçon.*

### Presenza de Airas Moniz d'Asme na vida social e cultural de Chantada



The image shows a screenshot of the website for Airas Moniz S.L. The header features the company name "VIANDA" and the tagline "Alimentación y nutrición en España". Below the header is a search bar with the text "Google™ Búsqueda personalizada". The main content area is divided into several sections: "RUBRO" (Food products), "REGIONE" (Regions), and "Registrar empresa" (Register company). The "Registrar empresa" section is highlighted with a blue circle and contains the following information:

- »Registro empresa
- »Modificar empresa
- »Eliminar empresa

**Airas Moniz S.L.**

En esta página encontrará los datos más importantes de Airas Moniz S.L. en Chantada, como, p. ej., la dirección, la persona de contacto y los datos de contacto, e incluso la dirección de correo electrónico y la página web.

**NOMBRE DE COMPAÑÍA:** Airas Moniz S.L.  
→ UBICACIÓN DIRECCIÓN

**UBICACIÓN DE LA CALLE:**  
Lugar Outeiro (San Salvador de Asma), S/N

**UBICACIÓN DE LA CIUDAD:** Chantada

**UBICACIÓN CÓDIGO POSTAL:** 27500

**PROVINCIA:** Lugo

**REGION:** Galicia

Imaxe26. Anuncio da Empresa Airas Moniz S.L.

<sup>4</sup> Vid. <<https://www.youtube.com/watch?v=HJe55VAFnmg>>.

## APÉNDICE VIII

Como dixemos, foron as mulleres e non homes as que compuxeron as cantigas de amigo; eles transcribíronas, asináronas e, algúns, cantaríanas acompañados de cítaras, zanfonas e doutros instrumentos. Mais a creatividade e, por tanto, a autoría, é das mulleres galegas e portuguesas que viviron nos séculos XII e XIII da Idade Media. E tanto nos ten que fose Mendiño, Martín Codax, Xoan de Cangas ou Pero Meogo quen as rubricasen, porque estamos certas de que esa rúbrica oculta a autoría dunha muller. E, moi probablemente, fose o propio copista quen utilizase o pseudónimo para asinar as cantigas que transcribía, respectando a autoría da anónima autora.

(Lemaire, 2010: 19-20)

A literatura de investigación ten ratificada como única autoría para as cantigas de amigo a masculina, polo que estaríamos asistindo nas composicións a unha representación psicolóxica feminina baixo unha perspectiva masculina. Porén, na actualidade, novas aproximacións críticas teñen desmentido esta convencional interpretación patriarcal, que, pola súa transgresión da norma tradicional, require repararmos nela con atención.

Semella difícil ignorar a autoría das cantigas de amigo por parte das mulleres, cando eran elas as principais cantoras das súas comunidades, ao adaptaren os seus cantos aos ritmos do traballo cotián das panadeiras, lavadeiras, costureiras, tecedeiras, seitureiras etc., sobrevivente con posterioridade no cancionero popular oral galego.

(Queixas Zas, 2016: 34)

## APÉNDICE IX

### Grupo 1

Cantigas de amor	Autor
<i>A dona que eu am' e tenho por senhor</i>	Bernal de Bonaval
<i>A que vi ontr' as amenas</i>	Pedr' Eanes Solaz
<i>Amor fez a mim amar</i>	Don Denis
<i>Se eu podesse desamar</i>	Pero da Ponte

Outros textos	Autor
"A dama que ía no branco cabalo"	Álvaro Cunqueiro
"Anónimo" (C. M., II)	Xosé María Álvarez Blázquez
"Anónimo" (C. M., 14)	Xosé María Álvarez Blázquez
"María Balteira"	Darío Xohán Cabana

### Grupo 2

Cantigas de amigo	Autor
<i>Bailemos nós ja todas tres, ai amigas</i>	Airas Nunez
<i>Digades, filha, mha filha velida</i>	Pero Meogo
<i>Fui eu, madr', en romaria a Faro con meu amigo</i>	Johan de Requeixo
<i>Mia madre velida, e non me guardedes</i>	Johan Servando
<i>Seiam' eu na ermida de San Simion</i>	Mendinho

<b>Outros textos</b>	<b>Autor</b>
"Anónimo" (C. M., 9)	Xosé María Álvarez Blázquez
"Ay madre, non volve aquel meu amigo"	Carles Riba
"Bailemos, ai ledas"	Xosé Filgueira Valverde
"Cantiga do cervo solitario"	Claudio Rodríguez Fer
"Contrabando de amigo"	Antón Reixa
"Poemeto da vida"	Xoán Vicente Viqueira
"Riandiño, iogar"	Xosé María Álvarez Blázquez

### Grupo 3

<b>Cantigas de escarnio</b>	<b>Autor</b>
<i>Foi Don Fagundo un dia convidar</i>	Afons' Eanes do Coton
<i>Foi un dia Lopo jogar</i>	Martin Soarez
<i>Hun ricomaz, hun ricomaz</i>	Roi Paez de Ribela
<i>María Pérez, a nossa cruzada</i>	Pero da Ponte

<b>Outros textos</b>	<b>Autor</b>
"Don Álvaro de Soutomor"	Xosé María Álvarez Blázquez
"Home rico nunca traballaches ren" (XVII)	Xosé Lois García
"María Balteira"	Darío Xohán Cabana
"O neto do Matarrá"	Celso Emilio Ferreiro
"Romance de María Balteira"	Nocturno

### Grupo 4

<b>Cantigas dos xéneros menores</b>	<b>Autor</b>
<i>Lourenço jogar, ás mui gran sabor</i>	Airas Nunez
<i>Os namorados que troban d' amor</i>	Pero Meogo
<i>Pedr' Amigo, quer' ora ña ren</i>	Johan de Requeixo
<i>Pelo souto de Crecente</i>	Johan Servando

<b>Outros textos</b>	<b>Autor</b>
"Conversa en col dun boi"	Celso Emilio Ferreiro
"Meniña, ti a máis hermosa"	Rosalía de Castro

## APÉNDICE X

Resultados da escritura colaborativa a partir dun *incipit* (obradoiro sobre as cantigas de amor e de amigo).

### - Exemplo de cantiga de amor

*Pero tal coita hei d'amor  
qu'a min non me colle no  
coraçon en min gardo moita dor  
-Morrerei d'amores!*

Mais eu non me podo queixar  
se a minha senhor puidese ver  
con ansia dígovos eu  
-Morrerei d'amores!

Nunca tan fremosa vin  
Ai Deus! deixádema buscar  
en min gardo fazer un cantar  
-Morrerei d'amores!

Eu, minha senhor, quérovos amar  
nesta coita d'amor.

### - Exemplo de cantiga de amigo

*Cada que ven meu amig' aquí  
encóntrame na alcoba  
e cando o ve meu pai,  
zúrralle coa escoba.  
Meu amigo sempre que vén,  
meu pai dálle na sen.*

Cando por fin rompeu a *escoba*,  
meu amigo retornou á alcoba.  
*Meu amigo sempre que vén,  
meu pai dálle na sen.*

Cando volveu por terceira vez,  
meu pai deulle co sacho.  
*Meu amigo sempre que vén,  
meu pai dálle na sen.*

Quedou moribundo no chan e  
meu pai soltoulle o can.  
*Meu amigo sempre que vén,  
meu pai dálle na sen.*

## APÉNDICE XI

Resultados da escritura colaborativa (obradoiro sobre as cantigas de escarnio, os xéneros menores e a súa relación coa regueifa).

### - Tenson

- Noelia Mosquera, ben coñecida,  
porque me deixaches destruída  
xa cartos non tiña  
e deixáchesme pulida.
  
- Rocío Carnero, das túas desgrazas  
non saco proveito  
pois na miña casa  
xa teño diñeiro.
  
- Noelia Mosquera, pura aparencia  
coas túas fachendas  
de todos te aproveitas.
  
- Rocío Carnero, verte xa non quero  
pois eu son a banqueira  
e ti a pordioseira.

### - Debate satírico entre varios contrincantes, ao igual que no *tornejament*, e apelación ao xurado para que dirimir a disputa tras decidir quen compuxo mellor

- Ángel, amigo, creste moi importante  
máis o único que importa é non terte diante.
  
- Enzo, amigo, dis que o que importa  
é non terme diante,  
pero o realmente importante  
é que a túa existencia  
é meramente insignificante.
  
- Ángel, amigo, dis que a súa existencia é insignificante,  
pero eu sigo a filosofía estoica,  
o teu destino atópase escrito,  
perder esta loita.
  
- Santi, amigo, non vou perder esta loita,  
a paliza vai ser marxiana,  
vou levarme ata a súa propiedade privada.
  
- Ángel, amigo, dis que vas levar  
a miña propiedade privada,  
eu non podo, xa que non tes nada.

- Álex, amigo, dis que non teño nada,  
vou ter os vosos corazóns metidos nunha caixa,  
catro contra min e non facedes nada.

- Ángel, amigo, dis que non facemos nada,  
pero esta paliza evolucionou de marxiana a lexendaria.  
Finalmente, espero que as miñas palabras  
afondaran na túa mente,  
xa que son Sigmund Freud,  
fágoche dano dende o subconsciente.

- Amigos, sei que este *rap* o teño gañado, pero  
quero escoitar a opinión do xurado.

## APÉNDICE XII

### Cráterios de cualificación

**Realizar narracións e exposicións orais claras e ben estruturadas coa axuda de medios audiovisuais e das tecnoloxías da información e a comunicación.**

Con este criterio preténdese verificar se coa axuda de medios audiovisuais e das tecnoloxías da información e a comunicación o alumno ou a alumna é capaz de:

- Elaborar un guión coas ideas máis importantes.
- Realizar unha exposición oral clara e ben estruturada utilizando os apoios e recursos que os medios audiovisuais e as tecnoloxías da información e a comunicación proporcionan.
- Valorar en que medida os alumnos coñecen as características dos distintos xéneros líricos medievais, son capaces de identificalas en textos da época medieval e de advertir a súa recuperación noutras composicións de distintas épocas da literatura galega.

### Rúbricas de cualificación

**Mínimo esixido:** Narra e expón oralmente ante os compañeiros co apoio dun guión. Advírtese a falta de datos e dunha boa estruturación da información. Comete imprecisións, repeticións e outros erros lingüísticos ou pragmáticos (non adecúa o volume da voz ao auditorio, tampouco apoia o seu discurso da linguaxe xestual nin mira aos compañeiros, dándolles as costas nalgúns momentos da exposición).

**Ben:** Narra e expón oralmente sen ler nin recitar e cunha mínima dependencia do guión ou presentación. A estruturación da información e a pragmática do discurso son mellorables (non acomoda o ton da voz ao auditorio, pois este é demasiado alto ou baixo). Así mesmo, o alumno presenta unha postura corporal ríxida que se serve de movementos mecánicos que non acompañan a exposición oral.

**Notable:** Narra e expón a información de forma bastante estruturada e con soltura, facendo un uso axeitado do guión ou presentación audiovisual, cun rexistro adecuado, se ben cunha eficacia pragmática mellorable (intenta acomodar a voz ao auditorio, mira ao público, pero cunha postura corporal que se serve de movementos repetitivos).

**Sobresaliente:** Narra e expón a información de xeito ordenado e con soltura. Realiza un uso axeitado do guión ou presentación audiovisual, servíndose dunha boa eficacia pragmática (boa proxección de voz, volume adecuado, uso de linguaxe non verbal, apelacións aos interlocutores, emprego de materiais de apoio adicionais para facerse entender mellor etc.).

## APÉNDICE XIII

### Cuestionario final

1. Nunha escala de 1-5 sinala que valoración che merecía a Idade Media e a literatura oral antes e despois das explicacións referentes á literatura medieval e ás súas conexións coa literatura actual de transmisión oral.

	1	2	3	4	5
Antes de asistir ás clases valoraba a Idade Media					
Despois de asistir ás clases valoro a Idade Media					
Antes de asistir ás clases valoraba a literatura oral					
Despois de asistir ás clases valoro a literatura oral					

1. Con que palabras relacionarías a Idade Media?
2. Que autores coñeces da Idade Media?
3. Cres que a literatura oral é literatura? Xustifica a túa resposta.
4. Cal dos xéneros presentados na clase foi o que máis che gustou? Por que?
5. Consideras que adquiriches unha idea clara sobre a literatura medieval? Que actividade che gustou máis? Que cambiarías?
6. Como valoras o fomento da expresión oral nas aulas? Gustaríache que contara con maior presenza na educación?
7. Cres que a literatura da Idade Media conta coa atención necesaria nas aulas de Lingua e Literatura Galega? Por que?

APÉNDICE XIV

VALORACIÓN PREVIA DA IDADE MEDIA

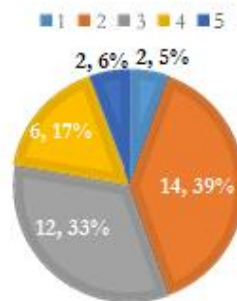


Figura 27

VALORACIÓN POSTERIOR DA IDADE MEDIA

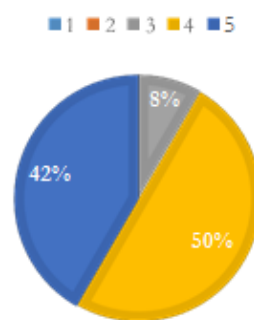


Figura 28

VALORACIÓN PREVIA DA LITERATURA ORAL DE TRADICIÓN POPULAR

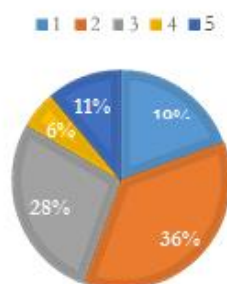


Figura 29





Figura 33. Resultados do cuestionario inicial



Figura 34. Resultados do cuestionario final



Figura 35

ACTIVIDADE DE MAIOR INTERESE

■ Obradoiros de escritura colaborativa en grupo ■ Exposicións e representacións ■ Todas ■ Outras

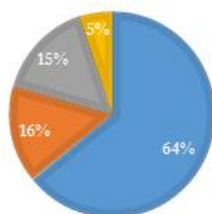


Figura 36

VALORACIÓN DO FOMENTO DA EXPRESIÓN ORAL NAS AULAS

■ Insuficiente ■ Suficiente

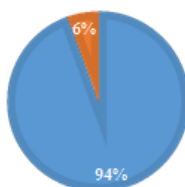


Figura 37

A LITERATURA MEDIEVAL CONTA COA ATENCIÓN MERECEIDA NAS AULAS DE LINGUA E LITERATURA GALEGA?

■ Non ■ Si

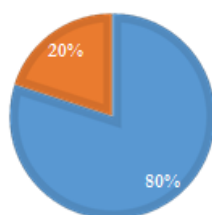


Figura 38

## Bibliografía

- Abascal, M<sup>a</sup> D. (2011), “Dos propuestas para enseñar el discurso oral”, en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó, pp. 69-91.
- Caballero, F. (2012a), *O humor galego alén da retranca*, Cangas do Morrazo, Morgante.
- Caballero, F. (2012b), *O humor en cadriños*, Cangas do Morrazo, Morgante.
- Civera, I., A. Díaz-Plaja e J. Palou (2005), “Salir del aula e ir al teatro: otra forma de acercar la literatura a los adolescentes”, en G. Bordons, A. Díaz-Plaja e A. Bastida (coords.), *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 137-150.
- Cuartero Santo, M. (2004), “Aportaciones al estudio en Secundaria de la mujer en el sistema feudal”, en M<sup>a</sup> I. Vera Muñoz e D. Pérez i Perez. *Formación de la Ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 609-617.
- Currás, C. (2015), “Unha proposta a ter en conta: o MIR docente”, *La Voz de Galicia*, 14 de agosto, p. 12 [disponible en: <<http://goo.gl/Ain34z>>, data de consulta: 30/1/2016].
- Herbón, P. de (2006), “A regueifa no mundo actual”, en X. Simón Fernández e X. Prado Orbán (eds.), *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia; Vigo, Universidade de Vigo, pp. 251-253.
- Homar, J. M. (2005), “La fuerza del humor”, en G. Bordons, A. Díaz-Plaja e A. Bastida (coords.), *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 125-134.
- Johnson, D., R. Johnson e E. Holubec (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Lomas, C., A. Osoro e A. Tusón (1992), “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 7, pp. 27-53.
- Lluch, G. (2005), “Del relato audiovisual al literario”, en G. Bordons, A. Díaz-Plaja e A. Bastida (coords.), *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 151-166.
- Marco, A. (2005), “Literatura e outras artes. Para unha didáctica intertextual e interdisciplinar”, en B. Silva Valdivia (coord.), *A literatura na Educación Secundaria*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 61-86.
- Monteagudo, H. (2013), “Nas orixes da lírica profana galego-portuguesa”, en F. López Alsina, H. Monteagudo, R. Villares e R. Yzquierdo Perrín (coords.), *O século de Xelmírez*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, pp. 387-437.
- Silva, B. (2010), *Avaliación da competencia do alumnado de 4º da ESO nos idiomas galego e castelán*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Soldevila, Ll. (2005), “Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria”, en G. Bordons, Díaz-Plaja e A. Bastida (coords.), *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp. 21-31.
- Suárez Guerrero, Cr. (2010), *Cooperación como condición social de aprendizaje*, Barcelona, UOC.

## ANTOLOXÍAS E LIBROS DE LECTURA

- Alvar, C. e V. Beltrán (eds.) (1984), *Antología de la poesía gallego-portuguesa*, Madrid, Alhambra.
- Arias Freixedo, X. B. (ed.) (2003), *Antoloxía da lírica galego-portuguesa*, Vigo, Xerais.
- Fidalgo, E. (ed.) (2009), *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*, Vigo, NigraTrea.
- Gonçalves, E. e M<sup>a</sup> A. Ramos (ed.) (1983), *A lírica galego-portuguesa*, Lisboa, Comunicação.
- Lemaire, R. (2010), *Cores do Atlántico*, Vigo, PAI.
- Queixas Zas, M. (2016), *De pergamiños follas voandeiras e libros ao .gal. Breve historia da literatura galega*, Vigo, Xerais.

## WEBGRAFÍA

- MedDB2 = M. Brea (dir.) *Base de datos da Lírica Profana Galego-Portuguesa*, CRPIH, [disponible en: <<http://www.cirp.es/>>, data de consulta: 23/03/2016].

- <<https://www.youtube.com/watch?v=XEQzCT8dyfE>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/3nHmFs>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/OEY7De>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/E5PMqH>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/hCzrls>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/JgDrWH>> [data de consulta: 30/03/2016].
- <<http://goo.gl/Md8UoP>> [data de consulta: 30/03/2016].