



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

**Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato**

**Entre obra y lector: un itinerario de *slow reading* y lectura
comparativa guiada para la Prueba 2 del Bachillerato
Internacional. Propuesta didáctica sobre *Seis personajes en busca
de autor* de Pirandello y *La promesa* de Silvina Ocampo**

Autor: Camilla Lucarelli

Tutor: María del Carmen Caballero Rubio

Trabajo Fin de Máster

2025-2026

Resumen

En este trabajo se presenta un itinerario de lectura comparativa guiada que tiene el objetivo de guiar el alumnado de Español A: Lengua y Literatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en la preparación de la Prueba 2 (ensayo comparativo de evaluación externa).

La idea para la realización de este trabajo nace de una experiencia directa en el aula. Durante las prácticas curriculares del máster, una de las situaciones que se han observado es la dificultad del alumnado para superar el nivel descriptivo y construir una respuesta comparativa basada en la interpretación argumentada y fundamentada en evidencia textual. En el marco teórico se explican los conceptos de “transacción” lectora (Rosenblatt, 1988), educación literaria (Colomer, 2005), andamiaje (Bruner, 1978; citado en Camargo y Hederich, 2010) y “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, 1978) y lectura lenta (Mikics, 2013), haciendo referencia al concepto de pedagogía lenta (Carbonell Sebarroja, 2015). A partir de esta base teórica, se propone un itinerario de lectura comparativa transferible (compuesta por seis fases progresivas) y aplicable a cualquier par de obras del currículo IB. La propuesta didáctica concreta se basa en las obras *Seis personajes en busca de autor* (Luigi Pirandello) y *La promesa* (Silvina Ocampo). El grupo de referencia para la propuesta se sitúa en el primer año de Nivel Medio (NM). El itinerario aspira no solo a preparar al alumno para la prueba, sino a cultivar una disposición lectora que perdure más allá del período académico.

Palabras clave: Bachillerato Internacional, Prueba 2, lectura comparativa, andamiaje, *slow reading*, *slow education*, educación literaria.

Abstract

This paper presents a guided comparative reading itinerary, designed to support students of Spanish A: Language and Literature in the International Baccalaureate Diploma Programme in their preparation for Paper 2 (the externally assessed comparative essay).

This work is the product of observations made during the master's teaching practicum. One of the recurring situations observed was the students' difficulty in moving beyond the descriptive level and constructing a comparative response based on reasoned interpretation and grounded in textual evidence. The theoretical framework integrates the concepts of transactional reading (Rosenblatt, 1988), literary education (Colomer, 2005), scaffolding (Bruner, 1978; cited in Camargo and Hederich, 2010) and the “Zone of Proximal Development” (Vygotsky, 1978), and *slow reading* (Mikics, 2013), with reference to the concept of slow pedagogy (Carbonell Sebarroja, 2015). Drawing on these foundations, a transferable six-phase progressive itinerary is proposed, adaptable to any pair of texts on the IB curriculum. As a concrete application, the itinerary is implemented with *Six Characters in Search of an Author* (Luigi Pirandello) and *The Promise* (Silvina Ocampo), in a first-year Standard Level (SL) class. The itinerary aspires not only to prepare students for the exam, but to cultivate a reading disposition that extends beyond the academic period.

Keywords: International Baccalaureate, Paper 2, comparative reading, scaffolding, *slow reading*, *slow education*, literary education.

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract	5
1. Introducción, justificación y objetivos	6
2. Marco teórico	12
2.1 El Bachillerato Internacional como marco pedagógico y curricular	12
2.1.1 Filosofía y enfoques de aprendizaje y enseñanza en el contexto IB.....	12
2.2 Español A: Lengua Castellana y Literatura: Objetivos, contexto pedagógico y componentes troncales (TdC, CAS y Monografía).....	15
2.2.1 Objetivos y contexto pedagógico.....	15
2.2.2 Los componentes troncales: Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y Monografía	17
2.2.3 Las áreas de exploración y los conceptos transversales.....	18
2.2.4 Evaluación y Prueba 2: formato, criterios y exigencias de la lectura comparativa	20
2.3 Educación literaria y competencia interpretativa.....	23
2.3.1 El lector y la construcción de significado	27
2.4 El análisis comparativo como fundamento didáctico para la Prueba 2	34
3. Diseño de un itinerario transferible de lectura comparativa guiada	43
3.1 Fundamentos teóricos del itinerario: conceptos y fases de análisis comparativo	44
3.2 Descripción del itinerario.....	51
3.2.1 Fase 1. Contextualización, lectura global y valoración personal.....	52
3.2.2 Fase 2: Relectura guiada con <i>slow reading</i>	55
3.2.3 Fase 3: Identificación de los ejes de análisis comparativo	56
3.2.4 Fase 4: Construcción progresiva de la matriz comparativa	58
3.2.5 Fase 5: Debate interpretativo y consolidación colectiva del significado.....	63
3.2.6 Fase 6. Producción escrita: el ensayo comparativo	64
3.3 Carácter transferible del itinerario	65
3.4 El itinerario y los criterios de evaluación de la Prueba 2.....	66
3.5 Síntesis y puente hacia la propuesta didáctica	68

4. Propuesta didáctica: <i>Seis personajes en busca de autor</i> y <i>La promesa</i> a través de un itinerario de lectura comparativa guiada	71
4.1 Fundamentos metodológicos y propósito de la propuesta	71
4.2. Contribución al perfil de la comunidad de aprendizaje	72
4.3 Objetivos y análisis crítico.....	74
4.4 Contexto de aplicación.....	75
4.4.1 El centro educativo y el grupo	76
4.5 La propuesta en el currículo del IB: área de exploración y conceptos transversales.....	78
4.6 Temporalización.....	82
4.7 Las fases del itinerario en la práctica.....	84
4.7.1 Fase 1. Contextualización, lectura global y valoración personal (sesiones 1-8)	84
4.7.2 Fase 2. Relectura guiada con <i>slow reading</i> (sesiones 9-10)	92
4.7.3 Fase 3. Identificación de los ejes de análisis comparativo (sesión 11).....	99
4.7.4 Fase 4. Construcción progresiva de la matriz comparativa (sesiones 12-13).....	103
4.7.6 Fase 6. Producción escrita del ensayo comparativo (sesiones 16-18)	108
4.8 Enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB en el itinerario.....	110
4.9 Teoría del Conocimiento (TdC)	112
4.10 Creatividad, Actividad y Servicio (CAS).....	113
4.11 Medidas de atención a la diversidad del alumnado.....	115
4.12 El planificador: justificación e importancia	119
CONCLUSIÓN	120
GUÍA DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Español A: Lengua y Literatura - Nivel Medio	123
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS.....	131
Planificador de unidades del PD: Unidad didáctica - ITINERARIO DE LECTURA COMPARATIVA GUIADA PARA UN ENSAYO COMPARATIVO – <i>Seis personajes en busca de autor</i> (Pirandello) y <i>La promesa</i> (Ocampo).	131

1. Introducción, justificación y objetivos

El presente trabajo se propone dos objetivos principales: el primero es elaborar un itinerario de lectura comparativa guiada para la preparación de la Prueba 2 en el contexto del Bachillerato Internacional (Español A: Lengua y Literatura), que pueda servir de referencia para trabajar con diferentes obras literarias de la “Lista de autores prescrita” del IB (LAP), el segundo, que el itinerario propuesto incorpore herramientas de andamiaje concretas y adaptables a la diversidad del alumnado, a los distintos contextos y a las diferentes situaciones de aprendizaje. En ningún caso se trata de un itinerario cerrado ni estandarizado. El itinerario debe ser flexible, adaptable a las diferencias del alumnado. Se concibe como un posible camino que cada docente tendrá que reinterpretar y adaptar en función del alumno, del grupo y de su contexto específico.

La idea de desarrollar este trabajo surgió de una experiencia directa. Durante las prácticas curriculares del máster, se ha observado que uno de los grandes retos del alumnado en el contexto del Bachillerato Internacional (en la asignatura de Lengua y la Literatura), es la redacción del ensayo comparativo (Prueba 2). En esta prueba externa el estudiante debe poner en diálogo dos de las obras estudiadas durante el curso, construyendo una interpretación fundamentada y coherente en respuesta a una pregunta abierta.

Durante las prácticas, tras la realización de la primera unidad didáctica y la corrección de los ensayos de la Prueba 2 de una de las clases (compuesta por once alumnos), una de las cuestiones que más llamó la atención fue la dificultad que supone, tanto para el estudiante como para el docente, preparar adecuadamente esta prueba externa. Hay muchos factores, muchas variables, que se deben tener en cuenta. El diálogo con el alumnado sobre las dificultades que se encontraban a lo largo del proceso constituyó una fuente de inspiración y despertó una gran curiosidad acerca de cómo puede enfocarse la preparación para este examen. Por esta razón, se ha decidido profundizar sobre los posibles caminos que pueden llevar a una preparación que sea práctica, adaptable y funcional, que ayude al profesorado en su labor docente y al alumnado le provea de las herramientas necesarias para enfrentarse a la prueba con seguridad y garantías de resolución y éxito.

Uno de los elementos recurrentes en los ensayos del alumnado fue la tendencia a detenerse en la descripción de los textos. Los alumnos identificaban similitudes y diferencias, pero, en

muchos casos, sin llegar a construir una interpretación sostenida. Sin explicar por qué esa relación es significativa y qué comunica acerca de las decisiones formales y estilísticas de cada autor, el ensayo se queda en la superficialidad, en la simple observación y descripción, sin llegar al análisis y a la interpretación. Otra dificultad que ha observado fue la de no saber cómo poner en diálogo las dos obras. Esta representa una tarea compleja que no consiste en alternar un párrafo sobre una obra y un párrafo sobre la otra: el objetivo es crear un diálogo real entre los textos, articulado en torno a ejes de análisis comparativos y contrastivos compartidos.

Con el fin de profundizar en estas observaciones, se decidió administrar un cuestionario de reflexión al grupo clase mencionado (para ver los cuestionarios, ir a “anexos”). Concretamente a nueve de los once alumnos de la asignatura Español A: Lengua y Literatura en Nivel Medio. Los resultados permiten identificar con mayor precisión las dificultades que este trabajo se propone abordar. En las respuestas abiertas, cinco de los nueve alumnos señalaron la dificultad de superar el nivel descriptivo y trasladar sus observaciones al análisis interpretativo, cuatro indicaron dificultades en analizar las decisiones del autor, es decir, de interpretar por qué y no solo el qué:

P9 — Dificultades más frecuentes en respuestas abiertas

 **5 alumnos**

Quedarse en lo descriptivo: no lograr pasar al plano interpretativo

 **4 alumnos**

Analizar las decisiones del autor: interpretar el porqué, no solo el qué

 **3 alumnos**

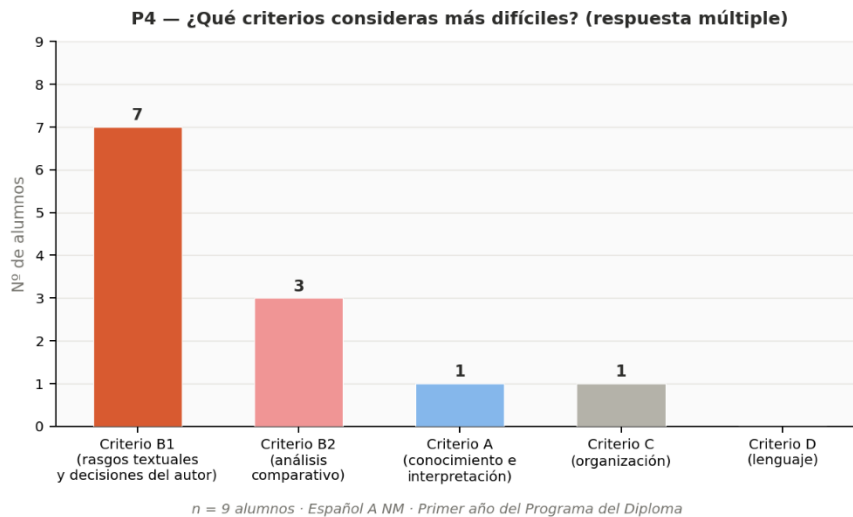
Equilibrar las dos obras: tender a profundizar más en una que en otra

 **3 alumnos**

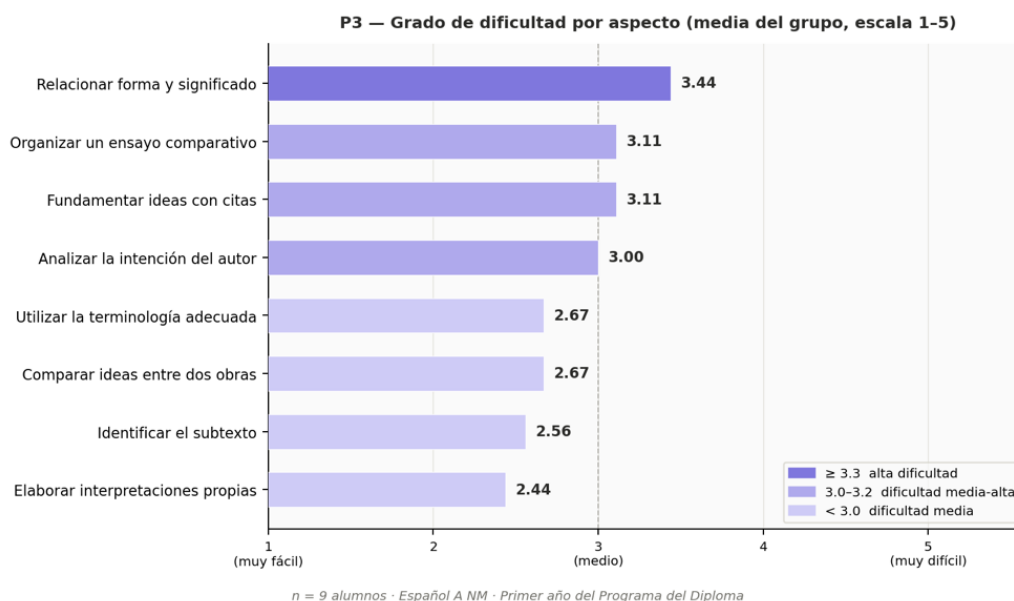
Gestionar el tiempo: construir argumentos sólidos con tiempo limitado

n = 9 alumnos · Español A NM · Primer año del Programa del Diploma

El Criterio B1, que evalúa el análisis de los rasgos textuales y las decisiones estilísticas de los autores, fue considerado el más difícil por siete de los nueve alumnos. El Criterio B2 (análisis comparativo), fue señalado por tres estudiantes, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:



El aspecto valorado con mayor grado de dificultad media fue relacionar forma y significado (3,44 sobre 5). Otros aspectos que fueron señalados son: organizar un ensayo comparativo (3,11), fundamentar ideas con citas (3,11), y analizar la intención del autor (3,00). Estos cuatro aspectos se relacionan con la misma habilidad de fondo, que es pasar de la descripción a la interpretación, de la observación a la argumentación. Esta dificultad explica también por qué el Criterio B1 es percibido como el más complejo por siete de los nueve estudiantes del grupo.



El presente trabajo parte de la idea de que este salto cualitativo no se produce de manera automática tras la lectura atenta de las obras. Estas habilidades requieren una preparación específica, progresiva y estructurada. La pregunta que articula el TFM es, por tanto, la siguiente: ¿cómo puede el docente acompañar al alumno en el desarrollo de las habilidades de lectura profunda, análisis comparativo y argumentación interpretativa que esta prueba demanda?

Para responder a esta pregunta, el trabajo se estructura en tres apartados: el marco teórico, el diseño de un itinerario de lectura comparativa guiada, y la propuesta didáctica.

El marco teórico, sustenta el itinerario y la propuesta didáctica, el cual introduce la filosofía pedagógica del IB en relación con la Prueba 2 y sus características. Los fundamentos de la educación literaria y la competencia interpretativa, con especial atención a las aportaciones de Colomer (2005) y Mendoza Fillola (2008), el concepto de “transacción” desarrollado por Rosenblatt (1988), sitúan al lector como agente activo en la construcción del significado. El *slow reading* (Mikics, 2013), representa una disposición lectora que condiciona todo el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva se sitúa en la misma dirección que los principios de la pedagogía lenta, que reivindica el tiempo cualitativo necesario para que el aprendizaje se interiorice en profundidad (Carbonell Sebarroja, 2015). Ambas perspectivas comparten la convicción de que la lectura y la educación son actividades inherentemente lentas, que requieren el espacio y el tiempo propios para desplegarse con sentido. Como recuerda Domènech (2009, citado en Carbonell Sebarroja, 2015), “menos es más”, y es precisamente en esa selección donde reside la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente significativo.

El itinerario transferible de lectura comparativa guiada se organiza en seis fases progresivas y es aplicable a cualquier par de obras del currículo del IB, independientemente del género literario o del período histórico al que pertenezcan. Este itinerario toma como referencia el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotsky (1978) y el de “andamiaje” de Bruner (Bruner, 1978; citado en Camargo y Hederich, 2010).

La propuesta didáctica, finalmente, representa una posible aplicación del itinerario y se basa en las obras *Seis personajes en busca de autor*, del escritor y dramaturgo italiano Luigi Pirandello, y *La promesa*, de la autora argentina Silvina Ocampo. El grupo al cual se dirige es el primer año del Programa del Diploma en Nivel Medio.

La elección de estas dos obras no es casual. Ambas pertenecen a géneros distintos (el teatro y la narrativa), lo cual permite mostrar cómo se puede aplicar el itinerario a diferentes pares de textos de distintos géneros literarios. Al mismo tiempo, comparten varios ejes temáticos para el análisis comparativo, de los cuales se han identificado los siguientes: la fragmentación de la identidad, los límites entre autor, personaje y lector, y la narración como mecanismo de existencia y supervivencia. Estos tres ejes se articulan en torno a los conceptos transversales del IB seleccionados para esta propuesta (identidad, transformación y perspectiva) y al área de exploración “Lectores, escritores y textos”, para que como explica la Guía “el alumnado aprenda a comprender la creatividad de la lengua, la relación entre lengua y pensamiento y la naturaleza estética de la literatura. Verán que los textos son medios muy eficaces para expresar pensamientos y sentimientos individuales, y que sus propias perspectivas como usuarios de la lengua con experiencia son fundamentales para el efecto y el éxito de un acto comunicativo” (Bachillerato Internacional, 2025, p. 24).

Encontrar un buen equilibrio para responder a los cuatro criterios que el IB requiere no es una tarea sencilla. Los criterios son: el Criterio A (conocimiento, comprensión e interpretación), Criterio B (análisis y evaluación de los rasgos textuales y de las decisiones del autor (B1), así como análisis comparativo (B2)), Criterio C (focalización y organización) y Criterio D (lenguaje). Este trabajo no tiene la ambición de resolver estas dificultades, sino de ofrecer un posible camino que deberá ser adaptado a las particularidades de cada alumno, de cada grupo clase y de cada contexto.

Este trabajo se alinea con el perfil de la comunidad de aprendizaje del programa IB (la indagación, el conocimiento, el razonamiento, la comunicación, la integridad, la mentalidad abierta, la solidaridad, la audacia, el equilibrio y la reflexión) (Bachillerato Internacional, 2025). Uno de los aspectos que se tiene en consideración es que la lengua y la literatura pueden ser una vía de aproximación a la realidad que permite alcanzar una comprensión del mundo y de uno mismo que antes no se tenía. Las palabras de nuestro vocabulario forman parte de nuestra identidad y constituyen un puente entre quienes somos y los demás. Otras cuestiones que se exploran son la función del lector en esa construcción de significado y en qué medida el conocimiento literario puede considerarse una forma de conocer el mundo y a uno mismo. Estas preguntas, como señala la Guía, son una parte esencial de la indagación en los cursos de

Estudios de Lengua y Literatura (Bachillerato Internacional, 2025). Desde la perspectiva de Rosenblatt (1988), se aspira a que el alumno se aproxime en un primer momento a la lectura desde una postura estética, para avanzar gradualmente hacia una lectura más eferente, alternando entre ambas disposiciones durante el proceso. Cuidar nuestro lenguaje y saber apreciar la lentitud de la lectura son valores que esta propuesta intenta cultivar. Se trata, en definitiva, de ofrecer un posible recorrido de aprendizaje que, además de contribuir al desarrollo de las habilidades que el examen requiere, aspira a acercar al alumno a la lectura literaria de un modo que pueda mantenerse más allá del período escolar.

Este itinerario se alinea también con otros elementos del núcleo del Programa del Diploma. En relación con los enfoques del aprendizaje, el itinerario desarrolla de manera integrada habilidades de pensamiento crítico, de comunicación y de investigación, en la medida en que el alumno no solo lee y analiza, sino que argumenta, debate y consulta las fuentes de manera adecuada. En cuanto a Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), la lectura literaria propuesta fomenta la empatía y la comprensión de otras realidades. Estos valores se relacionan fuertemente con el programa y fomentan el compromiso personal y comunitario. Por último, acerca de la conexión con Teoría del Conocimiento (TdC), se invita al alumno a preguntarse cómo construimos significado a través de los textos literarios.

2. Marco teórico

2.1 El Bachillerato Internacional como marco pedagógico y curricular

2.1.1 Filosofía y enfoques de aprendizaje y enseñanza en el contexto IB

El Bachillerato Internacional (IB) es un programa educativo de reconocimiento mundial que, en el área de Lengua y Literatura, propone un enfoque singular y exigente sobre cómo debe desarrollarse el aprendizaje lingüístico y literario del alumnado. A lo largo del máster se ha podido profundizar en la estructura de este programa, cuya riqueza y complejidad merecen una atención detenida. En los próximos apartados se tratará de explicar algunos de sus elementos esenciales, consciente de que las limitaciones de espacio impiden ofrecer una visión exhaustiva, por ello, el foco recaerá especialmente sobre aquellos aspectos que tienen relevancia directa para la preparación de la Prueba 2, tema central de este TFM. Comprender sus características y fundamentos resulta indispensable antes de abordar cuestiones como la educación literaria y la competencia interpretativa, ya que el diseño curricular del IB no solo condiciona los contenidos que se trabajan en el aula, sino también la manera en que se espera que los estudiantes se relacionen con los textos y construyan significado a partir de ellos. Para el desarrollo de estos apartados se tomarán como referencias principales la Guía de Lengua A: Lengua y Literatura (Organización del Bachillerato Internacional IB, 2025) y Español A: Lengua y Literatura (IB Diploma) Caballero Rubio y De la Fuente Zofío (2024).

Fundado en Ginebra en 1968, el Bachillerato Internacional nació con una aspiración que va más allá de lo estrictamente académico: formar personas que no solo dominen el conocimiento de manera profunda, sino que desarrollen una serie de cualidades humanas estrechamente vinculadas con la manera de percibir el mundo y de relacionarse con los demás. Estas cualidades se recogen en el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, articulado en diez atributos: indagación, conocimiento, razonamiento, comunicación, integridad, mentalidad abierta, solidaridad, audacia, equilibrio y reflexión. Comprender estos atributos resulta esencial para comprender el objetivo fundamental que el programa propone: la convicción de que, más allá de los orígenes y las nacionalidades, todos somos ciudadanos del mundo. En este sentido, puede interpretarse que uno de los propósitos centrales del IB es el de cruzar fronteras a través del conocimiento, una idea que en el estudio de las lenguas y de la literatura adquiere un

significado especialmente profundo. Se trata, en última instancia, de formar personas conscientes de la responsabilidad compartida de cuidar el planeta y comprometidas con la construcción de un mundo más justo, más pacífico y tolerante. Lo significativo es que esta visión no se queda en un plano abstracto, sino que se traduce en una manera concreta de entender y organizar el conocimiento, siempre orientada hacia el pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad.

Es importante subrayar que estos atributos no están pensados únicamente para el periodo académico, sino que aspiran a acompañar a los estudiantes a lo largo de toda su vida. En el caso de la lengua y la literatura, esto se traduce en la capacidad de comunicarse con riqueza y de acceder a otras culturas y realidades a través de la lectura. Leer obras de otros contextos nos hace, en cierta medida, más sabios, porque amplía nuestra comprensión del mundo, y la traducción desempeña en este proceso un papel fundamental al abrirnos puertas que de otro modo permanecerían cerradas.

El IB no propone una educación orientada a la acumulación de saberes, aunque los contenidos son esenciales para el desarrollo de las competencias. Lo que propone es cultivar las habilidades intelectuales y éticas del alumnado para que este pueda seguir aprendiendo de forma autónoma mucho más allá del aula. Educar, desde esta perspectiva, equivale a acompañar los alumnos en un proceso de aprendizaje muy amplio, aspirando a que se conviertan en individuos reflexivos, comprometidos y que nunca dejen de hacerse preguntas.

Este trabajo está dirigido al Programa del Diploma (PD), destinado a estudiantes de entre 16 y 19 años y con una duración de dos cursos académicos. El programa organiza su currículo en torno a seis áreas académicas que el alumnado estudia de manera simultánea, a las que se suma un núcleo común formado por tres elementos: la Teoría del Conocimiento (TdC), que invita a reflexionar sobre la naturaleza misma del saber, el componente de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), que conecta el aprendizaje académico con la experiencia vital y el compromiso comunitario, y la Monografía, un trabajo de investigación independiente mediante el cual el alumnado puede profundizar en un tema literario o lingüístico de su interés.

Transversal a todo el programa, el IB propone además los enfoques de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto a los primeros, el profesorado debe orientar al alumnado hacia la identificación y el desarrollo de habilidades vinculadas a los atributos de la comunidad de

aprendizaje. Estos enfoques se sustentan en la indagación, cuyo propósito es activar la curiosidad de los estudiantes y desarrollar su capacidad para aprender de forma progresivamente autónoma, en la comprensión conceptual y en el trabajo colaborativo en contextos diversos, con el objetivo de eliminar las barreras de aprendizaje. Los segundos, por su parte, se centran en el desarrollo de cinco tipos de habilidades:

- 1) Habilidades comunicativas, tanto orales como escritas.
- 2) Habilidades sociales, orientadas a la interacción y a la negociación de significados.
- 3) Habilidades de investigación, que capacitan al alumnado para seleccionar y evaluar fuentes de manera rigurosa.
- 4) Habilidades de pensamiento, que abarcan las dimensiones crítica, creativa y metacognitiva.
- 5) Habilidades de autogestión, que fomentan la organización, la autonomía y la responsabilidad.

En este contexto, el docente actúa como guía, adaptándose continuamente a las necesidades del alumnado para facilitar el desarrollo de dichas competencias.

Dentro del programa IB, el área de Estudios de Lengua y Literatura ocupa un lugar especialmente significativo en relación con los enfoques de enseñanza y aprendizaje y con los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje. A través de sus tres asignaturas (Lengua A: Literatura, Lengua A: Lengua y Literatura, y Literatura y Representación Teatral) se busca que el alumnado desarrolle competencias analíticas e interpretativas mediante la interacción con textos de épocas, culturas y formas muy diversas. La lectura, la escritura y las expresiones artísticas estimulan la sensibilidad, la tolerancia y el sentido crítico, y abren un camino hacia vidas y culturas a las que, sin este puente, difícilmente se podría acceder.

En este marco, la lengua se concibe como un espacio vivo en el que se moldean identidades y se generan nuevos significados. El lenguaje posee la capacidad de comunicar desde el silencio (recurso que en el teatro se manifiesta a través de las acotaciones y los subtextos), de decir una cosa para significar la contraria y de actuar como instrumento de poder. A través de las inferencias, el hablante articula matices de ironía, sarcasmo o distancia crítica que trascienden el significado literal. Prescindir de esta dimensión condenaría la comprensión a quedarse en la superficie del texto, cerrando el camino hacia una indagación más profunda en su verdadera esencia.

El objetivo es que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, críticos e informados, capaces de reconocer los distintos niveles de significado que los textos contienen, de cuestionar la información que reciben y de establecer conexiones entre obras, contextos y culturas, avanzando así hacia una autonomía lectora.

2.2 Español A: Lengua Castellana y Literatura: Objetivos, contexto pedagógico y componentes troncales (TdC, CAS y Monografía)

2.2.1 Objetivos y contexto pedagógico

La asignatura de Español A (Lengua y Literatura), en el contexto del IB y orientada a estudiantes con competencias nativas o bilingües en español, tiene un enfoque amplio en el que se trabaja con una variedad de textos literarios y no literarios. Su propósito reside en el desarrollo de una relación activa, reflexiva y crítica con la lengua en toda su amplitud. Los textos abordados proceden de distintos contextos comunicativos y responden a propósitos y enfoques muy diversos. Este aspecto resulta fundamental, porque refleja una concepción de la lengua como herramienta esencial para la configuración de la identidad personal y social, y como espacio en el que los significados se analizan y se construyen a lo largo del proceso de aprendizaje. La enseñanza de la lengua y la literatura se basa en un diálogo continuo. Ambas dimensiones no se disocian, sino que se complementan. Se trata, en definitiva, de una asignatura que parte de la idea de que leer y escribir son actos que exigen reflexión, razonamiento y cuestionamiento.

La asignatura se imparte en dos niveles: Nivel Medio (NM) y Nivel Superior (NS). La diferencia esencial entre ambos reside en la cantidad de obras trabajadas y de corpus explorados y en el grado de exigencia requerido. En cuanto a la parte de literatura se refiere, en el Nivel Medio se estudian cuatro obras literarias, distribuidas en las tres áreas de exploración: la exploración de la naturaleza de las interacciones entre **lectores, escritores y textos**, la exploración de cómo los textos interactúan con el **tiempo y el espacio**, y la exploración de la **intertextualidad** y las interconexiones entre los textos, junto con un corpus de textos no literarios equilibrado en cantidad y dificultad con las obras trabajadas. En el Nivel Superior se estudian seis obras literarias, igualmente distribuidas en las tres áreas de exploración, y un corpus no literario proporcionalmente más amplio. Se especificarán las características de las áreas de exploración en el siguiente apartado. En cuanto al número de obras seleccionadas,

cada nivel presenta requisitos específicos. El Nivel Medio exige el estudio de una obra en español, una obra traducida y/o dos obras de libre elección, traducidas, en español, o una traducida y otra en español, el conjunto debe abarcar dos formas literarias, dos períodos, dos lugares (en dos continentes distintos) y una obra por cada área de exploración. Los requisitos del Nivel Superior son más amplios: dos obras en español, dos obras traducidas y/o dos obras de libre elección, el conjunto debe cubrir tres formas literarias, tres períodos, tres lugares (en al menos dos continentes) y dos obras por cada área de exploración. En ambos niveles, los autores de las obras literarias seleccionadas deben figurar en la lista de autores prescrita por el IB, aunque las de libre elección pueden no pertenecer a la LAP siempre que su autor sea reconocido y la obra presente una calidad literaria reconocida.

Con respecto a los objetivos del curso se aspira, en primer lugar, a que el alumnado sea capaz de aproximarse a una amplia variedad de textos procedentes de diferentes períodos, estilos y culturas, presentados a través de medios y formas diversas. El programa pretende desarrollar un conjunto integrado de destrezas que abarca la comprensión auditiva y lectora, la expresión oral y escrita, y las habilidades visuales, de presentación y de representación. Estas competencias se trabajan en estrecha relación con el desarrollo de capacidades de análisis, interpretación y evaluación, así como con una sensibilidad hacia los rasgos estéticos y formales de los textos que permita al estudiante apreciar cómo las decisiones lingüísticas y estructurales de un autor generan significados múltiples y respuestas diversas (Organización del Bachillerato Internacional, 2025).

El programa subraya asimismo la importancia de situar los textos en su contexto. Comprender las relaciones entre lo que se lee y las perspectivas culturales, las cuestiones locales y globales, y los contextos históricos y sociales en los que los textos emergen y son recibidos constituye una parte esencial del aprendizaje. A esto, hay que añadir la importancia de una dimensión interdisciplinar, ya que se espera que el alumnado establezca conexiones entre los estudios de Lengua y Literatura y otras disciplinas, reconociendo que el lenguaje y la literatura se vinculan con el conocimiento en su sentido más amplio. El programa incluye también la dimensión comunicativa y colaborativa. Se aspira a que los estudiantes sean capaces de expresarse y trabajar con seguridad y creatividad, y a que, más allá del período académico, desarrollen un interés profundo y duradero por la lengua y la literatura (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). La lectura, cuando se convierte en hábito, educa la sensibilidad y la atención, y tiende a acompañar a la persona durante toda la vida.

2.2.2 Los componentes troncales: Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y Monografía

Dentro de la asignatura de Lengua y Literatura, es necesario mencionar los tres componentes troncales: Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y la Monografía.

El curso de Teoría del Conocimiento “anima al alumnado a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y cómo este se construye y se representa” (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). La asignatura de Lengua y Literatura se inclina de forma natural hacia esta misma dirección, al proponer una exploración continua de la experiencia humana y de las distintas maneras en que los puntos de vista personales se construyen y se comunican. Esta relación permite al alumnado tomar conciencia de que la lengua y la literatura, aunque constituyan un medio eficaz para acceder al conocimiento, son siempre una construcción y no una representación exacta de la realidad (Organización del Bachillerato Internacional, 2025).

En cuanto a CAS, es importante observar que, “al abordar los personajes o las situaciones que se reflejan en los textos, el alumnado logra una mejor comprensión de sí mismo y de otras personas mientras desarrolla la capacidad de empatía”. Además, el trabajo con textos desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar aquello que se lee y se escucha, habilidades que resultan directamente transferibles a CAS, donde cada estudiante debe reflexionar sobre el impacto de sus experiencias y proyectos para orientar acciones futuras (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). Es fundamental vincular la experiencia de lectura con el contexto de los alumnos, como por ejemplo a través de la reflexión sobre las cuestiones globales de actualidad. Esto puede animar al alumnado a abordar esas mismas realidades en un proyecto o una experiencia (Organización del Bachillerato Internacional, 2025).

Por último, la Monografía ofrece la oportunidad de investigar de forma autónoma un tema literario o lingüístico de interés propio, aplicando las capacidades analíticas desarrolladas a lo largo del curso. El tratamiento debe ser riguroso e independiente, y no puede basarse en textos trabajados en clase (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). Existen cuatro tipologías de monografía dentro de la asignatura de Lengua y Literatura: el texto puede tener un enfoque literario, lingüístico, examinar la relación entre un texto literario y una representación que se haga de este, o puede examinar un tema de estudio del mundo

contemporáneo. En este último caso, el tema debe pertenecer a uno de los seis campos de estudio prescritos: Cultura, lenguaje e identidad, Ciencia, tecnología y sociedad, igualdad y desigualdad, conflicto, paz y seguridad, sostenibilidad económica y ambiental o salud y desarrollo (Organización del Bachillerato Internacional, 2025).

2.2.3 Las áreas de exploración y los conceptos transversales

El programa se organiza en torno a tres grandes áreas de exploración que actúan como marcos conceptuales desde los cuales aproximarse a los textos. Estas tres áreas permiten indagar y explorar diferentes dimensiones en del texto, y se estructuran de la siguiente manera:

- 1) **Lectores, escritores y textos:** El foco está en el contexto de producción y de recepción, analizando cómo estos dos aspectos condicionan el análisis textual. En detalle, se analizan los siguientes puntos de vista:
 - **Lectores (contexto de recepción):** En primer lugar, se debe explicar cómo el lector recibe el mensaje. La naturaleza polisémica del texto permite lecturas múltiples y, en ocasiones, contradictorias, lo que puede dar lugar a una confrontación de valores dentro de su propio análisis. Uno de los elementos más importantes es la responsabilidad entre autor y lector, porque “la lectura y la interpretación que hace cada persona de una obra configuran una visión personal de la misma que siempre la enriquece” (Caballero y de la Fuente, 2024).
 - **Escritores (contexto de producción):** En segundo lugar, es fundamental analizar el contexto de los autores: cómo los movimientos literarios a los que pertenecen y sus experiencias personales dejan huella en el texto. Es fundamental que estos aspectos se sustenten a través del análisis detallado de las decisiones estilísticas y las convenciones literarias del texto (estructura de la obra literaria, caracterización de los personajes, estilo y decisiones del autor).
 - **Textos:** En tercer lugar, se trata de analizar los aspectos que transmite el mismo texto. En particular, tienen gran relevancia la temática (los temas y subtemas, que giran en torno a los conflictos inherentes al ser humano, sus patrones de conducta ante los desafíos vitales y sus respuestas ante los dilemas existenciales), el estilo narrativo o recursos dramáticos (es decir las estrategias que presenta la obra para

transmitir su argumento o mensaje), y el significado, entendido como el proceso mediante el cual el texto articula y comunica su mensaje.

- 2) **Tiempo y espacio:** es esta dimensión se propone una lectura contextualizada desde el punto de vista histórico, que atiende a las condiciones culturales, sociales y políticas en las que los textos emergen y son recibidos. Se investigan diferentes aspectos: las referencias a la época, a la sociedad y a la cultura, así como a los movimientos literarios o de pensamiento, entre otros factores. Estos factores son esenciales para una comprensión profunda de las obras, sin el conocimiento del contexto temporal y espacial, la interpretación resulta claramente limitada. Comprender estas dimensiones permite al alumnado alcanzar una visión global de la obra, facilitando la conexión entre los valores y creencias de la época y otros elementos fundamentales del texto.
- 3) **Intertextualidad:** La intertextualidad se ocupa de las relaciones entre autor, texto y lector, y de las conexiones que los textos establecen entre sí, explorando las semejanzas y diferencias entre ellos. Asimismo, se profundiza en la intención del autor y la interpretación activa del lector. Es posible analizar las obras literarias desde distintos puntos de vista para explorar sus vínculos mutuos. Para ello, se consideran las convenciones propias de su género, el marco histórico y geográfico, y el tratamiento de temas comunes, entre otras variables.

Estas tres dimensiones se articulan en torno a siete conceptos transversales que el IB ha establecido como ejes del aprendizaje: **cultura, transformación, comunicación, creatividad, identidad, perspectiva y representación**. Lejos de ser categorías rígidas, estos conceptos funcionan como lentes interpretativas que permiten al alumnado aproximarse a los textos desde ángulos siempre distintos, favoreciendo una comprensión compleja de los mismos.

Las áreas de exploración y los conceptos transversales no se mueven de manera aislada, sino que se integran en cinco grandes campos de indagación que sirven de punto de partida para explorar cuestiones globales. Estos campos constituyen los marcos temáticos para la selección y el análisis de los textos: **Cultura, identidad y comunidad, creencias, valores y educación, política, poder y justicia, ciencia, tecnología y medioambiente, y arte, creatividad e imaginación**.

A partir de estos campos de indagación surgen las cuestiones globales de alcance transnacional, como los **roles de género**, los **conflictos bélicos**, los **derechos humanos** o la **emigración**, que dotan al análisis literario de una dimensión ética y crítica que trasciende el texto individual. De este modo, la lectura y el contraste que exige la Prueba 2 permiten un análisis comparativo sustentado en temáticas universales, capaces de traspasar las fronteras geográficas, temporales y culturales.

Esta perspectiva revela una intención pedagógica que tiene como objetivo la formación de lo que podríamos llamar un lector crítico, informado y sensible, capaz de trascender la comprensión superficial para perseguir un conocimiento profundo, de reconocer las implicaturas que se esconden detrás de las líneas, y de establecer conexiones entre obras, épocas y culturas diversas.

2.2.4 Evaluación y Prueba 2: formato, criterios y exigencias de la lectura comparativa

La evaluación está compuesta por dos apartados principales: la evaluación externa y la evaluación interna. La primera incluye los componentes que corrigen y califican los examinadores oficiales del IB (Prueba 1, Prueba 2 y Ensayo en el NS), la segunda comprende el Oral Individual y, aunque también sometida a moderación externa, es valorada en primera instancia por el propio profesor.

Los componentes de evaluación son cuatro para el NS y tres en el NM. La Prueba 1 propone un análisis de texto guiado sobre textos no literarios: en NM el alumno trabaja con un único texto, mientras que en NS debe enfrentarse a dos. La Prueba 2, en la que nos detendremos con mayor detalle por ser el tema central de este trabajo, es un ensayo comparativo de carácter literario. El Oral individual es una prueba oral en la que el alumno reflexiona sobre una cuestión global a partir de un fragmento literario y otro no literario. Por último, el Ensayo NS es un componente que se desarrolla únicamente en el nivel Superior, en el que el alumno desarrolla un trabajo escrito sobre un tema de lengua o literatura de alguno de las obras o corpus trabajados a lo largo del curso.

La Prueba 2 es, de todos estos componentes, el que más directamente pone a prueba la capacidad del alumno para leer en profundidad, comparar y argumentar a partir de las obras literarias estudiadas. Consiste en un ensayo formal en el que el alumno elige una de las cuatro preguntas propuestas y redacta un texto apoyándose en dos de las obras trabajadas durante el curso (esto vale tanto en el NM como en el NS). El enfoque dado desde el área de exploración tiene una gran relevancia y condicionará la perspectiva de análisis de las obras. Los conceptos propios de la asignatura también tienen una fuerte influencia, ya que estos condicionan la forma de exploración que puede partir desde lo temático, lo formal, lo estilístico y lo contextual.

En la redacción de la Prueba 2, se requiere un análisis que no tiene el objetivo de demostrar solo que se han leído las obras, sino que la pregunta exige tomar una posición, construir un argumento, y sostenerlo con referencias concretas y bien argumentadas. El ensayo no tiene que centrarse en un resumen o una paráfrasis textual, sino que se espera que el alumno sea capaz de analizar, comparar y reflexionar de manera crítica y bien estructurada.

El ensayo comparativo debe incluir introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción, el alumno presenta la pregunta elegida, define el tema central de su ensayo, indica desde qué perspectiva va a analizar las obras y las contextualiza brevemente. Es fundamental que la contextualización sea concisa para evitar que predomine sobre el análisis, el cual debe ser siempre el eje central del trabajo. El desarrollo es la parte que más peso tiene en el ensayo, donde se contrastan y/o comparan las dos obras en relación con la pregunta, argumentando con ejemplos concretos y reflexionando sobre el estilo de cada autor y a las particularidades contextuales de cada texto. La conclusión no es un simple cierre y no tiene que ser una repetición de lo que se ha dicho en la introducción o en el desarrollo, sino que debe representar un espacio para una reflexión más personal, donde el alumno comparte su propia valoración sobre lo analizado y llega a una síntesis comparativa que dé sentido a todo lo que ha mencionado anteriormente, contestando a la pregunta planteada.

Uno de los aspectos más desafiantes y que más se valoran en esta prueba es el equilibrio en el abordar ambas obras. Es natural que el alumno muestre una mayor afinidad hacia una de las obras, lo que puede derivar en una tendencia involuntaria a profundizar más en ella. A pesar de esto, es fundamental que el análisis de un texto no prevalezca sobre el otro para mantener un paralelismo estructural y analítico a lo largo de toda la argumentación. Además, no se trata de analizar una y mencionar la otra, sino de mantener un diálogo constante entre las dos a lo

largo de todo el ensayo. Cada párrafo tiene que explorar las semejanzas y/o diferencias desde el enfoque que plantea la pregunta. El texto debe ser coherente con un uso de los conectores que faciliten la comparación y un lenguaje preciso, utilizando correctamente la terminología técnica literaria. Evaluar las decisiones del autor relativas al lenguaje, técnica y estilo, utilizar un registro adecuado analizando como estos elementos influyen en el significado, son algunos de los aspectos esenciales que el alumno tiene que poner en evidencia para poder obtener una puntuación alta.

La Prueba 2 se evalúa mediante cuatro criterios:

- 1) El Criterio A valora el conocimiento, la comprensión y la interpretación que el alumno demuestra de las obras en relación con la pregunta planteada.
- 2) El Criterio B se estructura en dos apartados: el Criterio B1, que se refiere al análisis de los rasgos textuales y las decisiones de los autores y el Criterio B2, que se centra específicamente en análisis comparativo, es decir en qué medida el alumno es capaz de identificar, analizar y reflexionar sobre los puntos de encuentro y distanciamiento de las obras.
- 3) El Criterio C se centra en la organización y la focalización del ensayo, es decir, si las ideas están bien estructuradas y la respuesta es coherente con la pregunta.
- 4) El Criterio D, se focaliza en el uso del lenguaje: su claridad, su variedad y su corrección con un adecuado uso del registro y estilo.

Cada criterio se puntúa sobre cinco puntos, lo que da una puntuación máxima de veinticinco puntos. Esta puntuación equivale al 35% de la nota final en NM y al 25% en NS.

En el marco del programa IB, hay otro espacio de exploración que es muy importante mencionar, que es la **Carpeta del alumno**. Esta herramienta constituye un elemento fundamental para un proceso continuo de aprendizaje y mejora de la autonomía. Es de carácter obligatorio y funciona como espacio de reflexión, documentación y autogestión del aprendizaje a lo largo del curso. La carpeta comprende todo el trabajo desarrollado por el alumno y, en relación con la Prueba 2, puede recoger actividades como la elaboración de esquemas comparativos entre obras, lecturas, reflexiones, selección de fragmentos, argumentos relevantes para el análisis crítico, la redacción de ensayos o la autoevaluación en base a los criterios de evaluación. No se trata de una simple recopilación de tareas, sino que representa el

espacio donde el alumno va construyendo progresivamente su aprendizaje. Esta herramienta es fundamental para una preparación a la evaluación y para documentar el proceso de aprendizaje.

En definitiva, la Prueba 2 condensa muchos aspectos que merecen una preparación continua y bien estructurada, como la capacidad de leer con atención y profundidad, sentido crítico y sensibilidad lectora, pensamiento comparativo y conceptual, el saber construir una tesis que responda a la pregunta basada en argumentos coherentes que permitan avalar lo que se defiende desde la similitud y/o la diferencia con ejemplos extraídos de las obras que apoyen las afirmaciones expuestas y que esté bien expresado con coherencia, cohesión y adecuación al tipo de trabajo académico que se está desarrollando.

Preguntarse qué significa realmente ayudar al estudiante a convertirse en un lector crítico, reflexivo y competente, son algunas de las preguntas clave a las cuales se ha intentado responder en el siguiente apartado. La Prueba 2 exige al alumno que lea con profundidad, que compare, que interprete y que argumente. Estas habilidades se desarrollan con tiempo y esfuerzo, no suelen surgir de forma espontánea ni son el resultado automático tras haber leído las obras. Por esta razón, se requieren una formación específica, sostenida y progresiva.

2.3 Educación literaria y competencia interpretativa

Este apartado aborda dos conceptos fundamentales en el ámbito de la didáctica de la literatura: la educación literaria y la competencia interpretativa. Ambos serán tratados desde una perspectiva general, a partir de las aportaciones de distintos autores, con el propósito de construir un marco teórico que permita, posteriormente, contextualizar y comprender mejor las exigencias que plantea la Prueba 2 del Bachillerato Internacional.

Según Colomer (2005), existen tres sujetos en juego que hay que tener en consideración cuando hablamos de educación literaria: la escuela, los lectores y los libros. La autora señala que los libros deben ser los fieles aliados de los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos trabajar junto a ellos “para permitir a las nuevas generaciones transitar a las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura” (Colomer, 2005). Estos tres elementos se articulan de manera interdependiente. La escuela y los profesores tienen como objetivo guiar al alumno para que pueda adquirir determinados

conocimientos y habilidades, deben otorgar un sentido específico a la lectura de obras y establecer un criterio en la selección de los textos y autores que merecen más espacio y atención. Los alumnos, por su parte, desarrollan determinadas capacidades y competencias lingüísticas y literarias y tienen un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. Los libros, finalmente, actúan como soporte de este recorrido y, según la autora, “construyen al lector”, abriéndole posibilidades de lectura e interpretaciones siempre más amplias y complejas. Este enfoque resulta especialmente pertinente en el contexto del Bachillerato Internacional, donde el programa de Lengua A otorga un papel central tanto a la selección de obras como a la autonomía del alumno como lector, y concibe al docente como mediador que orienta sin determinar la interpretación.

Colomer (2005) nos invita a reflexionar sobre qué significa leer literatura fuera de toda obligación institucional. Pennac (1993) lo formuló de manera memorable a través de su decálogo de derechos irrenunciables del lector: el derecho a leer y a no leer, a saltarse páginas, a no acabar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, en cualquier sitio, en voz alta o picotear entre sus páginas, y a no hacer comentarios. Más allá de su dimensión provocadora, este decálogo pone de manifiesto algo esencial: la lectura literaria es, en su naturaleza más profunda, una experiencia libre y personal. El reto de la educación literaria consiste precisamente en preservar esa dimensión dentro del proceso de formación lectora, sin que la institución escolar la neutralice.

La enseñanza de la literatura ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, pasando de modelos centrados principalmente en la transmisión de conocimientos históricos o formales hacia enfoques que sitúan al lector y a la interpretación en el centro del proceso educativo. En este contexto, la educación literaria se entiende como el desarrollo de una habilidad interpretativa que permita al alumnado construir significados, tender un puente entre el texto y sus conocimientos del mundo, establecer relaciones entre textos y participar de forma activa en la experiencia literaria, desarrollando así competencias relacionadas con la interpretación, el análisis y la reflexión crítica.

En este contexto, conviene precisar qué entendemos por educación literaria. Siguiendo a Mendoza Fillola (2008): “La educación literaria es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario”. Esta definición implica reconocer que comprender un texto literario no es una actividad

espontánea ni el resultado automático de una lectura superficial: requiere una formación específica que permita al lector construir su propia interpretación y valoración de las obras.

Desde esta perspectiva, no se trata de guiar el alumno para que sea capaz de consolidar los conocimientos y competencias de lectoescritura desde el punto de vista utilitarista. Los objetivos de la educación literaria son, según Colomer (2005), los siguientes: en primer lugar, contribuir a la “formación de la persona” mediante el contacto con textos que muestran cómo diversas generaciones han valorado la actividad humana a través del lenguaje. En segundo lugar, fomentar una comprensión profunda de la diversidad social y cultural, permitiendo al alumnado enfrentarse a las grandes cuestiones filosóficas planteadas a lo largo de la historia y transitar desde una visión monolítica del sujeto hacia una percepción del individuo como un proceso en perpetua construcción y contradicción, lo que resulta fundamental para vivir en la complejidad del mundo contemporáneo. En tercer lugar, sustentar estos procesos de crecimiento personal y cultural en una “formación lingüística”.

Colomer (2005) reivindica el estudio de la lengua y la literatura como un espacio de apreciación de su profunda interrelación, proponiendo superar el histórico “divorcio” entre ambas disciplinas. En esta misma línea, autores como Eugenio Coseriu (como se citó en Colomer, 2005) refuerzan esta postura al cuestionar la racionalidad de una enseñanza fragmentada, sugiriendo que lo que realmente debería preguntarse el docente es si la lengua y la literatura pueden siquiera enseñarse de forma separada de manera razonable. Bajo este enfoque, la literatura se presenta como el escenario en el cual es posible apreciar y explorar las infinitas posibilidades de estructuración de los recursos del lenguaje al servicio de una actividad comunicativa profunda. Esta concepción encuentra un claro reflejo en el programa de Lengua A del Bachillerato Internacional, que articula de manera inseparable el estudio de textos literarios y no literarios, partiendo de la convicción de que lengua y literatura se iluminan mutuamente y no pueden comprenderse en profundidad de forma aislada.

A este respecto, entre estas consideraciones parece fundamental remarcar que la enseñanza de la literatura también contribuye a una creación de un “lenguaje interior” del alumno-lector, una de las bases que conforman la construcción del individuo como ser social según Emilio Lledó (1994, citado en Colomer, 2005):

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de la convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo de la cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado, en definitiva, soñar con los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real y que al soñarlas las despertamos y al mismo tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas (Lledó, 1994, citado en Colomer, 2005).

Esta imagen del lenguaje interior conecta directamente con una comprensión más amplia de lo que la literatura hace en el individuo. La literatura no solo representa una forma de establecer un diálogo con el mundo exterior, sino que también contribuye decisivamente a la configuración del mundo interior del individuo. A través de la experiencia literaria, el alumno-lector desarrolla una percepción más compleja de sí mismo, de los otros y de los valores que articulan la convivencia humana. De este modo, la educación literaria favorece la construcción de una conciencia crítica, ética y emocional, capaz de interpretar la realidad desde múltiples perspectivas y de participar de manera más reflexiva y sensible en la sociedad. Esta perspectiva se alinea estrechamente con los objetivos del programa de Lengua A del Bachillerato Internacional, que concibe la educación literaria como el desarrollo de lectores reflexivos y críticos, capaces de establecer conexiones entre los textos, su propia experiencia y las grandes cuestiones que atraviesan la condición humana.

Desde una visión constructivista, Colomer (2005, p.33) cita Vigotsky, que define el juego y el lenguaje una representación de los intentos humanos más fundamentales para trascender el “aquí” y el “ahora” y construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad. Desde esta perspectiva, Jerome Bruner (1986, citado en Colomer, 2005) señala que la experiencia humana se construye y se manifiesta mediante la participación en los sistemas simbólicos propios de la cultura. Así, la vida adquiere sentido a través de esos marcos de interpretación, es decir, mediante las distintas formas del lenguaje y del discurso, los modelos explicativos tanto lógicos como narrativos, y los patrones de vida compartidos por la comunidad a la que pertenecemos.

Todos estos aspectos influyen directamente en la manera en que el individuo se aproxima a los textos y construye significado a partir de ellos. Por ello, según Colomer (2005) uno de los propósitos educativos fundamentales de la escuela y una de las finalidades de la educación

literaria no es otra que la formación de un “lector literario competente”, capaz de construir sentido ante las obras. Pero ¿qué significa exactamente ser un lector competente? Esta habilidad no se traduce en tener unos conocimientos informativos sobre la literatura, ni tampoco en poseer herramientas para un análisis textual especializado, propio de un lector profesional. La finalidad es adoptar un planteamiento que prioriza la construcción de significado. Ser un lector competente, según Colomer, significa ser capaces de “construir sentido” de las obras leídas. Para que los estudiantes sean capaces de desarrollar esta habilidad, es necesario desarrollar una competencia específica y haber adquirido determinados conocimientos que hagan posible esta interpretación. Este planteamiento también se refleja en el paso de la expresión “enseñanza de la literatura” a la noción de “educación literaria”. Este cambio terminológico implica entender que el objetivo no consiste únicamente en transmitir un discurso ya fijado sobre las obras, sino en permitir que las nuevas generaciones se incorporen al debate continuo en torno a la literatura y a la manera en que se construyen e interpretan las ideas y los valores que la conforman. En consecuencia, según Colomer (2005), la educación literaria persigue principalmente el desarrollo de una capacidad interpretativa. Más que enseñar “literatura”, se trata de enseñar a “leer literatura”. Este concepto puede concebirse como el de guiar al alumnado en el desarrollo de estrategias de lectura que le permitan comprender e interpretar un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. La lectura literaria no se entiende únicamente como una actividad de comprensión textual, sino que el estudiante se encuentra en el centro de este proceso de construcción de significado que requiere análisis, reflexión y participación. Este enfoque encaja perfectamente con el Bachillerato Internacional, ya que la Prueba 2 no evalúa el conocimiento enciclopédico sobre las obras estudiadas, sino la capacidad del alumno para leer con profundidad, establecer conexiones entre textos y sostener una argumentación interpretativa propia, poniendo así en práctica, en un contexto de evaluación formal, lo que Colomer entiende por competencia lectora literaria.

2.3.1 El lector y la construcción de significado

Si la educación literaria tiene como propósito fundamental formar lectores competentes, capaces de construir sentido ante las obras, resulta necesario preguntarse cómo se produce exactamente ese proceso de construcción. La respuesta exige desplazar el foco hacia el propio

lector: sus conocimientos previos, sus experiencias, sus expectativas y el modo en que interactúa con el texto en el acto mismo de la lectura.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje literario se articula en torno a la relación entre el lector y el texto, donde la comprensión del significado es algo que no está completamente dado de antemano, sino que se construye de manera activa y cooperativa (Colomer, 2005). La lectura literaria deja así de concebirse como un proceso pasivo de recepción de significados cerrados para entenderse como una interacción dinámica en la que el lector ocupa un lugar central. Esta concepción implica que el sentido de la obra se construye en el acto de lectura.

Asimismo, se reconoce la importancia de los conocimientos previos, las experiencias y las expectativas del lector en dicho proceso interpretativo. De este modo, la lectura se convierte en un espacio de construcción de significados. Esta idea resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde una de las principales dificultades consiste en favorecer procesos de lectura que vayan más allá de la identificación superficial de temas o recursos literarios y promuevan interpretaciones más complejas, críticas y fundamentadas.

El docente desempeña el papel de guiar al alumnado en un proceso de progresión como lector que, según Colomer (2005), parte de una lectura centrada en los elementos internos del enunciado hacia una lectura más interpretativa, en la que se moviliza la capacidad de razonamiento para construir significados implícitos, sentidos secundarios o valores simbólicos que el lector debe hacer emerger. Este proceso de progresión guiada encuentra su fundamento en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, 1978), entendida como el espacio entre lo que el alumno puede alcanzar de forma autónoma y lo que puede lograr con el apoyo del profesor. En este sentido, el docente no sustituye al alumno en la construcción del significado, sino que le ofrece los apoyos necesarios para que pueda llegar a interpretaciones que todavía no podría formular por sí solo. Es precisamente en ese espacio donde cobra sentido el concepto de “andamiaje”, desarrollado a partir del pensamiento de Bruner (1978, citado en Camargo y Hederich, 2010), entendido como el conjunto de apoyos temporales y estructurados que el docente ofrece al alumno para que pueda realizar tareas y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomas. Estos apoyos se retiran progresivamente a medida que el alumno gana autonomía interpretativa. En este sentido, la Prueba 2 constituye precisamente la materialización de este concepto. El alumno se enfrenta, sin mediación del docente, a una pregunta abierta sobre dos obras literarias estudiadas durante el curso, y debe ser capaz de

construir de forma autónoma una interpretación fundamentada, coherente y argumentada, basada en la comparación. El andamiaje que el docente ha ido ofreciendo a lo largo del proceso de aprendizaje conduce al estudiante-lector hacia una lectura cada vez más independiente, crítica y significativa.

En esta línea, Colomer (2005) retoma una idea de Henry James, quien hace más de un siglo afirmaba: “el autor constituye a su lector mucho más que a sus personajes. Cuando lo hace bien, es decir, cuando consigue interesarle, entonces el lector hace la mitad del trabajo”. En este sentido, para favorecer el progreso lector del alumnado resulta esencial desarrollar sus capacidades de razonamiento, argumentación y pensamiento crítico, orientándolas hacia un análisis interpretativo del texto que reconozca la existencia de distintos niveles de significado que se construyen y se descubren progresivamente a lo largo del proceso de lectura.

Mendoza Fillola (2008) señala que la función del profesor de literatura se organiza entre su rol de mediador, su función de intérprete crítico de los textos y su función de formador de lectores. Como crítico-mediador, el docente abre líneas de acceso de la obra, guiando a los alumnos hacia el reconocimiento de las cualidades del discurso literario y, a través de ellas, hacia el disfrute estético de la obra. Esta función mediadora resulta fundamental precisamente porque, como señala Barthes (1974, citado en Mendoza, 2008), la libertad del lector, “capaz de soportar la falta de lógica de los textos, de aceptar un lenguaje que no es el suyo, de tolerar la incoherencia de las ideas ajenas y, sin embargo, denodadamente capaz de obtener satisfacción de ese reiterado viaje a la sinrazón que es penetrar en un texto ajeno”, depende de la autonomía lectora que el individuo alcanza a través de la formación específica de su competencia lecto-literaria. En este sentido, Umberto Eco (1983, citado en Mendoza, 2008) afirma que “un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector”, de modo que el receptor, tras la lectura, tenga una visión de la realidad que antes no tenía. El docente, en su función de mediador crítico, es quien puede hacer posible esa transformación.

Lo que James percibía como escritor, Rosenblatt (1988) lo desarrolla como teoría. Su enfoque transaccional entiende el lenguaje no como un código fijo con significados predeterminados, sino como algo que cada persona construye a partir de su propia experiencia. Es decir, cada lector interioriza la lengua de manera personal, a través de sus vivencias, sus lecturas previas y sus interacciones con el mundo. Todo ese bagaje acumulado (asociaciones, emociones,

imágenes, sentidos) es lo que Rosenblatt llama el reservorio lingüístico-experiencial, y es precisamente lo que cada lector pone en juego cuando se enfrenta a un texto.

Desde esta perspectiva, cada acto de lectura es una transacción que involucra a un lector particular con una configuración particular de marcas sobre una página, en un tiempo y contexto específicos. Y es precisamente en ese espacio de encuentro donde ocurre la construcción del significado. Como señala Rosenblatt, “el 'significado' no reside ya elaborado en el texto o en la lectura, sino que ocurre durante la transacción entre la lectura y el texto” (1988). El significado, en suma, no se extrae ni se recibe. Es el resultado de una transacción que se crea a través de una conexión entre el lector y el texto.

A medida que los ojos del lector recorren el texto, este activa expectativas a partir de sus experiencias sintácticas y semánticas previas. Cada oración abre posibilidades y cierra otras, señala posibles interpretaciones, sugiere temas o tonos. Cuando algo en el texto no encaja con lo que el lector esperaba, se produce una ruptura interpretativa que lo lleva a volver sobre lo leído para construir un nuevo sentido. Se trata, en palabras de Rosenblatt, de “una continua transacción compleja, no lineal y de autocorrección entre el lector y el texto” (1988), un proceso en el que las expectativas se confirman, se frustran o se ajustan, avanzando siempre hacia una comprensión más elaborada y profunda.

Un elemento decisivo en este proceso es punto de vista del lector, es decir, la actitud selectiva con la que este se aproxima al texto. Rosenblatt propone una distinción entre la postura eferente y la postura estética. En la lectura eferente, la atención se centra principalmente en lo que ha de retenerse una vez finalizado el acto lector: la verificación de hipótesis, descripción y explicación. En la lectura estética, en cambio, el lector orienta su atención hacia lo que vive durante el acto de lectura: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos, los ritmos y las resonancias que las palabras despiertan en su conciencia. De otra manera, se pueden definir como el modo analítico y experiencial (Lee Zoreda, 1999). Según Rosenblatt, “el significado evocado durante la transacción estética constituye la obra literaria” (1988).

Sin embargo, ambas posturas no son excluyentes ni absolutas. La mayoría de las lecturas se sitúan en algún punto intermedio entre lectura eferente y estética, y dentro de una misma lectura estética pueden activarse momentos de atención eferente (al reconocer una estrategia técnica o

al someter a juicio un determinado pasaje) y viceversa. Esta convivencia entre lo eferente y lo estético no es una contradicción, sino una riqueza. El lector competente aprende a modular su postura en función del propósito y del contexto, y la educación literaria tiene precisamente la tarea de desarrollar esa capacidad de ajuste.

Esta idea conecta directamente con la cuestión de la interpretación. El carácter polisémico de los textos (el hecho de que no existe un significado único y “correcto” en sentido absoluto) lleva a Rosenblatt a señalar que el lector dialoga con el texto, no directamente con el autor. Los lectores llevan al texto sus propias experiencias, propósitos y marcos culturales, que pueden diferir notablemente de los del autor. Esto no conduce, sin embargo, a un relativismo absoluto. Rosenblatt sostiene que, aunque no podemos aspirar a certezas definitivas, sí es posible (a partir de criterios compartidos de evidencia e interpretación) acordar sobre una interpretación sin pretender que sea la única válida, o reconocer que varias interpretaciones alternativas satisfacen igualmente esos criterios mínimos (Rosenblatt, 1988). La ausencia de un significado único no implica que todos los significados sean igualmente sostenibles, lo que se requiere es argumentación, evidencia textual y consciencia de los propios supuestos interpretativos.

Esta dimensión adquiere especial relevancia cuando el lector se convierte en escritor. Rosenblatt observa que cuando un lector describe, responde o interpreta una obra, produce un nuevo texto. El punto de partida ya no son las marcas en el papel, sino la experiencia vivida durante la lectura (las imágenes, emociones e interpretaciones que el texto ha despertado en él) y es a partir de esa experiencia donde construye su texto. El lector convertido en escritor debe, entonces, elegir una postura. Generalmente tenderá hacia lo eferente si su propósito es explicar, analizar o resumir, aunque también puede adoptar una postura estética para comunicar su experiencia de lectura a través de una forma expresiva. Esta doble operación constituye un acto de escritura muy compleja, que moviliza simultáneamente competencias interpretativas y compositivas. Este es precisamente el razonamiento que exige la Prueba 2 del Bachillerato Internacional: el alumno, convertido en lector-escritor, debe partir de su experiencia de lectura de dos obras estudiadas durante el curso para construir un ensayo comparativo argumentado, coherente y fundamentado en la evidencia textual. La transacción que Rosenblatt describe en términos teóricos se convierte aquí en una exigencia evaluativa concreta.

Para favorecer esta progresión lectora en el aula, resulta especialmente valioso el intercambio colaborativo entre estudiantes. Al compartir sus respuestas y evocaciones de un mismo texto,

al confrontar interpretaciones divergentes y al regresar al texto para examinar qué elementos de cada lectura las sostienen o las limitan, los estudiantes desarrollan una consciencia metalingüística que les permite comprender sus propios procesos como lectores y como escritores. Este tipo de intercambio puede conducir al desarrollo una reflexión crítica y metalingüística convirtiendo el aula en un espacio de construcción colectiva del significado.

Esta concepción del lector como productor activo de significado (y no como receptor pasivo de mensajes cerrados) se relaciona con la influencia de John Dewey en el pensamiento de Rosenblatt. Como señala Lee Zoreda (1999), Rosenblatt rechaza, siguiendo a Dewey, la noción de “interacción” entre elementos como entidades separadas, sustituyéndola por la de “transacción”, un proceso en curso en el que los distintos elementos se condicionan mutuamente (Lee Zoreda, 1999).

En este sentido la lectura literaria no se reduce solamente a dos elementos (el texto y el lector), sino a tres: el texto, el lector y lo que Rosenblatt denomina el “poema” es decir, la experiencia personal construida por el lector bajo la influencia del texto (Lee Zoreda, 1999). Estos tres elementos se encuentran en una relación de reciprocidad e interdependencia. El “poema” no está ni en el texto ni en el lector, sino que surge en el espacio que reside entre ellos, en su encuentro. De alguna manera esto se alinea con lo que señala Roland Barthes (1974, citado en Mendoza, 2008): “El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural”.

Es precisamente esta dimensión experiencial y creativa que, según Rosenblatt, la enseñanza tradicional de la literatura ha tendido a ignorar. Lee Zoreda (1999) observa que la práctica docente ha forzado con frecuencia a los estudiantes a emplear la lectura eferente (centrada en extraer información, resumir argumentos o identificar recursos) antes de haber tenido la oportunidad de experimentar estéticamente el texto. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, Rosenblatt no es partidaria de un relativismo absoluto en el que cualquier interpretación sea igualmente válida. Lo que defiende es un orden de prioridades: lo más importante es fomentar, como valor central en el aula de literatura, que los alumnos respondan personalmente al texto antes de analizarlo (Lee Zoreda, 1999). El análisis y las fuentes externas tienen su lugar, pero cobran verdadero sentido cuando parten de una experiencia lectora que el estudiante ha hecho propia.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje literario puede entenderse como un acto de indagación: los estudiantes no son receptores de conocimiento, sino agentes activos que, trabajando con sus profesores, generan su propio entendimiento. La literatura, en este marco, contribuye además a desarrollar en el lector una conciencia de su interconectividad con los demás y del pluralismo intrínseco del significado, ampliando su capacidad de imaginar otras perspectivas y de situarse críticamente en el mundo (Lee Zoreda, 1999). Esta imagen del alumno-lector que interpreta el texto en términos de acto creativo (de manera similar a como un músico interpreta una partitura) transforma también la figura del docente. En palabras de Lee Zoreda (1999), los profesores de literatura se parecen más a maestros de canto o de piano que a maestros de historia o ciencia: su función es entrenar al estudiante en la ejecución de su propia respuesta, no transmitir una interpretación cerrada. Esta concepción del docente como guía de un proceso creativo e interpretativo propio de cada alumno tiene una fuerte conexión con el enfoque del Bachillerato Internacional, donde el profesor no dicta lecturas correctas, sino que acompaña al estudiante en el desarrollo de una voz interpretativa propia: una voz que, en la Prueba 2, deberá sostenerse de forma autónoma, argumentada y fundamentada en los textos.

En esta línea, Judith Langer (1995, citada en Lee Zoreda, 1999), concibe el acto de leer como un acto de significación y transformación, en el que el lector construye mundos imaginarios temporales en constante evolución, desarrollando un texto “interno” que se transforma en correspondencia con el texto “externo”. Desde esta perspectiva, el significado reside en el lector, que se guía por las características lingüísticas del texto. Leer, según Langer, no es descifrar un mensaje fijo, sino construir sentido de manera activa y progresiva.

Para favorecer este proceso en el aula, resulta especialmente valioso que el docente sea capaz de formular preguntas que ayuden a los alumnos a pensar. Como subraya Langer (citada en Lee Zoreda, 1999), a través de las preguntas el docente puede guiar el proceso de aprendizaje y ofrecer a los alumnos modelos de estrategias de construcción de significado a partir del texto. Escuchar las respuestas de los estudiantes, en este sentido, puede guiarlos hacia interpretaciones cada vez más elaboradas y fundamentadas. El docente deja así de ser el depositario de la interpretación correcta para convertirse en un facilitador que acompaña al alumno en un proceso progresivo: desde la respuesta personal e inicial hasta el análisis crítico y argumentado. Cuestionar, indagar y construir sentido colectivamente no implica que todas las interpretaciones sean igualmente válidas, sino que el pensamiento crítico literario se desarrolla precisamente en ese movimiento, guiado y riguroso, de ir más allá de las primeras

impresiones para llegar a una lectura más elaborada y consciente de sus propios fundamentos (Lee Zoreda, 1999, p. 164).

Podría objetarse que existe una distancia entre el enfoque transaccional que aquí se defiende, centrado en la respuesta personal del lector, y el formato de evaluación de la Prueba 2, que opera mediante criterios fijos y una puntuación numérica. Sin embargo, para aclarar este aspecto, es fundamental distinguir con claridad la existencia de dos fases pedagógicas. Durante el proceso de aprendizaje, la libertad interpretativa y la respuesta personal del lector constituyen un punto de partida irrenunciable. Es en ese espacio donde se empieza a construir el significado, pero representa un espacio que evolucionará en el proceso de aprendizaje. Los criterios de evaluación del IB no operan sobre ese espacio, sino sobre cómo se comunica la interpretación del alumno. Lo que se evalúa no es qué ha pensado el alumno, sino si es capaz de argumentarlo con rigor, fundamentarlo en el texto y expresarlo con coherencia. En este sentido, los criterios no limitan la libertad del lector, sino que le exigen hacerla comunicable, lo cual es, en sí mismo, un acto de pensamiento crítico. Esta distinción es coherente con la propia postura de Rosenblatt (1988), quien nunca defendió que todas las interpretaciones sean igualmente válidas, sino que la diferencia entre una lectura fundamentada y una impresión intuitiva reside precisamente en la capacidad de argumentarla con evidencia textual.

2.4 El análisis comparativo como fundamento didáctico para la Prueba 2

Si el significado literario no reside en el texto ni en el lector por separado, sino que emerge en el espacio de su encuentro, entonces preparar al alumno para la Prueba 2 requiere, un trabajo didáctico específico y sostenido que ayude al estudiante a desarrollar, de forma progresiva, la capacidad de leer con profundidad, de establecer conexiones entre textos y de comunicar su interpretación con rigor argumentativo. Es precisamente desde esta convicción desde donde se articula el presente apartado.

Uno de los obstáculos más frecuentes que el alumnado debe superar en la preparación de la Prueba 2 es la tendencia a sustituir el análisis por la paráfrasis. Lázaro Carreter y Correa Calderón (1994) ya identificaban este riesgo como un peligro al que se enfrenta quien comenta un texto: “llamamos paráfrasis a un comentario amplificativo en torno a lo que un texto dice” (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1994). Un error igualmente frecuente es el de usar

el texto como pretexto, es decir, como punto de partida para exponer conocimientos externos sobre el autor, la época o el movimiento literario, sin que esos datos aporten realmente información relevante sobre el texto que se analiza. Como señalan los autores, “el texto no es jamás un pretexto” y “la explicación de textos no consiste en una paráfrasis del fondo, o en unos elogios triviales de la forma, la explicación de textos no consiste en un alarde de conocimientos a propósito de un pasaje literario” (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1994). Frente a estos dos errores, Lázaro Carreter y Correa Calderón (1994) proponen una concepción del comentario literario en la que “fondo” y “forma” no pueden tratarse por separado: “no puede negarse que, en todo escrito, se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que fondo y forma puedan separarse” (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1994). Separarlos, analizando primero el contenido y luego los recursos estilísticos como si fueran elementos independientes, conduce inevitablemente a un análisis incompleto que nunca llega a capturar la esencia del texto: “el fondo y la forma de un texto se enlazan tan estrechamente como el haz y el envés de una hoja, como la cara y la cruz de una moneda”. Esta concepción conecta directamente con lo que los criterios de evaluación del IB exigen en la Prueba 2, donde no basta con identificar recursos literarios o resumir el argumento de las obras, sino que es necesario mostrar cómo las decisiones formales de cada autor construyen y comunican el significado global de sus textos.

El análisis comparativo que exige la Prueba 2 requiere que el alumno compare y/o contraste dos obras estudiadas durante el curso en relación con una pregunta elegida entre cuatro opciones. Si se leen con atención los descriptores correspondientes a las puntuaciones más altas de los criterios de evaluación, es posible observar que algunos de los términos recurrentes son los siguientes:

- Criterio A: “Conocimiento y comprensión perspicaces de las obras, interpretación persuasiva de sus implicaciones en relación con la pregunta”.
- Criterio B: “Análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y de las decisiones más generales de los autores” (Criterio B1). Buen análisis de semejanzas y diferencias entre las dos obras seleccionadas” (Criterio B2).
- Criterio C: “Las obras reciben un tratamiento bien equilibrado”, junto con referencias a la claridad, la constancia en centrarse en la tarea y su desarrollo lógico y convincente.

- Criterio D: “Lenguaje claro, eficaz y preciso, que se elige con cuidado”, con especial atención al vocabulario, el registro y la corrección gramatical adecuados para la tarea.

Estos descriptores son fundamentales porque representan, desde la perspectiva del IB, las habilidades que el alumno debe haber desarrollado para producir un ensayo brillante. El término “perspicaz” está relacionado con la capacidad de comprender conceptos complejos, ir más allá de lo superficial y analizar las inferencias del texto de manera crítica. Sin embargo, el camino para alcanzar estas habilidades es complejo y no se desarrolla de forma automática. No se trata únicamente de haber leído las obras con atención ni de disponer de habilidades lingüísticas y de redacción (que implican saber utilizar un registro adecuado y organizar el texto de manera lógica y coherente), sino también de haber adquirido una competencia analítica e interpretativa de mayor profundidad.

A esto se añade una dificultad específica del formato de la prueba: el alumno debe escribir un ensayo comparativo sin tener acceso a las obras en el momento del examen, lo que exige que las conexiones entre los textos hayan sido trabajadas, interiorizadas y consolidadas a lo largo del curso. Por esta razón, cabe preguntarse cómo es posible desarrollar estas habilidades de manera progresiva y qué metodologías pueden orientar al docente en la tarea de guiar al alumnado hacia el desarrollo de las destrezas que la Prueba 2 exige.

El IB proporciona unos criterios muy claros y sugiere preparar esta prueba centrando el estudio y el análisis de las obras literarias en los contextos de producción (históricos, ideológicos y literarios), de recepción (personal) y de crítica (aspectos estilísticos y textuales). Todo esto queda recogido en la carpeta del alumno, que actúa como hilo conductor de todo el proceso y documenta la progresión del estudiante a lo largo del curso. Las sugerencias concretas para la preparación del ensayo comparativo son las siguientes (Caballero, De la Fuente, 2024):

- Plantear preguntas posibles para elaborar ensayos.
- Vincular las obras literarias con las áreas de exploración.
- Explorar las obras literarias desde las ideas nucleares de los conceptos de Lengua y Literatura.
- Registrar los argumentos relevantes de debates que susciten el análisis crítico y generen distintas perspectivas de análisis de las obras.

- Agrupar las obras por sus semejanzas a la hora de plantear temas concretos.
- Llevar a cabo investigaciones sobre el contexto de producción del autor y de la obra atendiendo a la época histórica, ideológica y de movimientos culturales y literarios.
- Realizar diversos análisis sobre los contenidos temáticos y los aspectos formales (espacio, tiempo, perspectiva narrativa, entre otros).
- Hacer estudios sobre personajes, tramas y desenlaces.
- Reflexionar sobre diferentes puntos de vista que generan lecturas diferentes en distintos receptores.
- Escribir respuestas creativas.
- Elaborar esquemas sinópticos con ideas destacadas sobre: el tiempo y el espacio en las obras, el tratamiento de los personajes, las estructuras de las obras, los contextos sociales y literarios, el contexto del autor, el contexto de recepción de la obra dependiendo del destinatario, grupos sociales presentes u omitidos, temas destacados, etc.
- Indagar lo común y lo diferente entre las obras estudiadas atendiendo a parámetros formales, temporales o espaciales, estilísticos, de perspectiva temática o argumental, entre otros.
- Apoyar los argumentos expuestos para las preguntas de ensayos comparativos con referencias explícitas y justificadas de las obras.
- Redactar respuestas formales atendiendo a la estructura de un ensayo formal.
- Desarrollar ejercicios de evaluación y autoevaluación de ensayos comparativos.
- Registrar evidencias del trabajo realizado para este componente de evaluación.

Estas orientaciones resultan de gran utilidad, ya que ofrecen al docente un marco de referencia para organizar el trabajo a lo largo del curso. No obstante, puede resultar complejo trasladarlas al aula de forma sistemática sin un itinerario concreto que ayude a estructurar el proceso de manera progresiva. Es desde esta necesidad práctica desde donde surge la propuesta que se desarrollará en el capítulo siguiente.

Llevar la lectura comparatista al aula supone un gran reto para el profesorado. Existe el riesgo de que los alumnos, en lugar de realizar un análisis profundo de las conexiones entre dos obras que pueden pertenecer a periodos históricos y orígenes geográficos distintos, encuentren dificultades para identificar las semejanzas y diferencias relevantes entre los textos y se limiten únicamente a señalar tan solo los contrastes más evidentes. El análisis comparativo es una

operación compleja que exige no solo un conocimiento sólido de las obras, sino también de los contextos históricos, culturales y literarios en los que estas se inscriben, así como habilidades de interpretación, argumentación y reflexión crítica. La tendencia a la paráfrasis o al resumen de la obra (uno de los errores más frecuentes en este tipo de tarea) es, precisamente, uno de los obstáculos más difíciles que el alumnado debe superar.

Por esta razón, resulta fundamental estructurar adecuadamente el trabajo en el aula. La función del profesor consiste en proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan realizar un análisis riguroso y bien organizado, sin por ello limitar su capacidad de interpretación personal. Es importante encontrar un equilibrio entre la orientación docente y la autonomía del alumno, permitiéndole explorar el texto desde su propia experiencia lectora. De este modo, la lectura deja de percibirse como una actividad puramente académica y se convierte en una experiencia significativa.

Este equilibrio difícilmente se logra de forma espontánea: requiere un enfoque didáctico sistemático, orientado a formar al estudiante como lector activo y crítico, capaz de participar de manera cada vez más autónoma y fundamentada en la construcción del significado literario.

Este enfoque tiene, además, el objetivo de aumentar la motivación del alumnado hacia la lectura autónoma de las obras. Sin una lectura previa y atenta de los textos, resulta imposible desarrollar un análisis comparativo sólido y, por tanto, una adecuada preparación para la Prueba 2. La lectura crítica de las obras, en medida de lo posible, debe realizarse en clase. Solo cuando el alumno esté familiarizado con las estrategias del autor en la obra, entienda el modo de expresión, sus recursos y simbología, los condicionantes del género en el que escribe o las peculiaridades del momento en el que surge la obra y la intencionalidad de la misma entonces podrá abordar la continuación de manera independiente, aunque monitorizado por sugerencias del profesor. Solo así el trabajo comparativo en el aula podrá sustentarse en una base interpretativa suficiente.

En el análisis comparativo, el lector se enfrenta simultáneamente a dos obras, dos voces y dos contextos culturales distintos. Para que esa intersección no se quede en lo superficial, el alumno necesita un andamiaje didáctico, que le ofrezca los apoyos necesarios para abordar una tarea que todavía no podría realizar de forma completamente autónoma. Es precisamente en ese espacio (entre lo que el alumno puede hacer solo y lo que puede lograr con apoyo) donde una

metodología estructurada para la preparación de la Prueba 2 puede tener mayor valor y significado.

El itinerario de preparación para la Prueba 2 que se presentará en el apartado siguiente se apoya parcialmente en los estudios de Rodríguez y Bastidas (2012) enmarcados en el campo de la Literatura Comparada. Conviene precisar, no obstante, que este itinerario toma de ella algunas herramientas que resultan útiles y adaptables a este contexto específico. La Literatura Comparada, en su sentido estricto, tiene un objeto de estudio propio y bien delimitado: “las relaciones de las obras literarias en su diversidad y en sus concreciones, su planteamiento trasciende los límites del idioma y de la nacionalidad para explicar las relaciones que mantienen las creaciones literarias, en sus semejanzas y diferencias” (Rodríguez y Bastidas, 2012). Esta disciplina, tal y como la entienden Rodríguez y Bastidas (2012), presupone la existencia de nexos intertextuales entre las obras que se analizan: en su propuesta didáctica, los textos seleccionados son “El Cuervo” de Edgar Allan Poe y “El Poema al Niágara” de Antonio Pérez Bonalde, cuya relación intertextual es documentable y directa, dado que Pérez Bonalde fue traductor de Poe al español, lo que explica la presencia de ecos temáticos y estilísticos entre ambas obras.

La comparación que plantea la Prueba 2 del IB, en cambio, tiene un alcance diferente y más acotado: no exige que las dos obras tengan una relación de influencia demostrable entre sí, sino que el alumno sea capaz de ponerlas en diálogo a partir de una pregunta temática o formal, construyendo un argumento coherente y fundamentado. Se trata, por tanto, de dos operaciones intelectuales distintas, aunque compartan algunas herramientas y una misma disposición lectora hacia los textos. Cabe señalar, además, que la propuesta original de Rodríguez y Bastidas (2012) está orientada a la formación de futuros docentes de inglés como lengua extranjera, un contexto pedagógico diferente al que aquí se hace referencia. La presente propuesta, en cambio, se inscribe en el marco de la asignatura de Lengua A del programa IB, dirigida a estudiantes con competencia nativa o bilingüe en español, lo que implica objetivos, exigencias y condiciones de aprendizaje distintas.

Por estas razones, la adaptación que se presenta en el apartado siguiente es consciente de estas diferencias y no pretende equiparar ambas prácticas ni trasladar el itinerario de forma literal. Su objetivo es tomar de la metodología comparativa aquellos instrumentos (en particular las matrices de análisis y las fases de trabajo progresivo) que pueden resultar útiles para estructurar

la preparación de la Prueba 2 de una forma rigurosa y accesible para el alumno. El itinerario no aspira a resolver de forma definitiva los retos que plantea la Prueba 2, sino a ofrecer un itinerario de trabajo estructurado y progresivo aplicable a cualquier par de obras literarias, independientemente del género al que pertenezcan (novela, poesía, teatro, entre otros).

Las fases que se desarrollarán en el itinerario y en la propuesta didáctica se inspiran en la estructura de Mendoza Fillola (2000, citado por Rodríguez y Bastidas, 2012), que propone cuatro momentos de trabajo progresivo para el estudio comparativo de la literatura:

1. Observación comparativa y valoración personal de los textos.
2. Comparación de textos literarios.
3. Sistematización de datos.
4. Conclusiones.

La primera fase tiene como objetivo fomentar las habilidades de pensamiento crítico y creativo, la segunda desarrolla las habilidades de investigación y comunicación, la tercera fomenta la metacognición y la capacidad de autogestión, y la cuarta se focaliza en la capacidad de argumentación y expresión escrita.

A estas cuatro fases se añade el uso de dos matrices de análisis comparado, inspiradas en la propuesta de Rodríguez y Bastidas (2012), que actúan como herramienta de apoyo para las fases de comparación y sistematización. Su función no es simplificar el análisis literario, sino ofrecer al alumno un soporte estructurado que le permita organizar sus observaciones durante el proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos por Rodríguez y Bastidas (2012), sustentados en la metodología comparativa de Mendoza Fillola (2000, citado en Rodríguez y Bastidas), demuestra que el alumno, al contar con herramientas de apoyo durante el análisis sistemático y contrastivo de textos literarios, puede desarrollar una lectura comparativa que trasciende la impresión intuitiva y avanza hacia una interpretación más fundamentada y organizada. Esta orientación resulta especialmente pertinente para la Prueba 2, que exige al alumno no simplemente demostrar que ha leído las obras, sino construir y sostener un argumento manteniendo un diálogo constante entre los dos textos a lo largo de todo el ensayo.

La adaptación que se presenta en el capítulo siguiente parte de estos fundamentos y busca trasladarlos, de forma modesta y situada, al contexto específico de la Prueba 2, con el objetivo

de ofrecer una propuesta metodológica que permita al alumno desarrollar, de forma progresiva a lo largo del curso, la competencia interpretativa y comparativa que la prueba exige.

Sin embargo, ningún itinerario de trabajo comparativo puede funcionar sin una condición previa: que el alumno se haya acercado a los textos con una disposición lectora que haga posible la profundidad interpretativa que la prueba exige. Por esta razón, el itinerario de preparación al ensayo comparativo y la propuesta didáctica que se desarrollarán en los capítulos siguientes incorporan los principios del *slow reading* tal como los entiende Mikics (2013): no como una técnica de lectura lenta en sentido literal, sino como una disposición a detenerse, releer y tolerar la ambigüedad del texto, permitiendo que el significado aflore de forma reflexiva. Esta actitud lectora se sitúa dentro del movimiento de la llamada pedagogía lenta, la cual trata de recuperar la filosofía del *kairós* (el tiempo cualitativo y necesario para que un acontecimiento ocurra) frente al dominio absoluto del *cronos*, el reloj que mide, limita y presiona toda actividad educativa (Carbonell Sebarroja, 2015).

Este planteamiento, como señala Carbonell Sebarroja (2015), se contextualiza en el movimiento de las *slow school* o *slow schooling*, que surge a partir del manifiesto de Maurice Holt en 2002, inspirado en la filosofía del *slow food*. Dicha corriente surge como una crítica directa al almacenamiento acelerado de contenidos memorísticos, que limitan el verdadero aprendizaje del alumno. Frente a esto, las escuelas lentas proponen una educación que prioriza la profundidad sobre la extensión, permitiendo que el alumnado aprenda a pensar y a establecer relaciones entre conocimientos en lugar de simplemente estudiar para aprobar exámenes. En palabras de Holt, mientras las “escuelas rápidas” se limitan a servir siempre el mismo producto estandarizado (comparándolas con hamburguesas de comida rápida), las escuelas lentas fomentan la invención y la capacidad de respuesta ante los cambios culturales (Holt, 2002; citado en Carbonell Sebarroja, 2015).

Joan Domènech, en *Elogio de la educación lenta* (2009, citado en Carbonell Sebarroja, 2015), parte de la premisa de que la educación es una actividad lenta y que las actividades educativas han de definir el tiempo necesario para realizarse, y no al revés. En un contexto como el de la Prueba 2, donde se exige un análisis “perspicaz” y coherente, aplicar el principio de que “menos es más”, como recuerda Domènech, resulta fundamental: no se trata de acumular lecturas superficiales, sino de priorizar la dimensión cualitativa del proceso para que el conocimiento tenga el tiempo de interiorizarse. Frente al ritmo acelerado que caracteriza el consumo de textos

en el entorno digital, Mikics reivindica una aproximación más pausada y atenta a la lectura: “Reading better means reading more slowly” (Mikics, 2013). Asimismo, esta disposición resulta especialmente pertinente en el contexto de la Prueba 2. Sin una lectura previa pausada y reflexiva de las obras, difícilmente puede construirse el tipo de análisis comparativo profundo y argumentado que los criterios de evaluación requieren. Como señala Carbonell Sebarroja (2015): “La adquisición del conocimiento, para que afiance bien en la mente duradera necesita tiempo y serenidad, al igual que la lluvia fina (el chirimiri) que va fertilizando el suelo sin causar destrozos”. En los capítulos siguientes se desarrollará con mayor detalle cómo este enfoque se traduce en el itinerario de lectura comparativa y en las actividades concretas de la propuesta didáctica, entendiendo que leer con profundidad requiere inevitablemente de esos espacios tranquilos y prolongados de reflexión que la pedagogía lenta defiende.

3. Diseño de un itinerario transferible de lectura comparativa guiada

A lo largo del marco teórico se han ido trazando los fundamentos sobre los que se sustenta la presente propuesta: la creación de itinerario transferible de lectura comparativa guiada. Este no se propone como una solución definitiva ni como un itinerario rígido y cerrado, sino que presenta una estructura metodológica flexible que el docente puede adaptar a las necesidades de cada grupo clase y a cualquier par de obras del currículo, independientemente del género literario al que pertenezcan. Esta flexibilidad se extiende también a la diversidad del alumnado. Las herramientas de andamiaje que el itinerario incorpora (el diario de lectura, la matriz comparativa progresiva, el trabajo en pequeños grupos) pueden graduarse y ajustarse en función del nivel de cada alumno, ofreciendo mayor soporte a quienes lo necesiten y mayor autonomía a quienes estén en condiciones de asumirla. El itinerario no presupone un punto de partida homogéneo, sino que acepta la diversidad de lectores y la entiende como una riqueza para la construcción colectiva del significado, aspecto que se desarrollará con mayor detalle en el apartado dedicado a la atención a la diversidad y la inclusión en los programas del IB (4.8).

El objetivo de la presente propuesta es aportar un itinerario para la preparación a la Prueba 2, para que el alumno pueda profundizar en ambos textos de una forma progresiva y reflexiva. A partir de una primera aproximación personal y global, el estudiante avanza hacia niveles de lectura cada vez más minuciosos, acercándose al texto con una atención creciente que le permite revelar sentidos implícitos y matices que, en una lectura inicial, podían pasar desapercibidos. Es fundamental que a través de la comparación afloren y se resalten determinados aspectos vinculados a los conceptos transversales y a las áreas de exploración del programa: cómo los textos construyen identidades, cómo representan el poder o la alteridad, cómo el tiempo y el espacio condicionan el significado, y cómo la intertextualidad revela que ninguna obra existe de forma aislada. En este sentido, el itinerario no solo prepara al alumno para la Prueba 2, sino que lo forma como el lector crítico, reflexivo y sensible, que son algunos de los aspectos que el Bachillerato Internacional aspira a cultivar.

Entender, a través del análisis, cómo los rasgos textuales (la técnica, el estilo y el lenguaje) y las decisiones del autor inciden en la construcción del significado y, de consecuencia, en la respuesta del lector, son algunos de los aspectos cruciales que se deben tener en cuenta durante

el itinerario. Las figuras retóricas, una determinada voz narrativa o registro lingüístico, cambian nuestra manera de percibir los personajes, el tiempo y el espacio. Identificar estos rasgos y explicar cómo esas decisiones contribuyen a construir un determinado significado, es precisamente lo que se debe tener en cuenta al enfrentar el ensayo comparativo del IB.

La Prueba 2 del IB sigue unos criterios muy claros y exige que el alumno redacte un ensayo poniendo dos obras en diálogo. Estas obras pueden pertenecer a periodos históricos y contextos geográficos muy distintos, y el diálogo surge de la tensión generada por sus analogías, por sus contrastes o por la interacción de ambos. Sin embargo, no se trata de una simple yuxtaposición de observaciones sobre dos textos, sino de la construcción de una interpretación argumentada y coherente que tenga en cuenta la relación significativa entre ellos. Es precisamente esta capacidad la que el itinerario se propone desarrollar: no el conocimiento aislado de cada obra, sino la habilidad de construir entre ellas un diálogo fundamentado en evidencia textual, articulado con coherencia argumentativa y sostenido por una voz interpretativa propia.

Con este propósito, el itinerario combina actividades individuales y colaborativas, buscando que el alumno pueda construir su interpretación de forma progresiva, contrastarla con la de sus compañeros y consolidarla antes de la producción escrita final. Esta propuesta no pretende ofrecer un método infalible ni establecer definiciones o reglas absolutas. La aportación del itinerario reside en ofrecer estrategias adaptables, que poseen una estructura clara y en una disposición lectora que el alumno pueda ir interiorizando a lo largo del proceso, para transferirla después a cualquier texto del currículo. En todo este proceso, el docente asume el rol de mediador crítico (Mendoza Fillola, 2008), orientando sin imponer y acompañando sin sustituir.

3.1 Fundamentos teóricos del itinerario: conceptos y fases de análisis comparativo

El itinerario se sustenta en cuatro fundamentos desarrollados en el marco teórico. A continuación, se sintetizan de manera estructurada, explicando de qué manera cada uno condiciona las decisiones metodológicas del itinerario. Los primeros tres conforman el marco conceptual del itinerario: la naturaleza de la experiencia lectora, la lógica del andamiaje progresivo y la disposición hacia la lectura reflexiva. El cuarto, de naturaleza distinta, aporta

la estructura metodológica concreta sobre la que se organiza el itinerario didáctico: las fases de trabajo y las herramientas de análisis comparativo.

- **Los conceptos de transacción (Rosenblatt, 1988) y educación literaria (Colomer, 2005):** En primer lugar, el itinerario se sustenta en el concepto de transacción de Rosenblatt (1988), según el cual el significado de un texto no reside ni en el texto ni en el lector por separado, sino que emerge en el espacio de su encuentro, como resultado de una experiencia lectora única e irrepetible. El lector, durante el proceso de “transacción” pone en juego su reservorio lingüístico-experiencial, contribuyendo activamente a la construcción de sentido. Se rechaza, por tanto, la noción de simple “interacción” entre elementos separados. Además, en este itinerario se tienen en consideración las dos posturas descritas por Rosenblatt (la estética y la eferente): se parte de la respuesta personal del alumno como punto de partida irrenunciable, antes de formalizar el análisis y avanzar hacia una lectura más eferente. Estas dos posturas se irán modulando y alternando según los objetivos y contextos. Esta concepción forma parte de un enfoque más amplio que señala Colomer (2005), para quien el objetivo de la educación literaria no es “enseñar literatura”, sino enseñar a “leer literatura”, formando lectores críticos capaces de construir sentido ante cualquier texto.
- **Los conceptos de “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, 1978) y andamiaje progresivo (Bruner, 1978; citado en Camargo y Hederich, 2010):** En segundo lugar, el itinerario se sustenta en el concepto de andamiaje, desarrollado por Bruner (1978, citado en Camargo y Hederich, 2010) a partir de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978). Según este enfoque, el profesor debe establecer el conjunto de apoyos temporales y estructurados para que el alumno pueda realizar tareas que todavía no podría abordar de forma completamente autónoma. Estas herramientas se retiran progresivamente a medida que el alumno gana independencia. El concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” hace referencia a la distancia existente entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del estudiante. Constituye el espacio de aprendizaje que este recorre entre aquello que puede lograr de manera autónoma en un momento determinado y lo que es capaz de alcanzar con la orientación y el acompañamiento del docente. El itinerario de lectura comparativa guiada propuesto tiene como base esta lógica: cada fase ofrece al alumno un soporte que le permite avanzar hacia el tipo de análisis interpretativo y comparativo que la Prueba 2 exige, con

la conciencia de que ese soporte es transitorio. Este principio conecta directamente con los valores del diseño curricular del IB, que promueve la autonomía del estudiante como uno de sus principios fundamentales: el objetivo no es que el alumno dependa de las herramientas ofrecidas, sino que las interiorice hasta hacerlas innecesarias.

- **El concepto de *slow reading* como disposición transversal (Mikics, 2013):** En tercer lugar, el concepto más transversal del itinerario es el *slow reading*, tal como lo entiende David Mikics (2013), quien lo define como una “disciplina activa”. No se trata de una técnica de lectura lenta en sentido literal ni de una fase puntual que se activa en un momento concreto del proceso, sino de una disposición lectora que impregna el itinerario en su conjunto: la disposición a detenerse, releer, tolerar la ambigüedad y permitir que el significado aflore de forma reflexiva. Este enfoque fomenta la paciencia y la capacidad de demorarse en los detalles y formular preguntas que orienten al estudiante hacia interpretaciones cada vez más amplias y profundas. Además, ayuda al alumno a identificar la voz y el estilo del autor, reconocer las palabras significativas del texto y recurrir a la relectura para descubrir dimensiones que, en una primera aproximación, podrían haber pasado desapercibidas.

De algún modo, la lectura lenta constituye una forma de resistencia y un antídoto frente a la distracción digital. En un mundo organizado en torno a la inmediatez y la sobreestimulación, detenerse ante una página, releerla y habitarla se convierte en un ejercicio profundamente significativo. Este itinerario abraza esa lentitud como una condición pedagógica. Una lectura pausada y reflexiva puede favorecer un análisis más riguroso y fundamentado y puede ayudar a cultivar en el alumnado una disposición hacia la literatura (y hacia el lenguaje en general) que ningún resumen ni ninguna lectura apresurada pueden sustituir. El propósito no consiste en resumir o parafrasear el texto, sino en sostener un proceso continuo de indagación y diálogo con este. En el contexto del IB, esta disposición resulta especialmente valorada. El programa sitúa la indagación como uno de los atributos centrales del perfil de la comunidad de aprendizaje y promueve en el alumnado la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia lectora y de desarrollar respuestas personales ante los textos que sean a la vez informadas y argumentadas (Caballero y De la Fuente, 2024).

En la práctica, lo *slow reading*, en este itinerario, incluye lecturas en voz alta y relecturas de fragmentos que el profesor considere más significativos. Todo esto viene acompañado por preguntas abiertas que eviten clasificaciones y generalizaciones superficiales y ayuden al alumno a construir por sí mismo el significado, involucrándolo en el proceso de creación. En el contexto de la Prueba 2, donde el alumno debe producir un ensayo comparativo sin acceso a los textos en el momento del examen, la lectura lenta es la condición que permite interiorizar el conocimiento de las obras, que las conexiones entre textos se consoliden y que las interpretaciones lleguen a ser verdaderamente propias.

- **Las fases de Mendoza Fillola (2000) y la matriz comparativa (Rodríguez y Bastidas, 2012) como complemento didáctico:** El cuarto fundamento es la propuesta metodológica de Mendoza Fillola, recogida y aplicada por Rodríguez y Bastidas (2012), que estructura el estudio comparativo de textos literarios en cuatro momentos de trabajo progresivo:

1. Observación comparativa y valoración personal de los textos.
2. Comparación de textos literarios.
3. Sistematización de datos.
4. Conclusiones.

A estas cuatro fases se añade como complemento didáctico la herramienta de la matriz comparativa desarrollada por Rodríguez y Bastidas (2012). A lo largo de todas las fases, el diario de lectura constituye el instrumento de registro continuo del proceso: en él el alumno documenta sus reflexiones, hipótesis e interpretaciones, lo que le permite rastrear la evolución de su pensamiento y disponer de un material de trabajo acumulado que servirá de base para la redacción del ensayo de la Prueba 2. Este instrumento puede incluirse dentro de la carpeta del alumno, herramienta obligatoria del programa de Lengua A del IB, que constituye el espacio de reflexión, registro y elaboración del proceso de aprendizaje.

Las matrices comparativas de Rodríguez y Bastidas (2012) son instrumentos de análisis estructurado que permiten al alumno sistematizar sus observaciones sobre los textos de forma visual y organizada, reduciendo el riesgo de un análisis más intuitivo. En su

formato original, se proponen dos tipologías de matriz orientadas ambas al análisis de la intertextualidad: una centrada en la dimensión temática y semántica de los textos, y otra en su dimensión léxica y discursiva. En el itinerario que aquí se presenta, estas matrices se adaptan a los ejes de análisis del IB y se incorporan principalmente en la fase de comparación de textos, aunque su lógica se extiende también a la fase de sistematización. Identificados los ejes de análisis, la matriz actúa como puente entre el trabajo desarrollado en las fases anteriores y la producción del ensayo comparativo, y su construcción representa un proceso progresivo que avanza en momentos sucesivos, cada uno más complejo y elaborado que el anterior.

A diferencia de los fundamentos anteriores, que se incorporan al itinerario de manera directa, este cuarto fundamento requiere una adaptación más profunda. Las fases de Mendoza Fillola (2000) fueron concebidas en el ámbito de la Literatura Comparada y orientadas hacia un perfil de alumno y unos objetivos distintos a los del programa de Lengua y Literatura del IB. Por ello, lo que aquí se presenta no es una traslación literal del itinerario original, sino una reinterpretación de su lógica progresiva y de la estructura de las matrices, reorientada hacia las competencias que exige la Prueba 2. En la descripción de cada fase que sigue, los elementos procedentes del itinerario original se integran con las exigencias específicas del contexto IB, sin que ello suponga una distorsión de los principios del itinerario, sino una aplicación contextualizada de los mismos:

- a) **Observación comparativa y valoración personal:** Esta primera fase tiene como objetivo que el alumno desarrolle, de manera sistemática, la capacidad de articular sus valoraciones personales ante las obras estudiadas, expresando su percepción según las relaciones de paralelismo que sea capaz de establecer entre los textos contrastados. Esta dimensión receptiva, según Mendoza (2000, citado en Rodríguez y Bastidas, 2012) constituye el punto de partida legítimo de todo análisis literario riguroso, pues es desde la experiencia del lector desde donde emergen las primeras hipótesis interpretativas que, posteriormente, deberán ser sometidas a contraste y argumentación.

Este aspecto conecta directamente con el área de exploración “Lectores, escritores y textos” del IB (en particular en referencia al contexto de recepción), que sitúa la

reacción personal del lector como elemento central del estudio literario. Como punto de partida, el estudiante responde a preguntas que orientan su lectura inicial sin anticipar conclusiones: “¿Qué efecto te produce la lectura aislada de los textos seleccionados?”; “¿Cómo percibes los textos al relacionarlos con el contexto literario de su época?”; “¿Tratan realmente del mismo tema a pesar de sus coincidencias?” A partir de estas reflexiones, el alumno avanza hacia una observación más analítica, identificando connotaciones y alusiones relevantes, señalando tensiones interpretativas entre los textos y esbozando una primera hipótesis comparativa que será refinada en las fases posteriores.

- b) **Comparación de textos:** La segunda fase se desarrolla con el apoyo de las matrices (Rodríguez y Bastidas, 2012) adaptadas a los ejes de análisis del IB. El alumno realiza una observación comparativa y contrastada de los textos, focalizándose en los recursos empleados por cada autor y razonando tanto sobre las semejanzas como sobre los diferentes efectos que cada texto produce. Esta doble atención es fundamental. No se trata únicamente de detectar coincidencias en la intencionalidad literaria, sino también de valorar su funcionalidad, es decir, de preguntarse qué aporta cada punto de encuentro o distanciamiento a la comprensión de las obras. En el contexto del IB, esta capacidad de análisis comparativo se vincula directamente con el Criterio B2 de la Prueba 2, que evalúa en qué medida el alumno analiza las similitudes y/o diferencias entre las dos obras. En este proceso, el alumno identifica asimismo los convencionalismos de época y los rasgos de estilo compartidos o divergentes, dimensión que en el IB conecta directamente con la capacidad de situar los textos en su contexto cultural y literario y de articular ese conocimiento como parte del argumento comparativo.
- c) **Sistematización:** La tercera fase consiste en organizar y sistematizar los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo desarrollado en las etapas anteriores. El propósito, en esta etapa, es determinar qué rasgos estilísticos, temáticos y discursivos pueden identificarse en los textos contrastados, así como reconocer las características léxico-semánticas que los distinguen y sus valores simbólicos, así como las distintas formas de construcción del sentido. En el contexto del IB, esta fase adquiere una dimensión argumentativa esencial, directamente vinculada al Criterio B1, que evalúa la capacidad del alumno para analizar los rasgos textuales

y las decisiones estilísticas de los autores. Este análisis puede revelar tanto relaciones de semejanza como de diferencia entre los textos, e incluso casos en los que predominen únicamente coincidencias o divergencias. De este modo, se busca comprender con mayor profundidad las estrategias expresivas presentes en cada obra. En el contexto del IB, esta fase adquiere una dimensión argumentativa esencial. El alumno debe comenzar a valorar el peso interpretativo de las diferencias y semejanzas en el texto, identificando qué observaciones son suficientemente sólidas para sostener una tesis en el ensayo de la Prueba 2. Es también el momento en que el docente puede orientar al alumno en comprender la importancia de la evidencia textual, guiándole hacia una lectura más rigurosa y fundamentada de los textos.

- d) **Conclusiones:** La cuarta fase se orienta a comprobar si el alumno ha comprendido e interiorizado las habilidades fundamentales que requiere el análisis comparativo en el contexto del Bachillerato Internacional, a través de la redacción del ensayo comparativo de la Prueba 2. El alumno debe demostrar su capacidad de construir un argumento interpretativo sostenido, de movilizar evidencia textual de forma selectiva y pertinente, y de articular con precisión los puntos de convergencia y/o divergencia entre obras de distintas tradiciones literarias. Esta fase pone en juego de forma integrada los cuatro criterios de evaluación de la Prueba 2: el Criterio A (conocimiento, comprensión e interpretación), el Criterio B: Análisis y Evaluación segmentado en Criterio B1 (análisis de los rasgos textuales y decisiones estilísticas), el Criterio B2 (análisis comparativo), el Criterio C (focalización y organización) y el Criterio D (lenguaje). El tránsito entre el análisis como proceso y el ensayo como resultado tangible es, en definitiva, el eje central de esta fase y el objetivo último del itinerario didáctico propuesto.

3.2 Descripción del itinerario

El itinerario propuesto se articula en seis fases progresivas:

- 1) Contextualización, lectura global y valoración personal.
- 2) Relectura guiada con *slow reading* y construcción colectiva del significado.
- 3) Identificación de los ejes de análisis comparativo.
- 4) Construcción progresiva de la matriz comparativa.
- 5) Debate interpretativo y consolidación colectiva del significado.
- 6) Producción escrita del ensayo comparativo.

Estas fases toman como referencia el modelo de Mendoza Fillola (2000, citado en Rodríguez y Bastidas, 2012) y lo adaptan al contexto específico del Bachillerato Internacional.

La ampliación de cuatro a seis fases responde a la necesidad de hacer explícitos dos momentos que en el modelo original quedaban implícitos: la primera fase de Mendoza (observación comparativa y valoración personal) se desarrolla aquí en dos fases independientes, distinguiendo la contextualización histórica y literaria de la relectura guiada con *slow reading*; y la cuarta fase (conclusiones) se expande igualmente en dos momentos distintos, separando el debate interpretativo colectivo de la producción escrita del ensayo comparativo. Las dos fases centrales (identificación de ejes y construcción de la matriz comparativa) mantienen una correspondencia directa con las fases segunda y tercera de Mendoza.

Las fases de este itinerario forman un itinerario progresivo que parte de una postura predominantemente estética para avanzar hacia una postura más eferente (Rosenblatt, 1988), aunque ambas se alternan y se modulan a lo largo de todo el proceso en función de los objetivos de cada actividad. Las primeras fases preparan el terreno para las siguientes, las últimas solo son posibles porque las anteriores han hecho su trabajo. Este itinerario responde además a la lógica del andamiaje (Bruner, 1978, citado en Camargo y Hederich, 2010): cada fase ofrece al alumno un soporte que se va retirando progresivamente a medida que gana autonomía interpretativa.

En cuanto a la temporalización, el itinerario no establece una duración fija para cada fase, dado que esta depende de variables como la extensión de las obras, el nivel del grupo y los objetivos del curso. Como orientación general, las tres primeras fases suelen requerir más tiempo que las tres últimas, puesto que sientan las bases interpretativas sobre las que se apoya el trabajo comparativo. Lo relevante no es el número de sesiones invertidas en cada fase, sino la calidad del proceso que generan. Durante el itinerario el profesor debe asegurarse que el alumnado haya asimilado el trabajo de la fase anterior.

A lo largo de todo el itinerario, la carpeta del alumno actúa como hilo conductor: es el espacio donde se recogen y documentan los resultados de cada fase (el diario de lectura, las notas de contextualización histórico-literaria, las conexiones y discrepancias en las obras, los apuntes del debate y los borradores del ensayo), permitiendo al alumno tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y al docente hacer un seguimiento continuo de su evolución. Las matrices comparativas, por su especial relevancia como herramienta de andamiaje y de evaluación formativa, se comparten además en la plataforma digital del centro, lo que permite al docente revisarlas, comentarlas y orientar al alumno antes de la producción escrita final.

3.2.1 Fase 1. Contextualización, lectura global y valoración personal

El punto de partida del itinerario es la contextualización de las obras. El docente proporciona al alumno información sobre el contexto histórico, social, cultural y literario en el que cada obra emerge y ha sido recibida. Sin este primer paso, la interpretación quedaría inevitablemente incompleta. Comprender un texto literario no es solo descifrar lo que dice, sino también lo que omite, lo que presupone y lo que sugiere. Las sutilezas del lenguaje literario están siempre impregnadas del contexto en que nacieron: las experiencias de vida del autor, el momento histórico y social en que escribió, las influencias literarias de las que se nutre. Conviene, no obstante, que esta contextualización no sea únicamente expositiva. Antes de presentar la información, el docente puede abrir un espacio de activación de conocimientos previos a través de una lluvia de ideas, con el objetivo de identificar qué saben ya los alumnos y qué conceptos requieren un trabajo más específico. A continuación, se puede invitar a los estudiantes a desarrollar una investigación guiada sobre el contexto biográfico, histórico y literario, respondiendo a una serie de preguntas propuestas por el docente. En este proceso de investigación, es fundamental orientar al alumnado sobre el uso responsable de las herramientas de inteligencia artificial (IA). Aunque la IA puede resultar útil como punto de

partida para buscar información contextual o generar ideas, presenta limitaciones importantes que el alumno debe conocer. La IA puede producir datos inexactos, inventar referencias bibliográficas que no existen o simplificar de forma excesiva interpretaciones literarias complejas. Cualquier información obtenida a través de estas herramientas debe contrastarse con fuentes académicas fiables antes de incorporarse al trabajo. Acerca de las preguntas planteadas por el docente para la investigación, en el caso de una obra escrita en un contexto de represión política, por ejemplo, se puede preguntar qué estaba ocurriendo en el momento en que el autor escribió la obra, para abrir el debate sobre las condiciones de publicación o representación, cuál era el posicionamiento ideológico o político del autor, la censura, y las implicaciones que ese contexto tiene para la interpretación del texto y para sus propósitos interpretativos. Esta contextualización puede trabajarse mediante textos breves, documentos de época, debates o materiales audiovisuales, y sus conclusiones se recogen en la carpeta del alumno.

Todos estos conocimientos enriquecen la lectura, haciendo visibles dimensiones que una lectura descontextualizada dejaría en la sombra. Como subraya el programa del IB en el área de exploración “Tiempo y espacio”, el contexto de producción debe entenderse una de las dimensiones constitutivas del análisis literario, en estrecha relación con el contexto de recepción. En este sentido, “el espacio y el tiempo en el que surge una obra condicionan, de igual manera que la interpretación de dicha obra está supeditada al momento y al lugar en que un lector accede a su lectura” (Caballero, De la Fuente, 2024).

Esta área de exploración viene acompañada por las otras dos: “Lectores, escritores y textos” e “Intertextualidad: conexión de textos”. La primera permite al alumno interrogarse por la relación entre autor, texto y lector, así como por el modo en que las decisiones estilísticas y formales condicionan el significado. La segunda explora las conexiones entre distintos textos, evidencia las tradiciones literarias en las que cada obra se inscribe y revela cómo ningún texto existe de forma aislada, sino en permanente diálogo con otras voces, convenciones y géneros.

El segundo paso de esta fase consiste en la lectura íntegra de cada obra, realizada en el aula desde una disposición pausada y reflexiva, en consonancia con los principios del *slow reading* (Mikics, 2013). La lectura en voz alta durante el itinerario permite al docente acompañar al alumnado durante el proceso lector en tiempo real, deteniéndose en los pasajes que requieren una reflexión más profunda, contextualizando términos o referencias desconocidas y abriendo

espacios de diálogo en torno a los fragmentos más significativos. En el caso de las obras teatrales, la interpretación de los distintos personajes por parte del alumnado puede favorecer además una mayor implicación con el texto y facilitar la comprensión de su dinámica dramática. De este modo, las dificultades del texto dejan de ser obstáculos para integrarse en el proceso de lectura como momentos de diálogo, interpretación y aprendizaje compartido.

El objetivo en esta fase no es todavía el análisis, sino que el alumno habite el texto, que lo experimente antes de diseccionarlo. Siguiendo a Rosenblatt (1988), se privilegia la postura estética sobre la eferente: el alumno orienta su atención hacia lo que vive durante el acto de lectura (las imágenes, las emociones, los ritmos, las resonancias que el texto despierta en él) antes de focalizarse en lo que debe retener o analizar. Al final de cada sesión de lectura, el docente puede orientar al alumnado con preguntas abiertas que activen la curiosidad y favorezcan la metacognición: ¿qué te ha llamado la atención?, ¿qué te ha resultado extraño o inesperado?, ¿qué imágenes o momentos permanecen en tu memoria? Esta dimensión metacognitiva conecta con el enfoque del IB, que concibe la carpeta del alumno precisamente como el espacio de reflexión y autogestión del aprendizaje a lo largo del curso, y que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como parte de los enfoques de aprendizaje del programa (Caballero y De la Fuente, 2024).

Ambas dimensiones, el conocimiento del contexto histórico-literario y la experiencia de lectura en clase, son inseparables y se retroalimentan. En el marco del área de exploración “Lectores, escritores y textos”, la primera remite al contexto de producción (las condiciones históricas, culturales y literarias en que la obra emerge) mientras que la segunda se vincula al contexto de recepción, es decir, al modo en que cada lector, desde su perspectiva, construye el significado del texto. Aunque la contextualización precede a la lectura, durante las sesiones en clase se hará referencia continua a esos elementos contextuales cada vez que el texto lo requiera, reforzando así la comprensión situada de la obra. De este modo, el contexto no se presenta como un bloque de información externo al texto, sino como una dimensión que ilumina la lectura desde dentro: una alusión política, una elección estilística o un silencio en la narración cobran un significado diferente cuando el alumno dispone de los elementos necesarios para interpretarlos. Esta ida y vuelta entre texto y contexto es precisamente lo que permite construir una comprensión situada y profunda de cada obra. Asimismo, esta dinámica enriquece las otras dos áreas de exploración: “Tiempo y espacio”, el contexto revela cómo el momento y el lugar de producción condicionan

el significado, en “Intertextualidad”, el alumno puede reconocer las tradiciones literarias de cada obra y los diálogos que establece con otros textos.

Esta fase prepara directamente el Criterio A de la Prueba 2, ya que sienta las bases del conocimiento, la comprensión y la interpretación de cada obra. Una relación profunda y reflexiva con cada texto (construida a través de la contextualización, la lectura global y la experiencia lectora compartida en el aula) es imprescindible para desarrollar el tipo de análisis comparativo que los criterios de la Prueba 2 requieren.

3.2.2 Fase 2: Relectura guiada con *slow reading*

Una vez completada la lectura global en voz alta de ambas obras, el itinerario propone una serie de pasos orientados a profundizar en su comprensión. Se plantea una segunda lectura que no supone una simple repetición de la anterior, sino una profundización progresiva. Esta relectura no abarca la obra completa, sino que se centra en fragmentos seleccionados estratégicamente por el docente, representativos de los aspectos más relevantes para el posterior análisis comparativo. Al igual que la primera, esta lectura se llevará a cabo en el aula y responde a criterios interpretativos precisos: se eligen pasajes en los que el lenguaje literario condensa significados complejos, la voz narrativa adopta una posición particular, un elemento simbólico se construye o se revela, o las decisiones estilísticas del autor adquieren especial relevancia. El trabajo sobre fragmentos concretos permite al estudiante identificar y analizar elementos específicos del texto en estrecha relación con su sentido global, atendiendo al contexto de producción y a cómo las decisiones formales del autor (estructura, caracterización, estilo) condicionan el significado y su efecto en el lector (Caballero y De la Fuente, 2024), dimensiones que el área de exploración “Lectores, escritores y textos” del IB sitúa en el centro del estudio literario. A su vez, la selección de fragmentos representativos conecta con el área “Tiempo y espacio”, en tanto que cada pasaje elegido puede iluminar cómo el contexto histórico y cultural se sitúa en las decisiones formales del autor, y con “Intertextualidad”, al permitir al alumno comenzar a percibir los puntos de contacto y divergencia entre ambas obras que sustentarán el análisis comparativo posterior. La relectura en voz alta en el aula puede favorecer, además, el descubrimiento de niveles de significado que no habían emergido durante la primera aproximación al texto.

El docente orienta este proceso mediante preguntas que parten de los conocimientos y percepciones del alumnado. Estas preguntas buscan fomentar el pensamiento crítico, el diálogo y el desarrollo de estrategias de construcción de significado: “¿cómo construye el autor el significado en este pasaje?”, “¿qué dice el texto y qué sugiere sin decirlo?”, “¿qué decisiones formales están en juego?”, “¿cómo se relaciona este momento con el conjunto de la obra?”. No se pretende obtener respuestas únicas o cerradas, sino abrir el texto a la interpretación y guiar al estudiante hacia el análisis de elementos concretos vinculados estrechamente con el sentido global de la obra.

En tercer lugar, el intercambio entre estudiantes ocupa un lugar central en esta etapa. Al compartir respuestas y evocaciones ante un mismo fragmento, confrontar interpretaciones divergentes y regresar al texto para examinar sus elementos más significativos, los alumnos desarrollan una conciencia metalingüística que les permite comprender sus propios procesos como lectores. Este intercambio transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del significado, donde la multiplicidad de lecturas no conduce al relativismo, sino a una comprensión más rica y fundamentada de la complejidad textual. En esta dinámica, el docente actúa como mediador (Mendoza Fillola, 2008), moderando una puesta en común en la que los estudiantes pueden intercambiar observaciones y construir interpretaciones compartidas.

Esta fase prepara directamente los Criterios A y B1 de la Prueba 2: el primero, porque profundiza en la comprensión e interpretación de cada obra; el segundo, porque desarrolla la capacidad del alumno para analizar con precisión y fundamento los rasgos textuales y las decisiones estilísticas de los autores.

3.2.3 Fase 3: Identificación de los ejes de análisis comparativo

Una vez que el alumno ha trabajado cada obra con profundidad (tanto desde la lectura integral de las obras como desde la relectura guiada de algunos fragmentos y el intercambio colectivo), el itinerario introduce la dimensión comparativa. El primer paso de esta dimensión no es todavía la comparación en sí, sino la identificación de los ejes temáticos o conceptuales que pueden servir de puentes interpretativos entre los dos textos.

El proceso de identificación se estructura en tres fases progresivas, que tiene como objetivo partir desde las interpretaciones de los alumnos para llegar a una selección razonada de ejes de análisis comparativo:

- En un primer momento, cada alumno propone individualmente, a partir de su diario de lectura y de las observaciones acumuladas en las fases anteriores, posibles ejes de análisis que le parezcan pertinentes para poner ambas obras en relación. No se trata todavía de formularlos con precisión técnica, sino de identificar qué aspectos de los textos le parecen comparables y potencialmente significativos.
- En un segundo momento, estos ejes se ponen en común en clase. Los alumnos comparten sus propuestas, el docente modera el debate, ayuda a formularlos con mayor precisión y facilita la discusión sobre cuáles resultan más pertinentes para el análisis comparativo.
- En un tercer momento, el docente puede complementar los ejes identificados durante el debate con alguno que no haya surgido espontáneamente pero que resulte especialmente relevante para las obras en cuestión, justificando su pertinencia y ampliando así el repertorio interpretativo de los alumnos.

Este proceso de identificación garantiza que los ejes de análisis surjan del proceso de lectura de los alumnos y no de un orden impuesto desde fuera. El docente, en este contexto, actúa como mediador que refina, completa y orienta. Los ejes resultantes no son categorías fijas ni universales: dependen de las obras trabajadas, porque cada obra y cada comparación literaria es un mundo.

Algunos ejes frecuentemente pertinentes en el contexto del IB son los conceptos transversales del programa: la construcción de la identidad, la representación del poder o la perspectiva, entre otros. “Estos conceptos actúan como ideas amplias que permiten abordar el estudio de los textos desde una perspectiva específica” y pueden explorarse tanto desde lo temático como desde lo formal, lo estilístico o lo contextual (Caballero y De la Fuente, 2024).

Esta fase prepara directamente el Criterio B2 de la Prueba 2, al desarrollar la capacidad del alumno para identificar los aspectos que permiten poner las obras en diálogo de forma

significativa y fundamentada, reflexionando sobre sus puntos de encuentro y/o distanciamiento.

3.2.4 Fase 4: Construcción progresiva de la matriz comparativa

Identificados los ejes de análisis, el itinerario introduce su herramienta de andamiaje más visible y concreta: la matriz comparativa. Inspirada en las matrices propuestas por Rodríguez y Bastidas, como complemento didáctico a la metodología de Mendoza (2000, citado en Rodríguez y Bastidas, 2012), esta herramienta organiza visualmente el proceso interpretativo y actúa como puente entre el trabajo de análisis desarrollado en las fases anteriores y la producción del ensayo comparativo. Su construcción, sin embargo, no representa una acción puntual, sino que es un proceso que se estructura en tres momentos progresivos, cada uno más complejo y elaborado que el anterior.

- ¿Qué es la matriz comparativa y qué elementos contiene?

La matriz comparativa de este itinerario es una tabla de doble entrada organizada en torno a los ejes de análisis identificados en la Fase 3. En su forma más completa, presenta cuatro columnas: El eje de análisis, las observaciones sobre el Texto A, las observaciones sobre el Texto B y la relación interpretativa entre ambos. En las dos columnas de observaciones se incluyen también las correspondientes citas textuales. Este aspecto es fundamental, porque es necesario que las observaciones se basen en evidencia textual, que es precisamente lo que la Prueba 2 exige. La columna de relación interpretativa es la más exigente. El alumno debe formular explícitamente qué tipo de vínculo establece entre ambas observaciones: ¿Convergen los dos textos en la manera de construir ese eje, o divergen? ¿Esa convergencia o divergencia tiene implicaciones interpretativas? Es precisamente en esa columna donde se produce el salto cualitativo del análisis comparativo: el paso de la descripción a la interpretación, de la observación a la argumentación.

A modo de ejemplo, una matriz aplicada al eje de la representación del espacio, tomando como Texto A *La Casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca y como Texto B *Muerte accidental de un anarquista* de Dario Fo, podría tener el siguiente aspecto:

Eje de análisis	Texto A - <i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca observaciones	Texto B - <i>Muerte accidental de un anarquista</i> de Dario Fo observaciones	Relación interpretativa
Representación del espacio	<p>El espacio escénico funciona como un espacio fronterizo: representa el umbral que conecta lo visible con lo oculto. Los muros gruesos generan una asfixia arquitectónica que aprisiona a los personajes.</p> <p>En este contexto, las puertas y las ventanas adquieren una densidad simbólica excepcional, pues condensan el conflicto central de la obra: el enfrentamiento entre el deseo de libertad y la imposibilidad de alcanzarla.</p> <p>Desde ellas se percibe el mundo exterior que las mujeres no pueden habitar.</p> <p>Un ejemplo es cuando Bernarda manda a tapiar la casa: “En ocho años que dure el luto no ha de entrar en</p>	<p>El espacio escénico (una comisaría) se configura como un lugar de poder institucional que Dario Fo subvierte desde dentro mediante la sátira, la farsa y la intervención central del Loco.</p> <p>La ventana adquiere aquí una dimensión simultáneamente trágica y grotesca: se convierte en el punto desde el que el anarquista “cae” al vacío (un hecho que remite al “vuelo” real de Giuseppe Pinelli en Milán), transformándose así en un símbolo de denuncia de la violencia y la manipulación ejercidas por el Estado. Lejos de ser un simple elemento escenográfico, la ventana funciona como metáfora de la impunidad</p>	<p>Ambos textos convierten el espacio cerrado en metáfora de opresión, pero lo hacen con estrategias radicalmente opuestas.</p> <p>En Lorca, en ese espacio fronterizo la amenaza no se ve, sino que se percibe. La ventana tapiada por Bernarda no suprime el deseo, sino que lo intensifica. Esa tensión constante produce en el espectador la misma claustrofobia que sufren los personajes.</p> <p>En Fo, en cambio, el espacio se subvierte desde dentro mediante la farsa: la ventana no es un umbral del deseo sino el escenario del crimen, el punto exacto donde la violencia institucional se disfraza de accidente. Mientras Lorca mitifica la ventana al</p>

	<p>esta casa el viento de la calle. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas”. Este gesto evidencia la futilidad de sofocar el deseo: lo reprime, pero no lo extingue. El hecho de que las ventanas permanezcan clausuradas en la puesta en escena no es casual, sino que las mitifica y hace que el público experimente en primera persona la claustrofobia del espacio.</p>	<p>institucional y de la fragilidad de la verdad frente al discurso oficial. Como afirma el Loco al apropiarse de este espacio para desafiar a la autoridad: “Comisario, o deja que me quede o me tiro por la ventana. [...] llegarán los periodistas y les contaré, jadeando, que ustedes me han tirado por la ventana. ¡Que me tiro!”.</p>	<p>ocultarla, Fo la expone brutalmente para desmontar el discurso oficial que la rodea. La diferencia formal entre ambas obras (drama realista frente a farsa grotesca) determina el modo en que cada espacio interpela al espectador. El realismo de Lorca atrapa al público dentro de la misma asfixia que padecen las mujeres, la sátira de Fo lo sitúa fuera, con distancia crítica y humor. En los dos casos, sin embargo, la ventana funciona como símbolo: en uno, de la libertad inalcanzable, en el otro, de la impunidad institucional, pues en ambas obras el espacio no contiene la acción, sino que la genera.</p>
--	--	---	--

Este ejemplo ilustra cómo la columna de relación interpretativa no se limita a señalar una semejanza o una diferencia, sino que articula el significado de esa relación en términos interpretativos, conectándola con las decisiones formales de cada autor y con su efecto sobre

el lector o espectador. Aunque en este caso se trata de dos obras de teatro, este tipo de comparaciones pueden realizarse independientemente del género textual al que pertenezcan las obras.

- **Progresión en la construcción de la matriz**

La construcción de la matriz sigue una evolución en tres momentos progresivos que responde a la lógica del andamiaje: se empieza con un soporte mayor y se va reduciendo a medida que el alumno gana autonomía y profundidad analítica.

En un primer momento, al principio de esta fase y a modo de introducción a la herramienta, el docente presenta a los alumnos una versión parcialmente completada de la matriz: las columnas del Texto A y el Texto B contienen ya algunas observaciones y preguntas orientativas sobre uno o dos ejes. La tarea del alumno es, en primer lugar, completar las observaciones que faltan añadiendo sus propias citas textuales y, en segundo lugar, formular las relaciones interpretativas. Este primer contacto tiene una función fundamentalmente de familiarización: el alumno aprende qué tipo de observaciones son pertinentes, qué nivel de detalle se espera, qué papel juegan las citas y qué significa formular una relación interpretativa. Las matrices de este primer momento se comparten en la plataforma digital del centro, de modo que el docente pueda revisarlas, identificar los patrones más frecuentes de dificultad y orientar al estudiante antes de avanzar.

En un segundo momento, el alumno construye su propia matriz de forma más autónoma, retomando los ejes identificados colectivamente en la Fase 3 y las observaciones acumuladas a lo largo de las fases anteriores. En esta etapa ya no hay observaciones orientativas: el alumno parte de sus propias notas y del trabajo acumulado en las fases anteriores para completar las cuatro columnas. El docente sigue proporcionando orientaciones sobre el nivel de elaboración esperado y puede pedir a algunos alumnos que compartan sus matrices en clase para que sirvan de modelo o punto de discusión. Estas matrices se comparten igualmente en la plataforma del centro, lo que permite al docente hacer un seguimiento individualizado y proporcionar retroalimentación escrita antes del debate de la Fase 5.

En un tercer momento, tras el debate interpretativo de la Fase 5, el alumno revisa y enriquece su matriz a la luz de las interpretaciones escuchadas y discutidas colectivamente. Esta revisión es especialmente importante porque corrige el riesgo de que las matrices iniciales sean

demasiado reductivas, limitándose a señalar semejanzas y diferencias superficiales sin llegar a formular relaciones interpretativas de mayor profundidad. La matriz revisada y enriquecida es la que el alumno utilizará como base para la redacción del ensayo en la Fase 6, y representa el nivel más elaborado de sistematización del análisis. Esta versión final se incorpora a la carpeta del alumno como documento de referencia para la preparación de la Prueba 2 y se comparte también en la plataforma del centro.

Como señalan Rodríguez y Bastidas (2012), la credibilidad de las matrices se logra cuando los indicios textuales permiten comprobar los valores atribuidos a los textos. La herramienta no funciona de forma aislada, sino en estrecha relación con el trabajo desarrollado en las fases anteriores. La matriz sistematiza y hace visible lo que el alumno ha construido a lo largo del proceso. No puede sustituir ese proceso, pero sí organizarlo, consolidarlo y preparar su transferencia al ensayo.

Esta fase prepara directamente los Criterios B1 y B2 de la Prueba 2: el primero, porque orienta al alumno a anclar sus observaciones en evidencias textuales concretas y a identificar las decisiones estilísticas de cada autor; el segundo, porque la columna de relación interpretativa es, en esencia, el centro del análisis comparativo que el criterio exige. Su construcción progresiva a lo largo de los tres momentos entrena precisamente la capacidad de formular ese diálogo entre textos con fundamento y profundidad crecientes.

La matriz contribuye también a adquirir las competencias del Criterio C, ya que al organizar el análisis en ejes interpretativos el alumno interioriza una lógica argumentativa que se transferirá directamente a la estructura y coherencia del ensayo. En cuanto al Criterio D, el trabajo sostenido con el lenguaje literario y la necesidad de formular relaciones interpretativas con precisión favorecen el desarrollo de un vocabulario crítico y un registro adecuado para la escritura formal que se exige en este criterio. Además, se desarrollan también las habilidades para el Criterio A, ya que es necesario comprender profundamente las obras para elegir bien los aspectos pertinentes y relacionar la comprensión de dichos aspectos con el tema analizado.

3.2.5 Fase 5: Debate interpretativo y consolidación colectiva del significado

La quinta fase del itinerario se focaliza en el trabajo interpretativo compartido en el aula. Una vez que cada alumno ha construido su matriz comparativa (con los diferentes ejes bien desarrollados) y el docente ha podido revisarla a través de la plataforma del centro (ofreciendo comentarios y formulando preguntas que fomenten la indagación), el debate colectivo tiene como objetivo contrastar las interpretaciones construidas individualmente, examinar los fragmentos textuales que las sostienen y enriquecer la comprensión de los textos a través del intercambio.

El debate se organiza en dos momentos sucesivos. En un primer momento, los alumnos trabajan en pequeños grupos: cada uno comparte una o dos relaciones interpretativas de su matriz que considere especialmente significativas, y el grupo debate sobre ellas buscando siempre el respaldo en el texto. El objetivo no es llegar a un consenso, sino examinar los distintos argumentos desde diferentes perspectivas.

En un segundo momento, los pequeños grupos comparten con el grupo-clase las discusiones más relevantes, y el docente modera el debate colectivo, formulando preguntas que profundizan y ayudan a sistematizar las conclusiones al final de la sesión.

Compartir las respuestas a un mismo texto y contrastar interpretaciones divergentes puede favorecer una comprensión más amplia tanto del carácter polisémico del texto como de los propios procesos de interpretación. Este intercambio no conduce al relativismo, como recuerda Rosenblatt (1988). La diferencia entre una interpretación fundamentada y una impresión intuitiva reside en la capacidad de argumentarla con evidencia textual, y el debate tiene precisamente la función de entrenar esa capacidad de forma colectiva. El docente actúa como crítico-mediador en el sentido de Mendoza Fillola (2008): abre líneas de acceso a la obra, orienta sin imponer y ayuda al grupo a construir una comprensión más elaborada y consciente de sus propios fundamentos. Esta dinámica conecta además con los enfoques de aprendizaje del IB, que promueven las habilidades sociales y de comunicación (negociación de significados, trabajo colaborativo, argumentación) como parte esencial del desarrollo del alumno (Caballero y De la Fuente, 2024).

Tras el debate, cada alumno revisa su matriz incorporando los enriquecimientos surgidos del intercambio colectivo: nuevos argumentos textuales, relaciones interpretativas más matizadas,

perspectivas que no se habían considerado anteriormente. Esta revisión es el paso que transforma una primera matriz de trabajo (inevitablemente más reductiva) en una herramienta de análisis verdaderamente elaborada que guíe al alumno a sostener la producción escrita en la siguiente etapa. En esta fase se trabajan de forma directa los Criterios B2 y C de la Prueba 2, en la medida en que el alumno practica la construcción de una interpretación textual sostenida en evidencias y aprende a organizarla en un discurso coherente y bien estructurado.

3.2.6 Fase 6. Producción escrita: el ensayo comparativo

La última fase del itinerario es la materialización de todo el proceso de aprendizaje: la redacción de un ensayo comparativo en condiciones similares a las de la Prueba 2. El alumno, convertido en lector-escritor en el sentido de Rosenblatt (1988), parte de su experiencia de lectura de las dos obras (enriquecida y sistematizada a lo largo de todas las fases anteriores) para construir un texto argumentado, coherente y fundamentado en evidencia textual, respondiendo a una pregunta elegida entre varias opciones propuestas por el docente.

La matriz comparativa actúa aquí como andamiaje para el ensayo. Los ejes de análisis se convierten en los ejes organizadores del desarrollo, y las relaciones interpretativas formuladas en la columna final proporcionan la base argumentativa de cada párrafo. Conviene precisar que, en esta fase, el alumno puede tener acceso a su matriz y también se proveerá a los alumnos de una batería de conectores de comparación para que los empleen y así eviten las repeticiones con los términos de conexión para utilizar durante la escritura del ensayo, ya que se trata de un simulacro formativo y no de la prueba oficial. El objetivo no es reproducir las condiciones de examen con fidelidad absoluta, sino permitir que el alumno experimente cómo se transfiere el trabajo de análisis a la escritura, utilizando la matriz como puente. En la Prueba 2 oficial el alumno no tendrá acceso a ningún material, por lo que esta fase tiene también el propósito de que interiorice la lógica de la matriz hasta el punto de no necesitarla.

La revisión posterior del ensayo (mediante la autoevaluación con los criterios del IB, el intercambio con compañeros y la retroalimentación y evaluación del docente) cierra este itinerario. El ensayo se incorpora a la carpeta del alumno como evidencia de su progresión y como documento de referencia para la preparación de la Prueba 2 oficial. En esta fase se trabajan todos los criterios de la Prueba 2 de forma integrada, lo que convierte este momento de cierre en una síntesis del recorrido realizado. El alumno mide la distancia entre su primera

aproximación al texto y la interpretación elaborada que ahora es capaz de sostener y toma conciencia de las competencias que necesitará adquirir de forma autónoma para la prueba oficial.

3.3 Carácter transferible del itinerario

Este itinerario propone una metodología aplicable a cualquier par de obras del currículo del IB, independientemente de su género literario, de su periodo histórico o de su origen cultural. Lo que se transfiere no son los contenidos literarios, sino las estrategias lectoras, las herramientas de análisis y, sobre todo, la disposición reflexiva ante los textos.

Se espera que el alumno, después de haber trabajado con el itinerario en un par de obras determinadas, no solo habrá adquirido conocimientos sobre esas obras, sino que habrá desarrollado una forma de aproximarse a cualquier texto que podrá activar de forma progresivamente autónoma. Las fases del itinerario, los ejes de análisis y la lógica de la matriz comparativa pueden volverse a aplicar en contextos siempre nuevos.

El *slow reading* es, en este sentido, el elemento más transferible de todos. Representa una actitud ante cualquier texto, una disposición que el alumno puede llevar consigo más allá del aula y del periodo académico. Mikics (2013) defiende este modo de lectura como una práctica de resistencia frente a la aceleración propia del consumo de textos en el entorno digital. Leer con lentitud, detenerse, releer y aceptar la ambigüedad no solo favorece una comprensión más profunda, sino que también contribuye a la formación del lector más allá del ámbito escolar. Este enfoque se alinea directamente con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y, en particular, con los atributos de indagación, reflexión y mentalidad abierta. El itinerario aspira a formar lectores que se interrogan ante los textos, que reflexionan sobre su propio proceso interpretativo y que son capaces de relacionar lo que leen con perspectivas culturales e históricas diversas (Caballero y De la Fuente, 2024).

El itinerario trabaja de forma natural las tres áreas de exploración del programa. “Lectores, escritores y textos” se activa en las fases de lectura y relectura, donde el alumno atiende tanto al contexto de producción como al de recepción y a las decisiones formales del autor. “Tiempo y espacio” orienta la contextualización histórica y literaria de cada obra en la Fase 1. “Intertextualidad” es, sin embargo, el área que atraviesa el itinerario en su conjunto. La lectura

comparativa es en sí misma un ejercicio intertextual, en la medida en que pone en diálogo dos obras para revelar cómo se conectan, se contradicen o se enriquecen mutuamente. En cada aplicación del itinerario, el peso relativo de cada área dependerá de las obras trabajadas y de los ejes de análisis seleccionados.

Cabe señalar, finalmente, que la transferibilidad del itinerario no implica que su aplicación sea mecánica o uniforme. Cada par de obras generará ejes de análisis diferentes, cada grupo de alumnos (y cada alumno) producirá lecturas distintas, y cada docente modulará las fases en función del tiempo disponible, del nivel del grupo y de los objetivos del curso. Las variables son infinitas, como las propias lecturas. El itinerario ofrece una estructura, un andamiaje, no un guion que haya que seguir a rajatabla. Su valor reside precisamente en que puede adaptarse sin perder su coherencia interna, ya que esa coherencia no depende de los textos que se estudian, sino de su lógica pedagógica.

3.4 El itinerario y los criterios de evaluación de la Prueba 2

Para completar la descripción del itinerario, resulta fundamental mencionar la relación que cada una de sus fases mantiene con los criterios de evaluación de la Prueba 2. El itinerario ha sido diseñado para preparar al alumno de forma progresiva e integrada para las exigencias que esos criterios requieren.

El Criterio A, que valora el conocimiento, la comprensión y la interpretación de las obras en relación con la pregunta planteada, se trabaja fundamentalmente en la Fase 1, donde el alumno construye una relación profunda y reflexiva con cada texto a través de la contextualización, la lectura global y valoración personal. La relectura guiada (Fase 2) también es muy relevante para este criterio. Sin una base interpretativa sólida sobre cada obra en su contexto, es imposible desarrollar el tipo de análisis comparativo perspicaz que el criterio exige.

El Criterio B1, referido al análisis de los rasgos textuales y las decisiones estilísticas de los autores, se desarrolla especialmente en la Fase 2, donde la relectura guiada orienta la atención del alumno hacia cómo el autor construye el significado a través de sus decisiones formales, estilísticas y narrativas, y en la Fase 4, donde esas observaciones se sistematizan en la matriz junto con las citas textuales correspondientes.

El Criterio B2, que evalúa el análisis comparativo propiamente dicho, se prepara en las Fases 3, 4 y 5, donde los ejes de análisis, la construcción progresiva de la matriz y el debate interpretativo estructuran y consolidan el pensamiento comparativo del alumno en un proceso que va de la observación a la interpretación fundamentada.

El Criterio C, que valora la organización y la coherencia del ensayo, se trabaja a lo largo de todo el itinerario, pero se materializa especialmente en la Fase 6, donde la matriz actúa como andamiaje estructural para la organización del desarrollo argumentativo.

El Criterio D, que evalúa el uso del lenguaje en su claridad, precisión y adecuación al registro, se trabaja de forma transversal a lo largo de todas las fases, desde las actividades escritas del diario de lectura y la matriz hasta la producción final del ensayo. La atención al lenguaje literario que promueve el *slow reading* contribuye además a que el alumno desarrolle una mayor sensibilidad hacia el uso preciso y matizado del lenguaje en su propia escritura.

El esquema que se presenta a continuación ofrece una visión de conjunto del itinerario: recoge las fases del modelo original (Mendoza, 2000; citado en Rodríguez y Bastidas, 2012) en las que se fundamenta, las fases del itinerario propuesto para el contexto del IB, y los criterios de la Prueba 2 que se trabajan en cada etapa:



■ Fases Mendoza (2000) ■ Itinerario IB (6 fases) ■ Criterios Prueba 2

El Criterio D (lenguaje) se trabaja de forma transversal a lo largo de todas las fases. El Criterio C (focalización y organización) comienza a desarrollarse de manera más específica a partir de la Fase 3 y se consolida en las fases de sistematización y producción escrita.

3.5 Síntesis y puente hacia la propuesta didáctica

El itinerario transferible de lectura comparativa guiada que se ha descrito en este capítulo constituye una posible metodología sobre la que se construye la propuesta didáctica que se desarrollará en el capítulo siguiente. Las seis fases del itinerario forman un trayecto cuya coherencia interna responde a los fundamentos expuestos en el marco teórico y a las exigencias concretas de la Prueba 2: desde la contextualización y la lectura global hasta la producción del ensayo comparativo, pasando por la relectura guiada, la identificación de ejes, la construcción progresiva de la matriz y el debate interpretativo colectivo.

La propuesta didáctica que sigue no pretende ilustrar el único modo posible de aplicar el itinerario, sino ofrecer un ejemplo concreto de cómo puede ponerse en práctica con un par de obras determinadas. Las obras elegidas son *La promesa* de Silvina Ocampo y *Seis personajes en busca de autor* de Luigi Pirandello. Su selección responde a distintas razones. En primer lugar, pertenecen a géneros literarios distintos (narrativa y teatro respectivamente), lo que enriquece el análisis comparativo al obligar al alumno a considerar cómo el género literario condiciona la construcción del significado y la relación con el lector. En segundo lugar, proceden de tradiciones geográficas e histórico-literarias muy distintas (Pirandello escribe desde la Europa de principios del siglo XX, mientras que Ocampo lo hace desde la Argentina de mediados del mismo siglo), lo que abre la posibilidad de examinar cómo cada obra responde, desde su propio contexto y punto de vista, a una misma inquietud filosófica sobre la naturaleza de la identidad y la ficción. Uno de ellos escrito en español y otro traducido porque con el estudio de obras escritas originalmente en la lengua estudiada y de obras traducidas, así los alumnos/as comprenden las maneras en que distintas lenguas y literaturas representan el mundo, y cómo estas pueden reflejar y ayudar a crear diversas identidades. Asimismo, toman conciencia de que las representaciones del mundo varían entre culturas. (Bachillerato Internacional, 2025)

El área de exploración desde la que se abordan ambas obras es “Lectores, escritores y textos”, y los conceptos seleccionados para articular la comparación son los de identidad, transformación y perspectiva: tres de los siete conceptos transversales del programa que permiten abrir ejes de análisis muy amplios y complejos. De entre las múltiples posibilidades que estos conceptos ofrecen, los ejes que se proponen en esta unidad (como opción docente, no como única lectura posible) son la fragmentación de la identidad, los límites entre autor, personaje y lector y la narración como mecanismo de existencia y supervivencia.

Ambas obras interrogan la misma inquietud fundamental: que la existencia misma es contingente a la narración, y que sin una historia que los contenga, los personajes se disuelven en la nada. En Pirandello, los seis personajes irrumpen en el escenario no como seres completos sino como fragmentos inacabados que buscan desesperadamente un autor que les otorgue coherencia y permanencia. En Ocampo, la narradora genera compulsivamente personajes e historias por una necesidad existencial: dejar de narrar es dejar de existir. Ambas proponen, en

definitiva, que la identidad no es algo que se posee sino algo que se representa a través de la narración, y que esta representación es siempre incompleta, fragmentada e imperfecta.

La comparación de estas dos obras ofrece un espacio interpretativo especialmente amplio para trabajar estos conceptos transversales del IB (identidad, perspectiva, representación) y para desarrollar en el alumno las competencias lectoras y comparativas que el itinerario persigue. Las obras son, además, relativamente breves, lo que las hace compatibles con el marco temporal de la propuesta y permite al alumno trabajarlas con la profundidad que la lectura lenta exige.

4. Propuesta didáctica: *Seis personajes en busca de autor* y *La promesa* a través de un itinerario de lectura comparativa guiada

4.1 Fundamentos metodológicos y propósito de la propuesta

En el capítulo anterior se ha presentado el itinerario de lectura comparativa guiada, que representa un andamiaje compuesto por seis fases progresivas. La primera consiste en una contextualización histórico-social y una lectura global de las obras y la segunda propone una relectura guiada de fragmentos seleccionados por el docente, orientada a una lectura lenta. La tercera se centra en la identificación de los ejes de análisis comparativo, que dependerán del área de exploración elegida y de las particularidades de las obras trabajadas y la cuarta introduce la construcción progresiva de una matriz comparativa, que actúa como puente entre el análisis y la producción escrita, y como herramienta de andamiaje que apoya al alumno en el tránsito de la observación a la interpretación. La quinta es el debate interpretativo, una fase de consolidación colectiva del significado y, la sexta, finalmente, es la producción escrita del ensayo, la materialización de todo lo trabajado a lo largo del itinerario.

Este itinerario de lectura guiada representa un posible camino para la preparación a la Prueba 2. Esta prueba, común a ambos niveles, es uno de los componentes de evaluación externa del programa: el alumno responde a una de cuatro preguntas redactando un ensayo comparativo basado en dos de las obras estudiadas durante el curso.

Con respecto a la metodología, la propuesta sigue los siguientes fundamentos. En la filosofía transaccional de Rosenblatt (1988), el recorrido propuesto parte de una postura predominantemente estética, que permite al alumno relacionarse con el texto de forma personal y experiencial, para avanzar progresivamente hacia una postura cada vez más eferente, en la que el alumno construye significado de manera reflexiva, crítica y argumentada. Se trata, en definitiva, de un recorrido hacia una comprensión cada vez más amplia y profunda de las obras. El docente, en este contexto, asume la función de mediador que, como señala Mendoza Fillola (2008), se comporta como intérprete crítico de los textos y formador de lectores. El profesor no ofrece respuestas cerradas ni impone interpretaciones, sino que acompaña al alumno para que este construya su propio aprendizaje de forma progresiva, ganando autonomía paso a paso. Este proceso se articula a través de una progresión guiada basada en los conceptos de Zona de

Desarrollo Prójimo (Vygotsky, 1978) y andamiaje (Bruner, 1978, citado en Camargo y Hederich, 2010). Según este enfoque, el docente ofrece apoyos temporales y estructurados que permiten al alumno desarrollar una capacidad interpretativa siempre más profunda.

El itinerario propuesto puede aplicarse a cualquier par de textos pertenecientes al currículo del Bachillerato Internacional, y el presente capítulo representa un caso específico de aplicación. Esta propuesta didáctica se centra en la comparación de la obra *La promesa* (2011), de la escritora argentina Silvina Ocampo, y de *Seis personajes en busca de autor* (1921), del escritor y dramaturgo italiano Luigi Pirandello. Ambas obras interrogan la fragilidad de la identidad y la necesidad de la narración como condición para sostenerla, pero lo hacen desde tradiciones literarias y contextos culturales e históricos muy distintos. A esta distancia contextual se suma la diferencia de género literario: *La promesa* pertenece a la narrativa, mientras que *Seis personajes en busca de autor* se inscribe en el teatro. Se han propuesto estas obras también a modo de ejemplo para que se visualicen los requisitos del programa, ya que corresponden a dos lugares distintos (Argentina e Italia) y a dos continentes (América y Europa). Además, una de las obras (*La promesa*) es en español y la otra (*Seis personajes en busca de autor*) es traducida.

4.2. Contribución al perfil de la comunidad de aprendizaje

Este recorrido pedagógico que se propone se vincula con los propósitos y características del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Los atributos no se presentan como categorías abstractas, sino como cualidades humanas que este itinerario intenta activar de forma concreta y progresiva:

- La indagación se desarrolla a través de la lectura lenta y reflexiva, que fomenta la curiosidad del alumno y lo convierte en un agente activo, capaz de formular hipótesis interpretativas y de construir significado a lo largo del proceso.
- El conocimiento se construye a través del contacto con tradiciones culturales distintas a la propia, explorando ideas y cuestiones de alcance local y mundial a través del análisis literario.

- El razonamiento se activa a lo largo de todo el recorrido, pero especialmente en la redacción del diario de lectura, en la construcción de la matriz comparativa, en el debate y en la producción escrita, donde el alumno debe formular reflexiones y argumentos críticos que se basen en evidencia textual.
- La comunicación es transversal en todo el itinerario y no se limita a desarrollar las capacidades lingüísticas del alumnado, sino que busca crear también un espacio para la escucha activa, tanto hacia los compañeros en el debate como hacia los silencios y matices del propio texto.
- La integridad se manifiesta en el compromiso de reconocer los límites de la propia interpretación, revisarla honestamente y reflexionar sobre los valores que los textos plantean. Además, esta cualidad se relaciona también con un uso responsable de la inteligencia artificial durante el proceso de aprendizaje y la capacidad de contrastar las fuentes de manera rigurosa.
- La mentalidad abierta se cultiva al enfrentarse a tradiciones literarias y culturales alejadas de la propia, aprendiendo a valorar perspectivas con las que se puede coincidir o discrepar, siempre desde el respeto y la disposición a reconsiderar el propio punto de vista.
- La solidaridad se manifiesta especialmente en las fases colaborativas, donde la construcción colectiva del significado exige empatía y respeto por las interpretaciones de los demás.
- La audacia se pone en juego ante textos que no ofrecen respuestas cerradas y que exigen tolerar la incertidumbre y abrazar la ambigüedad como parte constitutiva del acto interpretativo.
- El equilibrio se trabaja de forma transversal, en consonancia con el principio de reconocer la interdependencia con respecto a otras personas y al mundo (Organización del Bachillerato Internacional, 2025), a través del intercambio colectivo y de la construcción de significado durante el proceso de aprendizaje.

- La reflexión es el atributo más explícito del itinerario: el diario de lectura, la autoevaluación y la revisión progresiva de la matriz permiten al alumno tomar conciencia de su propio proceso y del camino recorrido desde la primera lectura hasta el ensayo final.

4.3 Objetivos y análisis crítico

El propósito de este capítulo no es describir paso a paso la unidad didáctica ni ofrecer una secuencia sesión a sesión de lo que ocurre en el aula (dicho proceso se recoge en el planificador que se adjunta como anexo), sino explicar las decisiones pedagógicas adoptadas y las razones que las fundamentan. Los objetivos de esta propuesta se alinean con los tres objetivos de evaluación que la Guía establece para Lengua A: Lengua y Literatura: conocer, comprender e interpretar textos, analizar y evaluar las decisiones de los autores, y comunicar ideas de forma clara, lógica y persuasiva (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). El itinerario propuesto no añade objetivos ajenos al programa, sino que comprende una secuencia didáctica orientada a que el alumno pueda demostrar esas tres capacidades en el contexto concreto de la Prueba 2, ya que como indica la Guía “el alumnado deberá comparar y/o contrastar dos de las obras estudiadas en relación con la pregunta elegida” (Bachillerato Internacional, 2025). Se debe prestar atención a la pertinencia del argumento para la pregunta elegida y a la medida en que las obras que se seleccionen sean adecuadas para abordar la pregunta. En particular, resulta imprescindible mostrar la conexión entre los fundamentos del marco teórico, el itinerario desarrollado en el capítulo anterior y su aplicación práctica en este contexto específico. El objetivo de este trabajo no es construir una estructura teórica desvinculada de la práctica, sino demostrar que esa estructura es verdaderamente transferible, adaptable a las necesidades de cada estudiante, a las diferencias de cada contexto y coherente con los principios y exigencias del Programa del Diploma. Lo que aquí se expone son, por tanto, las razones metodológicas que explican cada elección: por qué estas obras, por qué estos ejes de análisis, por qué esta área de exploración, por qué esta temporalización y de qué manera los principios del Bachillerato Internacional fundamentan cada una de las decisiones tomadas.

Esta propuesta está diseñada para aplicarse tanto en Nivel Medio (NM) como en Nivel Superior (NS), si bien, a modo de ejemplo concreto, la unidad que se desarrolla a continuación toma como referencia el NM. En ambos niveles, la Prueba 2 consiste en elegir una pregunta entre

cuatro opciones y redactar un ensayo comparativo basado en dos de las obras estudiadas durante el curso. La diferencia entre Nivel Medio y Nivel Superior, respecto a las obras estudiadas durante el curso, es que en el primero se exploran 4 obras literarias distribuidas en las tres áreas de exploración, mientras que en el segundo caso se estudian 6 obras literarias, siempre distribuidas en las tres áreas de exploración. Las obras tienen que estar incluidas en la “Lista de autores prescrita” del IB (LAP) aunque dos de ellas pueden ser de libre elección (Caballero Rubio y De la Fuente Zofio, 2024). Respecto a la evaluación de la Prueba 2, los requisitos son los mismos para ambos niveles: se requiere escribir un ensayo comparativo basado en dos obras literarias estudiadas en el curso, contestando a una de las cuatro preguntas planteadas. El tiempo para poder realizar la prueba es 1 hora y 45 minutos para ambos niveles. Por tanto, la propuesta didáctica es adaptable a ambos niveles.

En el siguiente apartado se describen las características del contexto concreto en el que se inscribe esta propuesta. Cada decisión pedagógica debe tener en consideración las particularidades del alumnado, del centro y del momento curricular en el que se sitúa. Por ello, antes de justificar las elecciones adoptadas, es necesario presentar ese contexto.

4.4 Contexto de aplicación

La presente programación se inscribe en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (PD), destinado a estudiantes de entre 16 y 19 años con una duración de dos cursos académicos. El programa organiza su currículo en seis áreas académicas simultáneas, a las que se suma el núcleo común formado por Teoría del Conocimiento (TdC), la Monografía y el componente de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS).

La asignatura sobre la que se desarrolla esta programación es Español A: Lengua y Literatura, impartida en español, en Nivel Medio (NM), durante el primer año del Programa del Diploma. El horario semanal es de cuatro horas lectivas por semana. En el Nivel Medio, la asignatura requiere el estudio de cuatro obras literarias distribuidas entre las tres áreas de exploración, junto con un corpus de textos no literarios. Los autores seleccionados deben figurar en la Lista de Autores Prescrita (LAP) del IB o dos de ellos pueden ser de libre elección (Bachillerato Internacional, 2025). En este caso pertenecen a la LAP.

4.4.1 El centro educativo y el grupo

La propuesta didáctica está dirigida a un centro privado y laico situado en el barrio de Aluche (distrito de La Latina), en Madrid. La elección de este centro se debe a una experiencia directa adquirida durante las prácticas curriculares del máster, que permitió conocer en profundidad sus dinámicas y características, lo que posibilita una aplicación más realista y ajustada al contexto.

Este colegio ofrece la posibilidad de cursar el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y, durante la primaria y la ESO, prepara al alumnado para acceder a dicho programa, facilitando la transición entre etapas. A pesar de encontrarse en uno de los barrios más multiculturales de Madrid, la mayor parte del alumnado es de origen español y la diversidad geográfica dentro del centro es limitada. Existe, no obstante, un porcentaje significativo de estudiantes de nacionalidad china (en torno al 10%). El colegio intenta incluir activamente esta minoría mediante iniciativas y actividades específicas que buscan visibilizar y celebrar la diferencia dentro de la comunidad educativa (como, por ejemplo, durante el Año Nuevo Chino). Esta homogeneidad del alumnado contrasta con el entorno del barrio y con el perfil más diverso de los centros cercanos, lo que convierte al colegio en un caso particular dentro de su propio contexto.

La mayoría de los alumnos proviene de familias de nivel socioeconómico medio-alto. Muchos de ellos no residen en Aluche, pero acuden al centro atraídos por su oferta educativa, en particular por el aprendizaje de lenguas extranjeras que el centro promueve y por la posibilidad de cursar el Bachillerato Internacional. El enfoque del centro es muy innovador, prioriza la inclusión, el uso ético de las tecnologías, el dominio de idiomas y el fomento de una mentalidad abierta. El deporte y el bienestar físico y psicológico también son fundamentales. Se ofrecen con regularidad actividades al aire libre, programas de intercambio con centros de otros países y espacios en los que el alumnado puede desarrollar sus intereses y habilidades particulares.

El grupo al que se dirige la propuesta cursa el primer año del Programa del Diploma. El grupo es muy reducido y está formado por once alumnos que estudian Español A: Lengua y Literatura en Nivel Medio (NM). Esta característica representa una oportunidad poco frecuente, bastante difícil de encontrar. Es fundamental aclarar que el reducido número de alumnos favorece un enfoque pedagógico más personalizado e individualizado. Como se ha mencionado

anteriormente, en el NM, el programa requiere haber estudiado cuatro obras literarias distribuidas entre las tres áreas de exploración. En la Prueba 2 se evalúa la capacidad del alumno para comparar dos de ellas en un ensayo formal (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Se trata de un grupo con un nivel lingüístico sólido. Pocos alumnos leen de forma autónoma fuera del aula. La aproximación a los textos tiende a ser más por necesidad y obligación académica.

Las principales dificultades del grupo residen en el análisis literario formal y, en particular, en la escritura comparativa que exige la Prueba 2. Los ensayos suelen detenerse en la descripción de lo que ocurre en cada obra (identificando algunas similitudes y diferencias) sin llegar a construir una interpretación sostenida. Los estudiantes tienen dificultades en realizar una lectura que no solo se centre en qué comparten o en qué divergen los textos, sino que explique por qué esa relación es significativa y qué revela sobre las decisiones formales y estilísticas de cada autor. A esto se añade la dificultad de estructurar un diálogo real entre las dos obras. Los alumnos tienden a alternar párrafos dedicados a una y otra, sin que los ejes de análisis funcionen como hilo conductor que guíe la comparación.

En cuanto a la dinámica del grupo, los alumnos tienden a ser bastante reservados y no participan mucho en clase. Una de las posibles razones puede ser la timidez o el miedo de cometer errores. La participación es bastante reducida y polarizada. Pocos alumnos suelen intervenir con regularidad y esto suele generar una dinámica que inhibe al resto. En cambio, cuando se trata de producción escrita, el grupo trabaja con rigor y constancia, aunque con tendencia a reproducir contenidos antes que a interpretarlos.

Estas características condicionan la manera en que el itinerario se despliega en este contexto concreto. El itinerario, como se ha explicado en el capítulo anterior, mantiene su estructura en seis fases independientemente del grupo al que se aplica. Lo que varía, es el énfasis y el equilibrio de cada fase en función de las necesidades del grupo. En este caso, la flexibilidad del itinerario permite dedicar especial atención a dos aspectos del perfil del alumnado.

El primero es el tránsito de la descripción a la interpretación. El andamiaje progresivo (que comprende el diario de lectura, la respuesta personal como punto de partida del análisis y la construcción de la matriz comparativa en tres momentos diferenciados) se orientará a abrir distintos espacios para la interpretación. Se intentará reducir el peso que la descripción suele

ocupar en los ensayos de este grupo. No se trata de suprimir la descripción ni de señalarla como un error. Se trata de utilizarla como punto de partida, una primera forma de acercarse al texto que el andamiaje ayudará a transformar progresivamente en interpretación. La descripción de lo que ocurre en una obra no es un obstáculo, al contrario, debe representar el primer paso de un proceso. Este recorrido conducirá, poco a poco, a la pregunta de por qué ocurre, qué revela y qué decisiones formales lo sostienen. El itinerario parte precisamente de esa base. Reconocer las fortalezas de cada alumno y construir desde ellas, en lugar de pedirles que abandonen lo que saben hacer para adoptar de golpe un modo de leer que aún no conocen.

El segundo aspecto es la dimensión oral y participativa. La dinámica reservada del grupo lleva a distribuir el intercambio colectivo a lo largo de todo el itinerario y a no concentrarla solamente en la fase de debate. Durante la lectura en voz alta, en los momentos de puesta en común del diario de lectura y en el trabajo en pequeños grupos, se pueden aprovechar distintos momentos para fomentar el diálogo. Este enfoque busca crear de forma gradual un clima de confianza en el que expresarse se perciba como parte natural del proceso de construcción del significado. Esto se relaciona con los objetivos de evaluación de la asignatura, en particular respecto a la comunicación, entendida como la capacidad de transmitir los argumentos “de forma clara, lógica y persuasiva, en una variedad de estilos y registros” (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). El objetivo no es únicamente mejorar la participación oral. Es fundamental que los alumnos desarrollen la capacidad de sostener y defender una interpretación propia en un clima de escucha y respeto mutuo.

4.5 La propuesta en el currículo del IB: área de exploración y conceptos transversales

La elección de *Seis personajes en busca de autor* y *La promesa* como par comparativo responde a razones de orden literario, didáctico y práctico que conviene explicitar.

Desde el punto de vista literario, la obra de Pirandello, como señala Giovanni Croci citando a De Castris, “no puede sino aparecer como uno de los testimonios más auténticos y lúcidos del momento más trágico de la cultura europea moderna, y con diferencia la experiencia más representativa y progresista del Decadentismo italiano” (De Castris, 1971, citado en Croci, 1971, t.p.). *Seis personajes en busca de autor* (1921) fue una obra muy aclamada y al mismo tiempo muy criticada. Generó un fuerte desconcierto en el público y la crítica durante su

estreno, y su influencia sobre el teatro posterior fue decisiva, especialmente sobre el llamado “teatro del absurdo”. *La promesa* (2011), obra de la escritora argentina Silvina Ocampo, en cambio, se inscribe principalmente en la tradición fantástica rioplatense. La obra combina elementos de lo cotidiano con situaciones extrañas e inquietantes, propios de la literatura fantástica argentina. Poner estas dos obras en diálogo significa, por tanto, comparar tradiciones literarias muy distintas que raramente se encuentran en el mismo espacio de lectura.

Desde el punto de vista didáctico, las dos obras encajan muy bien en el área de exploración “Lectores, escritores y textos”. Ambas interrogan la relación entre autor, personaje y lector-espectador, y en el caso de Pirandello, lo hacen a través del metateatro y la ruptura de la cuarta pared. Además, presentan perfiles formales que, siendo distintos en sus procedimientos, se refuerzan mutuamente en el itinerario. *Seis personajes en busca de autor* ofrece una estructura fragmentada desde el punto de vista temporal, *La promesa*, en cambio, presenta una lectura que recurre a ambigüedades y silencios de la voz narrativa. Todos estos aspectos permiten trabajar gradualmente la autonomía interpretativa del alumno. Finalmente, desde un punto de vista práctico, ambas obras son de extensión moderada y de lectura relativamente ágil. Este factor las hace especialmente adecuadas para la lectura lenta en el aula sin comprometer el resto del itinerario.

Desde el punto de vista del currículo IB, la selección de obras propuesta en este capítulo respeta los requisitos que el programa establece tanto para el Nivel Medio (NM) como para el Nivel Superior (NS). Ambos niveles exigen que el conjunto de obras cubra diferentes formas literarias, períodos históricos y lugares geográficos en al menos dos continentes. El Nivel Medio requiere un mínimo de dos formas, dos períodos y dos lugares, mientras que el NS amplía esa exigencia a tres de cada categoría (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Las dos obras seleccionadas cubren algunos de los requisitos que el NM establece para el conjunto del programa: dos géneros literarios diferentes (teatro y narrativa) y dos continentes (Europa y América Latina). *Seis personajes en busca de autor* es la obra en traducción y *La promesa* es la obra en español, y las dos se inscriben en el área de exploración “Lectores, escritores y textos”. Las dos obras restantes programadas a lo largo del curso completarán los requisitos pendientes. En este caso las dos corresponden al Siglo XX, pero el requisito de dos periodos se cubriría fácilmente con otras obras del programa de curso. Se cubrirán las otras dos áreas de exploración (“Tiempo y espacio” e “Intertextualidad”) y se garantizará que el conjunto de las cuatro obras cumpla con todas las exigencias que el IB establece para el Nivel Medio

(NM): dos formas literarias, dos períodos, dos lugares en dos continentes distintos y una obra por cada área de exploración.

Las áreas de exploración del IB permiten indagar sobre aspectos específicos desde distintos enfoques. “Tiempo y espacio” explora los textos atendiendo a la importancia que tienen los distintos contextos (culturales, sociales, políticos) y cómo estos los condicionan. “Intertextualidad” se focaliza en trabajar con textos de diferente tipología para analizar sus semejanzas y diferencias (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). “Lectores, escritores y textos”, investiga “el contexto de producción, el de recepción y las obras por ellas mismas”, con especial atención a “la responsabilidad que comparten el autor y el lector en la configuración e interpretación del texto” (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Como se ha mencionado anteriormente, para ambas obras, el área de exploración seleccionada para esta propuesta didáctica es “Lectores, escritores y textos”.

En los próximos apartados el docente orientará el trabajo hacia la reacción del lector en el contexto de recepción. Lo invitará a reflexionar y a aportar interpretaciones propias. En el caso de *Seis personajes en busca de autor*, esta reflexión puede orientarse hacia los límites entre realidad y ficción, la incomunicación que sufren los personajes o el contraste entre “rostro” y “máscara” (entendida esta última como la distancia entre lo que uno realmente es y lo que los demás proyectan sobre él). En el caso de Ocampo, en cambio, el análisis puede girar en torno a la memoria y el olvido, la pérdida de identidad o la presencia de la muerte como tema recurrente. Todos estos elementos inciden directamente en el lector, que los procesa a través de su propio bagaje cultural, social y político, el cual condiciona su interpretación de cada obra.

Con respecto al contexto de producción, el docente explorará con los alumnos de qué manera las vivencias personales de los autores y los movimientos literarios de su época han dejado huella en su escritura. En el caso de Pirandello, el profesor hará referencia a la trayectoria del autor desde el Verismo siciliano hasta las preocupaciones existenciales y filosóficas que marcan su teatro de madurez, periodo en el que la identidad, la ilusión y la realidad se convierten en los temas centrales de su obra. En el caso de Ocampo, se contextualizará su escritura en el marco de la revista *Sur* y del grupo literario que la rodeaba. Se prestará especial atención a cómo estos contextos alimentan los temas que atraviesan de forma recurrente su obra: la muerte, la pérdida de identidad y la memoria como territorio ambiguo entre lo vivido y lo imaginado.

Los textos, por último, se analizarán desde el punto de vista de la temática, el estilo narrativo y el significado. En cuanto a la temática, ambas obras comparten subtemas que las ponen en diálogo: la fragilidad de la identidad, la esencia del personaje, la muerte y la eternidad de la obra creativa. En cuanto a las estrategias narrativas, cada autor recurre a procedimientos propios: Pirandello a través del teatro dentro del teatro, que convierte la representación en objeto de reflexión sobre sí misma, y Ocampo mediante una voz narrativa difumina los límites entre realidad e imaginación. Finalmente, el docente prestará atención a la estructura fragmentaria, las figuras literarias y los recursos estilísticos de cada obra, así como a la forma en que todos estos elementos confluyen para construir y transmitir el significado.

Las otras dos áreas del programa, “Tiempo y espacio” e “Intertextualidad”, no quedan al margen. Estas están presentes a lo largo de la propuesta como marcos de apoyo que enriquecen y dan profundidad al análisis, pero no representan el área principal. Conviene tener presente que las tres áreas de exploración están profundamente interrelacionadas, de modo que la elección de una de ellas no implica la exclusión total de las otras, sino que determina el enfoque desde el que se aborda el análisis de las obras. La comprensión del contexto de producción de ambos autores es una condición necesaria para que la lectura no quede reducida a un análisis formal, sin tener en cuenta el significado histórico y cultural, las conexiones que se establecen entre los textos y la relación entre autor, lector y texto.

Los conceptos del IB (cultura, transformación, comunicación, creatividad, identidad, perspectiva y representación) son las ideas amplias que permiten abordar el estudio de los textos desde una perspectiva específica (Caballero Rubio y De la Fuente Zoffio, 2024). Los conceptos transversales seleccionados para esta propuesta son: identidad, transformación y perspectiva. La identidad abarca el estudio del modo en que la voz del autor se percibe en sus textos y el papel que juega la identidad del lector en su relación con ellos. La transformación plantea cómo los textos se apropian de aspectos diversos y los hacen suyos, transformando a su vez al lector. La perspectiva, finalmente, atiende al modo en que el encuentro entre escritor y lector, separado en el espacio y en el tiempo, genera interpretaciones diversas y puntos de vista múltiples. Los tres conceptos están profundamente interrelacionados y se manifiestan en ambas obras. Tanto Pirandello como Ocampo construyen textos que cuestionan la identidad de sus personajes, exploran la transformación del acto creativo sobre la realidad y abren múltiples perspectivas desde las que el lector puede aproximarse e interpretar cada obra.

El enfoque de estos conceptos y áreas de exploración determina a su vez las decisiones metodológicas y organizativas de la propuesta, entre las que destaca la planificación temporal de las sesiones.

4.6 Temporalización

La propuesta se compone de 18 sesiones, cada una de 55 minutos. Esta extensión responde a la decisión de realizar la lectura íntegra de ambas obras en el aula, para garantizar que todo el alumnado haya leído los textos, condición necesaria para que las fases de análisis y producción escrita puedan desarrollarse con rigor y desde una base común. Realizar la lectura en casa habría sido una alternativa posible y hubiera restringido notablemente los tiempos, pero el acompañamiento docente durante la lectura representa una parte constitutiva del itinerario propuesto. Al realizarse en clase, lectura y análisis se suceden en una progresión coherente: la lectura constituye el primer encuentro con el texto, predominantemente estético y personal, desde el cual se irá construyendo, de forma gradual, la mirada analítica que las fases posteriores desarrollarán.

El docente no tiene que asistir pasivamente a la lectura, sino que debe guiar el alumnado durante el proceso. Debe detenerse ante los pasajes que requieren contextualización, aclarar los términos o referencias que podrían resultar complejos, abrir espacios de diálogo en torno a los fragmentos más significativos y orientar la atención del alumnado hacia los aspectos que serán relevantes para el análisis comparativo posterior. Las preguntas que surgen durante la lectura son el primer paso del andamiaje interpretativo. De este modo, la lectura en clase no consume tiempo del análisis, sino que lo prepara de manera gradual.

La propuesta se desarrolla en 18 sesiones que permiten dedicar tiempo real a la lectura en clase, garantizar el espacio necesario para la relectura guiada, la construcción progresiva de la matriz y el debate colectivo, dedicando suficientes sesiones para la escritura y revisión del ensayo comparativo. La distribución de las sesiones por fases es la siguiente:

Sesión	Actividades propuestas
Fase 1. Contextualización, lectura global y valoración personal (sesiones 1–8)	
Sesión 1	Presentación del itinerario. Contextualización histórico-cultural de <i>Seis personajes en busca de autor</i> – Luigi Pirandello. Introducción del diario de lectura.
Sesión 2	Lectura en voz alta de <i>Seis personajes en busca de autor</i> (I). Primera aproximación al diario de lectura.
Sesión 3	Lectura en voz alta de <i>Seis personajes en busca de autor</i> (II). Diálogo guiado sobre impresiones iniciales.
Sesión 4	Lectura en voz alta de <i>Seis personajes en busca de autor</i> (III). Cierre de la lectura. Puesta en común.
Sesión 5	Contextualización histórico-cultural de <i>La promesa</i> – Silvina Ocampo.
Sesión 6	Lectura en voz alta de <i>La promesa</i> (I). Aproximación al diario de lectura.
Sesión 7	Lectura en voz alta de <i>La promesa</i> (II). Diálogo guiado sobre impresiones iniciales.
Sesión 8	Lectura en voz alta de <i>La promesa</i> (III). Cierre de la lectura. Puesta en común en pequeños grupos.
Fase 2. Relectura guiada (<i>slow reading</i>) - (sesiones 9-10)	
Sesión 9	Relectura guiada de los fragmentos seleccionados de <i>Seis personajes en busca de autor</i> . Anotación analítica y diario de lectura.
Sesión 10	Relectura guiada de los fragmentos seleccionados de <i>La promesa</i> . Anotación analítica y diario de lectura.
Fase 3. Identificación de ejes de análisis comparativo (sesión 11)	
Sesión 11	Identificación de los ejes comparativos. Trabajo en pequeños grupos: identificación de evidencias textuales. Puesta en común.
Fase 4. Construcción progresiva de la matriz comparativa (sesiones 12-13)	
Sesión 12	Primer momento: matriz parcialmente completada por el docente. El alumno completa el primer eje.
Sesión 13	Segundo momento: el alumno construye los ejes restantes de forma autónoma, a través del diario de lectura. La tercera fase de la construcción de la matriz se encuentra en la sesión 15, fase 5.
Fase 5. Debate interpretativo (sesiones 14-15)	
Sesión 14	Trabajo en pequeños grupos y debate colectivo guiado a partir de los ejes de análisis. Cierre: formulación de una pregunta de conocimiento en el diario de lectura (conexión con TdC)
Sesión 15	Revisión final de la matriz incorporando las perspectivas del debate.
Fase 6. Producción escrita del ensayo (sesiones 16-18)	
Sesión 16	Escritura del ensayo comparativo. Los alumnos pueden utilizar la matriz definitiva como apoyo.
Sesión 17	Devolución del ensayo por el docente. Revisión guiada y evaluación a partir de los criterios de evaluación de la Prueba 2. Identificación colectiva de fortalezas y aspectos a mejorar.
Sesión 18	Autoevaluación individual y redacción de una reflexión final en el diario de lectura. Puesta en común. Posibles conexiones con CAS. Cierre del itinerario.

4.7 Las fases del itinerario en la práctica

4.7.1 Fase 1. Contextualización, lectura global y valoración personal (sesiones 1-8)

- **Contextualización histórico-cultural y lectura en voz alta de *Seis personajes en busca de autor* de Luigi Pirandello.**

Antes de analizar el texto, los alumnos necesitan habitarlo. Por esta razón la primera fase combina la contextualización histórico-literaria con la lectura íntegra de cada obra en el aula. El área de exploración “Lectores, escritores y textos” propone tres dimensiones interconectadas que orientan el trabajo con los textos: la indagación del texto en sí (temas, estilo narrativo, recursos dramáticos, significado), el contexto de producción (estructura, caracterización, voz del autor) y el contexto de recepción (la reacción del lector, lo que el texto activa en quien lo lee) (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Las actividades de esta fase están organizadas para desarrollar estas tres dimensiones de forma progresiva y conectada.

La primera sesión gira en torno a *Seis personajes en busca de autor* de Luigi Pirandello, estrenada el 9 de mayo de 1921 en el Teatro Valle de Roma. La obra suponía una ruptura radical con las convenciones teatrales de su tiempo. Este drama, narra la historia de seis personajes que han sido abandonados por su autor y buscan alguien que cuente su historia familiar. La historia del Padre, la Madre, la Hijastra, el Hijo, el Muchacho y la Niña. Esta es una historia que cuestiona, a través del teatro dentro del teatro, quién tiene derecho a contar una historia y qué hace real a un personaje.

Para acceder a ella con la profundidad que merece, el objetivo de la sesión no es “dar” el contexto antes de leer, sino establecer un punto de partida desde el que la lectura posterior pueda comprenderse más profundamente. Mostrar cómo las vivencias personales y el entorno social, literario y cultural de Pirandello influyeron tanto en la construcción de significado como en las decisiones formales del texto. La sesión se abre con unas preguntas de entrada de carácter personal, antes de nombrar a Pirandello, antes de abrir los materiales que se utilizarán en la sesión: ¿Eres la misma persona delante de tus padres, de tus amigos y de un desconocido? ¿Cuál de esas versiones es la “verdadera”?

Este momento inicial es fundamental para identificar los puntos de partida del grupo y activar la curiosidad antes de que la información llegue. Diez minutos de escritura libre sirven también como introducción a la herramienta que acompañará todo el itinerario: el diario de lectura. Este será incluido en la Carpeta del alumno, el espacio de exploración y trabajo del IB, en el cual queda registrado todo el trabajo desarrollado durante el proceso, como por ejemplo respuestas críticas, formales y creativas, así como reflexiones y análisis (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). El docente explica su función. No se trata de un cuaderno de apuntes ni un resumen de las obras. Es el espacio personal donde se registran las impresiones del estudiante, se formulan hipótesis y se documenta la evolución de su proceso lector. Tras una breve puesta en común de las reflexiones, solo entonces se revela que un escritor siciliano de hace un siglo, Luigi Pirandello, convirtió exactamente esas preguntas de entrada en teatro.

A partir de ahí, el trabajo con los materiales se organiza en torno a los grandes temas que atraviesan la obra. La dramaturgia pirandelliana tiene raíces filosóficas profundas, y es fundamental que los alumnos se familiaricen con su concepción de la realidad. El propio autor lo declara en la introducción a la obra:

Hay escritores (y no pocos) que tienen ese gusto [el de representar un personaje por el mero gusto de representarlo] y, satisfechos, no buscan más. Son escritores de índole más propiamente histórica. Pero hay otros que, además de ese gusto, sienten una más profunda necesidad espiritual que los lleva a no admitir figuras, vicisitudes o paisajes que no estén empapados, por así decirlo, de un particular sentido de la vida, cobrando con eso un valor universal. Son escritores de índole más propiamente filosófica. Yo tengo la desgracia de pertenecer a estos últimos (Pirandello, 2010).

Junto a esta dimensión filosófica, resulta imprescindible relacionar la obra con las vivencias personales del autor. La enfermedad mental de su esposa, Maria Antonietta Portulano, fue una de las experiencias más dolorosas de su vida: Pirandello pudo comprobar en primera persona que la “verdad” de una persona puede ser completamente ajena e incommunicable con la verdad de otra. A ello se suma el impacto de la Primera Guerra Mundial. Italia entra en el conflicto en 1915, su hijo mayor Stefano es enviado al frente y cae prisionero, mientras la enfermedad de Maria Antonietta se agrava precipitosamente. Atender al contexto de producción es una de las dimensiones que el IB establece dentro del área “Lectores, escritores y textos” para que el alumno pueda comprender cómo las vivencias del autor y los movimientos literarios de su época condicionan las decisiones formales del texto (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). A continuación, se presentan los materiales seleccionados para esta fase de la unidad

didáctica, que actúan como hilo conductor entre la obra del autor, su filosofía y el contexto histórico-social. Todos estos elementos resultan fundamentales para una sucesiva lectura global del texto y su análisis posterior.

Materiales previstos para la sesión (para ver los materiales, pinchar directamente en el nombre indicado):

- **Material textual:** Fragmento de “El humorismo” (1999)*, el episodio de la señora anciana (para explicar los conceptos de advertimiento de lo contrario y sentimiento de lo contrario).
- **Material visual:** el futurismo italiano. Selección de imágenes: [“Dinamismo de un perro con correa” \(Balla, 1912\)](#) y [“La ciudad se levanta” \(Boccioni, 1910\)](#).
- **Material audiovisual:** [breve vídeo](#) de Luigi Pirandello, después de la asignación del Premio Nobel.

*El fragmento seleccionado de la obra “El humorismo” (1999), es el siguiente:

Veo, por ejemplo, a una vieja señora, con los cabellos teñidos y untados con desagradables cosméticos, ridículamente estucada y además luciendo ropas juveniles. Me echo a reír. Advierto que esa señora es lo contrario de lo que una vieja y respetable señora debiera ser. Puedo así, a primera vista y superficialmente, detenerme en esta impresión cómica. Lo cómico es precisamente un advertimiento de lo contrario. Pero si ahora actúa en mí la reflexión y me sugiere que esa vieja señora no experimenta acaso ningún placer en presentarse como un mamarracho, que hasta sufre, quizás, pero que sólo lo hace porque se engaña piadosamente con la ilusión de que así entrazada, disimulando canas y arrugas, podrá retener para sí el amor de su marido, mucho más joven que ella, he aquí que ya no podré reírme como antes, porque justamente la reflexión me habrá llevado más allá de aquel primer advertimiento o, por mejor decir, más hacia lo hondo. Desde aquel primer advertimiento de lo contrario la reflexión me ha hecho pasar a este sentimiento de lo contrario. Y aquí está, íntegra, la diferencia entre lo cómico y lo humorístico (Pirandello, 2010).

Las sesiones 2, 3 y 4 se dedican a la lectura en voz alta de *Seis personajes en busca de autor*. En coherencia con los principios del *slow reading* (Mikics, 2013) y con la lógica de la postura estética de Rosenblatt (1988), el objetivo en estas sesiones no es todavía el análisis, sino que el alumno habite el texto, que lo experimente antes de analizarlo. La lectura comienza por el prefacio escrito por el propio autor, en el que reflexiona sobre su proceso creativo con una imagen memorable: la de la Fantasía “fastidiosa y burlona” que le trae personajes con los que

él, en un primer momento, no sabe qué hacer: “Lleva muchos años al servicio de mi arte (aunque como si fuese ayer) una criadilla muy espabilada y, pese a ser tan joven, muy ducha en el oficio. Se llama Fantasía” (Pirandello, 2010)”. Comenzar la lectura por este texto permite al alumno acceder a la obra desde la voz del propio autor y comprender desde el principio que *Seis personajes en busca de autor* no es solo un drama teatral sino una reflexión sobre la naturaleza misma de la creación literaria y sobre la relación entre el autor y sus personajes. El docente conduce la lectura, se detiene ante los pasajes que requieren contextualización, aclara referencias que podrían resultar complejas y abre espacios de diálogo. El objetivo es guiar la atención del alumno hacia los aspectos que serán más significativos para el análisis comparativo que se hará en las fases sucesivas.

Dada la naturaleza teatral de la obra, se puede proponer que los alumnos interpreten los distintos personajes durante la lectura. Esto puede favorecer una mayor implicación con el texto y facilitar la comprensión de su dinámica dramática. Al final de cada sesión, el docente orienta al alumnado con preguntas abiertas que activen su curiosidad: ¿qué te ha llamado la atención?, ¿qué te ha resultado extraño o inesperado?, ¿qué momentos van a permanecer en tu memoria?

Estas reflexiones se recogen en el diario de lectura. La sesión 4 cierra la lectura de *Seis personajes en busca de autor* con una puesta en común. El docente propone una conversación colectiva sobre las primeras impresiones del grupo. Es fundamental que el profesor dinamice el intercambio entre los estudiantes, preguntándoles lo que la lectura ha dejado en cada uno de ellos, sin forzar interpretaciones.

- **Contextualización histórico-cultural y lectura en voz alta de *La promesa* de Silvina Ocampo.**

La segunda obra de esta propuesta es *La promesa*, de la escritora argentina Silvina Ocampo. Esta obra, cuenta una historia que parece sencilla pero que en realidad no lo es, según señala Ernesto Montequin en el prólogo a la edición de la obra (Ocampo, 2011): “La historia es aparentemente simple y se estructura como una serie de relatos encadenados: una mujer cae al mar desde un barco. Sabe nadar, pero eso no basta. Lo que la mantiene con vida no es la fuerza de sus brazos sino la de su memoria: para no hundirse, para no ceder al pánico ni a la muerte, empieza a convocar a las personas que conoció durante su vida a través de un ‘diccionario de

recuerdos” (Montequin, citado en Ocampo, 2011). Al nombrarlas, les da forma, mientras agoniza flotando en el mar, los personajes aparecen en el teatro de su memoria. Mientras recuerda, existe. Mientras narra, resiste.

Ocampo volvió a escribir afanosamente la obra entre 1988 y 1989, asediada por una enfermedad neurológica degenerativa que erosionaba poco a poco su memoria y su lucidez. En una carrera silenciosa contra el tiempo para terminarla, fue publicada póstumamente en 2011 por Lumen. Como explica Ernesto Montequin (Ocampo, 2011): “Corrigió y completó el texto en esos años, pero lo trabajó con largas intermitencias durante casi veinticinco años. Sin saberlo, o más bien con una intuición oscura, como si supiera cuál iba a ser su destino, contaba la historia de la protagonista y, al hacerlo, narraba su propio naufragio”. Esa dimensión autobiográfica se hace especialmente visible en las últimas páginas, donde, como señala Hugo Beccacece (citado en Enriquez, 2025): “el agua entra cada vez con más frecuencia por la boca de la narradora, la memoria empieza a repetir sin advertirlo las mismas palabras y las mismas imágenes, y el movimiento de la conciencia adquiere la lógica siniestra de la agonía o de una demencia repetitiva”. Es en ese punto donde, como subraya Montequin (citado en Enriquez, 2025): “la voz del personaje en la ficción y la voz de la autora en la realidad coinciden: esas frases fueron algunas de las últimas que Silvina Ocampo escribió sobre el papel”.

Estos detalles biográficos, junto al contexto literario y cultural en el que se sitúa la autora, constituyen algunos de los ejes fundamentales incluidos en esta propuesta didáctica. El área de exploración “Lectores, escritores y textos” se centra, como se ha mencionado anteriormente, en los contextos de producción y de recepción, y en las mismas obras (Caballero Rubio y De la Fuente Zofio, 2024). Las mismas tres dimensiones que orientaron el trabajo en el caso de Pirandello, se aplican también a esta obra: la indagación del texto en sí (temas, estilo narrativo, recursos formales), el contexto de producción (estructura, caracterización, voz de la autora) y el contexto de recepción (la reacción del lector, lo que el texto activa en quien lo lee).

La sesión de contextualización se abre, como en el caso anterior, con unas preguntas de entrada de carácter personal, antes de nombrar a Silvina Ocampo, antes de abrir los materiales: ¿Has sentido alguna vez que una historia podía salvarte, o salvar a alguien? ¿Qué quedaría de ti si perdieras tus recuerdos? ¿Existe algún recuerdo sin el cual no serías quién eres?

Este momento inicial cumple la misma función que en la sesión anterior: despertar la curiosidad antes de que llegue la información, de modo que los conceptos introductorios se conecten de forma natural con las inquietudes que irán surgiendo durante la lectura. Los alumnos escriben durante diez minutos en su diario de lectura una respuesta a esas preguntas. Tras una breve puesta en común, el docente revela que una escritora argentina del siglo XX, Silvina Ocampo, exploró precisamente esos mismos límites (entre la memoria y el olvido, entre la verdad y la imaginación), en una novela que ella misma describió como “fantasmagórica” y “donde el personaje central está contando cosas, interminablemente. Hay algo que la lleva a seguir contando y contando... es una promesa que ha hecho y la cumple para no morir, pero se ve que ella va muriendo” (Ocampo, 2013, citada en Magallanes, 2021).

Para introducir el contexto histórico-literario, la sesión aborda algunos elementos esenciales para una lectura global de la obra. Silvina Ocampo pertenecía a una de las familias más influyentes de la cultura argentina. Formaba parte del círculo intelectual que se reunía en torno a la revista *Sur*, fundada por su hermana Victoria Ocampo. Su mundo literario estuvo habitado por figuras como Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, con quien se casó en 1940, junto a quienes compiló la célebre *Antología de la literatura fantástica*. Este entorno, marcado por lo fantástico, lo onírico y la experimentación formal, es inseparable de su escritura y resulta imprescindible para comprender las decisiones estéticas que atraviesan *La promesa*. Este círculo intelectual existió, sin embargo, en un contexto político profundamente convulso, dividido entre el fascismo y el marxismo. Como señala John King (1990), la revista *Sur* se percibía a sí misma como una minoría civilizadora en el caos ideológico argentino, intentando mantener una posición liberal en un clima radicalizado por el auge de los totalitarismos, la guerra civil española y la segunda guerra mundial. En Argentina, como señala King (1990), resulta más difícil definir claramente la visión de *Sur*, principalmente porque la revista rara vez mencionaba específicamente los acontecimientos políticos del país. Sin embargo, muchos de los escritores que colaboraron en la revista se caracterizaron por ser antiperonistas, como la misma Victoria Ocampo, que fue detenida el 8 de mayo de 1953 acusada de proteger y hospedar a militares de la oposición de Perón para que organizaran un atentado en Playa de Mayo (Izaguirre Fernández, 2017). Si bien el convulsionado escenario político permeó inevitablemente su obra, Silvina Ocampo optó por una literatura alejada del compromiso directo, privilegiando siempre el espacio de la imaginación. Ella misma resumió este desapego con ironía en 1982: “¡Ah! Si la historia hubiera sido escrita por mí, qué ignorante sería la gente” (Ocampo, como se citó en Domínguez y Mancini, 2009). Como señala el propio Borges, la

revista había defendido éticamente la causa de la democracia frente a las dictaduras (King, 1990), una posición que, si bien no aparece de forma explícita en *La promesa*, forma parte del clima histórico en el que Silvina Ocampo desarrolló toda su trayectoria literaria.

Como materiales para esta sesión se han seleccionado tres fragmentos de *Encuentros con Silvina Ocampo* de Noemí Ulla (1982), elegidos por la complementariedad de los ángulos que ofrecen: uno centrado en su proceso creativo y sus personajes, otro de carácter biográfico (el episodio con la niñera) y un tercero que sitúa a la autora en su contexto histórico-literario a través del encuentro con Borges. Los fragmentos seleccionados son los siguientes:

- **Fragmento 1. Sobre la escritura y lo fragmentario (página 143):**

N.U. - ¿Estás escribiendo ahora?

S.O. - Siempre estoy escribiendo. Cuando estoy inquieta por algo escribo poemas, porque no hay el problema del final ni del principio. Escribo en papelitos y los pierdo, viciosamente. Cuando los encuentre, los publicaré. Los meto en cajones. Uno de mis poemas es a un papel, porque digo, ¿cómo hacer comprender que un papel todo arrugado, que parece un prospecto de un remedio es más importante que esos avisos de mesas redondas, de librerías nuevas, de embajadas? ¿Cómo se puede convencer a alguien que eso es más importante, que un papel así no debe tirarse? Tal vez encuentre el papel que descubra que no era maravilloso.

[...]

S.O. - Los míos son cajones sin fondo, uno no sabe si llega al otro lado del mundo. Tengo como para hacer un libro de esos papelitos.

- **Fragmento 2. Sobre su biografía: El episodio de la niñera (Página 65)**

S.O. - [...] El recuerdo es una tarde de mucho sol que entraba por los ventanales, yo llegué al lugar para buscar a mi niñera que a esa hora siempre estaba cosiendo algo, y en el lugar que le correspondía estar... había otra persona: una mujer con un delantal blanco zurciendo medias negras en un huevo de madera. Los recuerdos son como los sueños, uno los arma cuando se despierta, dicen los psicoanalistas. Entonces yo, al ver a esta mujer que estaba con la aguja que corría, zurciendo, me puse a llorar. Yo era un sollozo vivo, porque pensaba ¿por qué me han hecho esto? Sentí que ella no sabía qué hacer conmigo, y me explicó que era mi nueva niñera. Las personas mayores no saben qué le puede suceder a un chico que se encuentra con otra persona.

N.U. - [...] Me quedé pensando en el horror de esa escena, el cambio de niñera, y recordé la confusión que yo sentía entre el cariño de mi madre y el de mi niñera.

S.O. - Yo la descubrí a mi mamá después que quise a varias niñeras.

- **Fragmento 3. Sobre el contexto literario: El encuentro con Borges (Páginas 97-98)**

N.U. - Sin duda. ¿Y a Borges, cómo lo conociste?

S.O. - No estamos de acuerdo: él recuerda una cosa y yo otra. [...] Cuando uno se fija en una persona, recién ahí la conoce.

N.U. - ¿Cuándo te fijaste en Borges?

S.O. - En lo de Alfonso Reyes, cuando me pidieron que hiciera un retrato de él para un cuadernillo, un dibujo.

N.U. - ¿Era muy conocido ya?

S.O. - Sí, no daba conferencias, no hablaba en público, se moría de vergüenza. Eso le quitaba fama.

N.U. - ¿Y vos habías publicado ya?

S.O. - No, me parece que no. Él era muy tímido e inspiraba timidez aún. Inmediatamente sentimos mucha simpatía.

Después de haber contextualizado la obra desde el punto de vista histórico-literario y biográfico, las sesiones siguientes (6,7,8) se dedican a la lectura en voz alta de *La promesa*. La lectura lenta, la brevedad de esta novela y su estructura en episodios relativamente autónomos hace posible una lectura pausada en el aula. El docente conduce la lectura, deteniéndose ante los pasajes que requieren contextualización y abre espacios de diálogo en los momentos en que la ambigüedad del texto lo requiera.

A diferencia de *Seis personajes en busca de autor*, donde la distribución de personajes entre los alumnos favorece la implicación con la dinámica dramática, en *La promesa* la lectura en voz alta funciona de manera distinta. La obra posee una única voz narrativa y, por esta razón, se propone que distintos alumnos lean por turnos, de modo que cada uno tenga la posibilidad de habitar el texto. Al final de cada sesión, el docente puede orientar a los alumnos con preguntas abiertas: “¿qué te ha llamado la atención?”, “¿qué te ha resultado extraño o inesperado?”, “¿qué personajes o momentos van a permanecer en tu memoria?”.

Estas reflexiones se recogen en el diario de lectura. La última sesión de lectura dedicada a *La promesa* se cierra con una puesta en común: el docente propone un breve debate sobre las primeras impresiones del grupo, con el objetivo de que cada alumno llegue al análisis formal habiendo construido ya una relación personal con el texto y de que los distintos puntos de vista enriquezcan el intercambio colectivo.

4.7.2 Fase 2. Relectura guiada con *slow reading* (sesiones 9-10)

Una vez terminada la lectura global de ambas obras, se propone una relectura guiada desde una mirada más analítica. Volver a los textos permite profundizar y centrarse en fragmentos seleccionados estratégicamente por el docente, representativos de los aspectos más relevantes para el análisis comparativo. Se eligen fragmentos en los que el lenguaje literario condensa significados complejos, la voz narrativa adopta una postura particular, un elemento simbólico se esconde entre líneas, o las decisiones estilísticas del autor resultan particularmente significativas. Desde la perspectiva del área de exploración “Lectores, escritores y textos” del IB, el docente debe centrarse en los conceptos de identidad, transformación y perspectiva. El concepto de identidad explora el modo en que un autor se enfrenta a sus diferentes textos en los que su voz se percibe desde perspectivas diversas añadiendo complejidad a su identidad, el concepto de transformación plantea cómo los textos se apropian de aspectos diversos y los hacen suyos, transformando a su vez al lector, mientras que el concepto de perspectiva atiende al modo en que el encuentro entre escritor y lector, separados en el espacio y en el tiempo, genera interpretaciones diversas y puntos de vista múltiples (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024).

La sesión 9 se dedica a los fragmentos seleccionados de *Seis personajes en busca de autor*. Para este grupo en particular, cuya tendencia es detenerse en la descripción de lo que ocurre antes de avanzar hacia la interpretación, la relectura guiada es fundamental, porque ayuda a volver al texto con preguntas más precisas. El docente orienta el proceso mediante preguntas que parten de las percepciones del alumnado, guiándolos hacia una interpretación más profunda: ¿qué dice este pasaje y qué sugiere sin decirlo?, ¿qué decisiones formales están en juego?, ¿cómo se relaciona este momento con el conjunto de la obra?, ¿qué efecto produce en el espectador? Estas preguntas no buscan respuestas únicas, sino abrir el texto a la interpretación y guiar al estudiante hacia el análisis de elementos concretos. Las observaciones se recogen en el diario de lectura, que en esta fase comienza a adquirir un tono más analítico. Entre las preguntas que orientan la relectura, el docente puede recuperar el contexto histórico-literario y biográfico trabajado en la Fase 1 a través de algunas preguntas: ¿Se percibe en este fragmento el clima de crisis e incertidumbre de la Europa de entreguerras en la que Pirandello escribió? ¿De qué manera su experiencia de vida (la enfermedad de su esposa, la marcha de su hijo al frente) se refleja en la construcción de un teatro donde el “yo” nunca es uno solo y el

entendimiento entre las personas resulta imposible? ¿En qué medida ese contexto, histórico y biográfico a la vez, hace más comprensible la incomunicabilidad que atraviesa toda la obra? A continuación, se presentan algunos fragmentos de *Seis personajes en busca de autor* de Pirandello, acompañados de una breve justificación de cada selección, a modo de ejemplo:

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
<p>IDENTIDAD</p>	<p>El Padre - «Para mí el drama está en eso, señor: en la conciencia que tengo, en que cada uno de nosotros – ya ve – se cree “uno” pero no es cierto; es “muchos”, señor, “muchos”, según todas las posibilidades de ser que hay en nosotros; “uno” con éste, “uno” con aquél - ¡muy diferentes! Y con ilusión, por los demás, de ser siempre “uno para todos”, y siempre “este uno” que nos creemos, en todos nuestros actos. ¡No es verdad!» (Pirandello, 2010, p. 61).</p> <p>--</p> <p>El Padre: «Nada, señor. A demostrarle que se nace a la vida de muchas maneras, de muchas formas: árbol o piedra, agua o mariposa... o mujer. ¡Y que se nace también personaje!».</p> <p>El director (con falso e irónico estupor): «Y usted, con estos otros a su alrededor; ¡nació personaje!».</p> <p>El padre: «Cabalmente, señor. Y personajes vivos, tal como nos ve». (Pirandello, 2010, p. 39).</p>	<p>Pirandello escribe en su prefacio que “el drama es la razón de ser del personaje”. Para el Padre, ese drama es la identidad misma: se nace a la vida de muchas formas (árbol, piedra, mujer, o personaje) sin haberlo elegido, y se vive bajo la ilusión de ser siempre “uno para todos”, aunque realmente somos “muchos”. La conciencia de esta fragmentación del “yo” es precisamente lo que el Padre reivindica como su verdad y su tormento (Pirandello, 2010).</p> <p>Como señala Corrado Álvaro, “cuando el Padre en ‘Seis personajes’ empieza a narrar sobre sí mismo, lo hace casi como en un sueño, en general, en la obra pirandelliana, cuando el hombre empieza a contarse a sí mismo en voz alta descubre quién es realmente: la culpa, el pecado, el horror, sentimientos muy presentes en la obra del escritor, toman consistencia como una placa fotográfica al reaccionar con los ácidos [...] El hombre se inventa y se descubre hablando”. (Corrado Alvaro, 1934; citado en Pirandello, 1971, t.p.)</p>

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
TRANSFORMACIÓN	<p>La Hijastra - (acercándose al Director, sonriente, lisonjera.) «Créame, señor, ¡somos realmente seis personajes interesantísimos!</p> <p>Aunque desamparados».</p> <p>El Padre: «Sí, desamparados, ¡de acuerdo!» Al Director: de inmediato: «En el sentido, oiga, de que el autor que nos creó, vivos, luego no quiso, o materialmente no pudo, introducirnos en el mundo del arte. Y fue un auténtico crimen, señor, pues quien tiene la ventura de nacer personaje vivo puede reírse incluso de la muerte. ¡Ya no muere! Morirá el hombre, el escritor, instrumento de la creación; ¡pero su criatura ya no muere! Y para vivir eternamente ni siquiera precisa extraordinarias dotes o realizar prodigios. ¿Quién era Sancho Panza? ¿Quién era Don Abbondio? Y, sin embargo, viven eternamente, porque - gérmenes vivos - tuvieron la ventura de encontrar una matriz fecunda, una fantasía que supo criarlos y nutrirlos, ¡darles vida por toda la eternidad!». (Pirandello, 2010, p. 41).</p> <p>--</p> <p>Madre: «¡No ocurre ahora, ocurre siempre! ¡Mi aflicción no es fingida, señor! Yo estoy viva y presente, siempre, en cada momento de mi aflicción, que se renueva viva y presente siempre»</p>	<p>Pirandello sostiene que “no se da vida en vano a un personaje” y que sus criaturas, una vez nacidas, adquieren vida propia independiente del autor: “criaturas de mi ingenio, aquellos seis vivían una vida que era la suya propia y ya no me pertenecía”. El Padre encarna esta independencia al proclamar que quien nace personaje vivo trasciende incluso la muerte de su creador. Sin embargo, no todos los personajes viven con la misma intensidad esa conciencia: el Padre y la Hijastra, más que los demás, se empeñan en existir y saben que son personajes. La Madre, en cambio, no tiene esa conciencia, pero no por ello deja de ser personaje. Su vida es tan auténtica e irreductible que resulta más viva que los propios actores que intentan representarla (Pirandello, 2010).</p>
PERSPECTIVA	<p>El Padre - «¡Pero si todo el mal está en eso! ¡En las palabras! Todos llevamos</p>	<p>En el discurso, Pirandello señala que el drama fundamental reside “en el</p>

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
	<p>dentro un montón de cosas; ¡cada cual con su montón de cosas! Y ¿cómo vamos a entendernos, señor, si en las palabras que yo digo pongo el sentido y el valor de las cosas tal y como están dentro de mí, mientras quienes las escucha, inevitablemente, las recoge con el sentido y el valor que tienen en sí, en el montón que él lleva dentro? Creemos entendernos, ¡pero no nos entendemos nunca!» (Pirandello, 2010, pp. 51-52).</p>	<p>engaño que supone la comprensión recíproca, basado de modo irremediable en la vacía abstracción de las palabras”. El Padre lo lleva a escena cuando lamenta que las palabras de cada uno tengan un sentido interior distinto, haciendo que el entendimiento entre personas sea siempre ilusorio, “un trágico conflicto inmanente entre la vida que de continuo se mueve y cambia y la forma que la fija, inmutable” (Pirandello, 2010).</p>

La sesión 10, que se explicará a continuación, reproduce esta misma dinámica con los fragmentos seleccionados de *La promesa*. El docente elegirá un pasaje en el que la voz narrativa de Ocampo muestre sus rasgos más distintivos o un momento en que la frontera entre lo real y lo imaginado se percibe especialmente inestable. La relectura en voz alta puede revelar dimensiones del texto que no habían emergido durante la primera aproximación, y el intercambio colectivo que la acompaña transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del significado.

Del mismo modo, la relectura de *La promesa* adquiere una profundidad distinta cuando se mantiene presente el contexto biográfico de Ocampo. Saber que la autora retomó y reescribió la obra asiduamente en los años en que una enfermedad neurológica degenerativa le iba arrebatando la memoria transforma la lectura de cada fragmento. La escritura se convierte así en un acto de resistencia frente a la muerte y frente al olvido. El docente puede invitar a los alumnos pensar desde esta perspectiva y a anotar en el diario de lectura cómo cambia su interpretación del texto al tener en cuenta este aspecto.

El docente puede proponer algunas preguntas para orientar la relectura: “¿Se percibe en este fragmento el deterioro de la memoria como trasfondo de la escritura?”, “¿De qué manera la enfermedad de Ocampo transforma el acto de narrar en un acto de resistencia?”, “¿Cómo

influye la tradición fantástica rioplatense en las decisiones estilísticas de la autora (la ambigüedad de la voz, los personajes que se disuelven, la frontera entre lo real y lo imaginado)?”, “¿En qué medida la dimensión autobiográfica de la obra cambia la lectura del texto?”.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de *La promesa* de Silvina Ocampo, a modo de ejemplo, acompañados de un breve comentario de cada selección:

- *La promesa* - Silvina Ocampo

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
IDENTIDAD	<p>Lilia y Lilian: «Todo el mundo creía que eran hermanas porque se vestían del mismo color. Lilia era rubia y Lilian morocha, pero a veces Lilian se teñía de rubio, lo que la volvía más parecida a Lilia. Las personas que se quieren terminan por parecerse; decían las mismas frases, movían las manos del mismo modo, se mordían los labios con el mismo ademán. Cuando cumplieron veinte años se enamoraron o creyeron enamorarse del mismo hombre. Una veía al muchacho por las mañanas y otra por las tardes. Él creía que las engañaba a las dos, pero no engañaba a ninguna. Las dos lo engañaban, porque en vez de besarlo se besaban, porque en vez de adorarlo se adoraban» (Ocampo, 2011, pp. 45-46).</p> <p>Gabriela: «Gabriela de noche era una niña sensible, cavilosa, angustiada; Gabriela de día era una niña alegre, a veces despreocupada, curiosa, independiente. Se hubiera dicho que esas dos niñas no eran la misma. Irene al mirarla notaba en ella las diferencias físicas producidas por el día y por la noche. Tenía a veces la sensación de ser la madre de dos niñas. ¿Las madres de mellizos se sentirán divididas entre dos cariños, como yo entre</p>	<p>Este fragmento es significativo porque ilustra la identidad como algo múltiple o fragmentado, Lilia y Lilian funcionan como “figuras dobles o especulares” cuya pasión lésbica termina por fusionar sus identidades individuales en un juego de reflejos (Izaguirre Fernández, 2017). Esto añade complejidad a la identidad al sugerir que el sujeto puede disolverse en el otro o, como en el caso del personaje de Gabriela, que una misma persona se desdoble sufriendo una dualidad opuesta.</p> <p>Un momento significativo para analizar es la aparición de Ani Vlis, palíndromo de Silvina (Izaguirre Fernández, 2017). En este</p>

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
	<p>la Gabriela nocturna y la Gabriela diurna?, se preguntaba». (Ocampo, 2011, p. 94)</p> <p>Ani Vlis: «Conocí a Ani Vlis en un espejo al entrar subrepticamente en un cuarto de la casa donde habitaba con su familia. Pequeña, delgada, Teru-teru la llamaban, era horrible pero, en el espejo, a veces, un destello de belleza brillaba en sus ojos o en su pelo lacio, en la forma incongruente de su mandíbula, en la inclinación estudiada de su cabeza. Yo la miraba más hermosa siempre en cualquier espejo de las habitaciones, cuando los había, o en los vidrios de las ventanas o de los cuadros que la reflejaban y nunca directamente, pues sentía un gran afecto por ella y, a mi juicio, no merecía ser tan fea» (Ocampo, 2011, p. 105).</p>	<p>fragmento se identifica una “metalepsis”, un recurso literario en el cual se produce una interferencia entre distintos niveles narrativos, donde la frontera entre el mundo real y el narrado se transgrede al ver la autora su propia imagen proyectada en el texto.</p>
TRANSFORMACIÓN	<p>Zulma: «Pregunté por Zulma. Me dijeron que de tanto hacer ejercicios como si volara, su cuerpo había perdido el peso que necesita para mantenerse apoyado en la tierra; se había volado como se habían volado las palomas del patio cuando derribaron la casa meses después de su desaparición. – ¿Y la madrina, la gorda? –inquirí. –También se voló. ¿No viste que los globos vuelan? –me respondieron».</p>	<p>En este fragmento, a través de la irrupción de lo fantástico y de lo biológicamente imposible, se representa una metamorfosis (Izaguirre Fernández, 2017). Esta transformación liberatoria, permite a Zulma escapar de las miradas ajenas y acceder a otra existencia, una en la que ya no es definida o juzgada por nadie.</p>
PERSPECTIVA	<p>La paradoja de la analfabeta: «Soy analfabeta. ¡Como podría publicar este texto!</p>	<p>Desde el inicio, la narradora establece una paradoja:</p>

Conceptos IB	Fragmentos	Comentario
	<p>¡Qué editorial lo recibiría! Creo que sería imposible, a menos que suceda un milagro. Creo en los milagros. “Te quiero y te prometo que seré buena”, yo solía decirle para conmovérsela en mi infancia y mucho tiempo después, cuando le pedía algún favor, hasta que supe que era la “abogada de lo imposible”. Hay personas que no entienden que uno hable a una santa como cualquiera. Si hubiera conocido todas mis oraciones dirían que son blasfemias y que no soy devota de Santa Rita. Las estatuas o las estatuillas representan habitualmente a esta santa con un libro de madera, misterioso, en la mano que apoya sobre su corazón. No olvidé el detalle de esta actitud cuando le hice la promesa, si me salvaba, de escribir este libro y de terminarlo para el día de mi cumpleaños.</p> <p>--</p> <p>La supervivencia a través de la escritura: «¡Moriré pronto! Si muero antes de terminar lo que estoy escribiendo nadie se acordará de mí... ni siquiera la persona que más me quiso en el mundo. ¿Existe esa persona? Creo que existe. No me abandonará jamás y me seguirá como una sombra divina que yo buscaré a mi lado, porque todo lo que uno busca aparece de pronto del modo más inesperado» (Ocampo, 2011, p. 111).</p>	<p>como señala Magallanes (2021), “una analfabeta compuso un texto cuya preocupación porque sea recibido por una editorial también es impetuosa”, aunque sin saber de qué forma lo hizo. La misión es declarada imposible desde el principio, y no es casual que la narradora invoque a Santa Rita, “abogada de lo imposible”, representada tradicionalmente con un libro de madera en la mano (Magallanes, 2021). La escritura misma representa aquí casi un acto de fe.</p> <p>En el segundo fragmento, esa imposibilidad se convierte en una necesidad existencial: la perspectiva está filtrada por la agonía y el miedo al olvido, y la escritura se convierte en el único medio para evitar desvanecerse en la nada, para ser inmortal a pesar de la inminencia de la muerte.</p>

En la siguiente fase, después de haber analizado algunos fragmentos de la obra, teniendo en cuenta el contexto de producción y a cómo las decisiones formales del autor (estructura, caracterización, estilo) condicionan el significado y su efecto en el lector (Caballero y De la Fuente, 2024), se pasará a la fase de identificación de los ejes de análisis comparativo (sesión 11).

4.7.3 Fase 3. Identificación de los ejes de análisis comparativo (sesión 11)

Con el trabajo realizado en las fases anteriores, esta parte del itinerario, correspondiente a la sesión 11 (fase 3), introduce la identificación de los ejes de análisis comparativo. El primer paso no es todavía la comparación en sí, sino la identificación de los ejes temáticos y conceptuales que pueden utilizarse como puentes interpretativos entre las dos obras. Esta fase se organiza en tres momentos progresivos dentro de la sesión 11:

En un primer momento, cada alumno propone de forma individual (a partir de su diario de lectura y de las observaciones acumuladas durante las últimas sesiones) posibles ejes de análisis que le parezcan significativos. Este primer acercamiento tiene como objetivo identificar qué aspectos de los textos han llamado la atención de los alumnos y los motivos por los cuales les parecen comparables y relevantes. Los diálogos en clase durante la lectura deberían haber despertado algunas conexiones entre las obras, y es a partir de ahí que se puede empezar a construir la comparación. El docente, a través de las reflexiones de los alumnos, debería guiarlos hacia una interpretación cada vez más profunda.

En un segundo momento, se realiza una puesta en común de los ejes identificados. Una vez que los alumnos hayan compartido sus propuestas, el docente modera el debate y ayuda a formularlos con mayor precisión. Dado el perfil reservado del grupo de esta propuesta didáctica, el docente podría adoptar una estrategia que permita a los alumnos expresarse más libremente, como por ejemplo mediante una puesta en común en pequeños grupos antes de abrirla al conjunto de la clase. De esta manera se reduce el riesgo de que la participación resulte demasiado forzada (lo que podría tener un efecto contraproducente) o de que quede polarizada, es decir, que los únicos estudiantes en intervenir sean aquellos que suelen manifestarse con más frecuencia.

En un tercer momento, el profesor puede aportar algunas pistas para complementar los ejes identificados. Es muy importante que se justifique su pertinencia y relevancia. Para esta propuesta, los ejes que se proponen como punto de partida son los siguientes:

- 1) El primero es la fragmentación de la identidad. Este concepto destaca de manera significativa en los fragmentos analizados de ambas obras, aunque desde enfoques distintos. En Pirandello, el personaje del Padre proclama que cada uno se cree “uno” pero es en realidad “muchos, según todas las posibilidades de ser que hay en nosotros” (Pirandello, 2010). De esta manera expresa que la identidad nunca es fija y definida, sino que es algo complejo, multifacético y, en ciertos casos, contradictorio. En Ocampo, esa misma fragmentación aparece de formas distintas: en el fragmento de Lilia y Lilian, cuyas identidades individuales se disuelven en un juego de reflejos hasta fusionarse, en Gabriela, que se desdobra entre su ser diurno y nocturno, o en la aparición de Ani Vlis como un fugaz cameo, cuyo nombre es el palíndromo de Silvina, y donde la frontera entre autora y personaje se disuelve. Este eje conecta directamente con el concepto transversal de identidad del IB que el programa define como el estudio del modo en que el narrador, la voz, el personaje, el lector y el autor se configuran en los textos (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Además, despierta una pregunta que ambas obras comparten: ¿cuál es la esencia del sujeto cuando el “yo” no es uno sino múltiple?

- 2) El segundo eje explora los límites entre autor, personaje y lector, a través de la siguiente pregunta: ¿Quién tiene autoridad sobre el relato y dónde se difumina la frontera entre el mundo del autor y el del personaje? Este eje se alinea perfectamente al enfoque del área de exploración elegida para esta propuesta didáctica, que es “Lectores, escritores y textos” y que se define precisamente como el espacio en el que se indaga la responsabilidad que comparten el autor y el lector en la configuración e interpretación del texto (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Este eje muestra cómo cada obra construye de forma distinta el significado, focalizándose en la responsabilidad compartida entre autor y lector (o espectador, en el caso del teatro). En Pirandello, esa relación se expresa a través del metateatro y la ruptura de la cuarta pared. Los personajes irrumpen en un ensayo en busca de un autor que les dé voz y, como señala el propio Pirandello, “se interpreta en cambio la comedia de este vano intento, con todo lo que de trágico entraña en el hecho de que estos seis personajes hayan sido rechazados”

(Pirandello, 2010). En Ocampo, el enfoque es distinto. La metalepsis que supone la aparición de Ani Vlis (cuyo nombre es el palíndromo de Silvina) introduce una interferencia entre el mundo de la autora y el mundo narrado. A ello se suma la paradoja de una narradora analfabeta que tiene la misión de escribir un libro, obligando al lector a preguntarse quién es verdaderamente la narradora y si lo que cuenta es algo real o inventado, imaginado, soñado o un puro delirio. Este eje conecta con el concepto de perspectiva y con la pregunta de cómo el encuentro entre escritor y lector, separados en el espacio y en el tiempo, genera interpretaciones siempre distintas y puntos de vista en continua evolución.

- 3) El tercero es la función de la narración como mecanismo de existencia y supervivencia. En su prefacio, Pirandello (2010) escribe que “no se da vida en vano a un personaje”: la existencia de los seis personajes depende indisolublemente de su drama y de su necesidad de ser narrados. Sin esa narración, dejarían de existir. En Ocampo, la narradora de *La promesa* sostiene su existencia a través del acto mismo de recordar y narrar. Si en Pirandello los personajes no pueden existir sin ser narrados, en Ocampo la existencia de la narradora depende del propio acto narrativo. Fluctuando en el mar, el hilo que mantiene a la narradora en vida es precisamente el contar historias de quienes han formado parte de su vida y que, a través de la escritura, se convierten en personajes. La percepción que tenemos de los demás (y lo que los demás piensan de nosotros) pasa así a formar parte de nuestra identidad. En ambas obras, narrar no es un simple acto de creación, sino la única forma de supervivencia, una manera de escapar al olvido. Este último eje integra los tres conceptos transversales del IB seleccionados para esta propuesta: la identidad que se construye al narrarse, la transformación que tiene lugar durante el acto de lectura y escritura, y la perspectiva desde la que cada voz cuenta su propia verdad, una de las múltiples verdades existentes, como recuerda Pirandello en la obra *Uno, ninguno, cien mil* (Pirandello, 2010): “Porque ninguna realidad ha sido dada ni existe, sino que, si queremos ser, debemos construirla nosotros; nunca será una para todos, una para siempre, sino que será constante e infinitamente inmutable”.

Al final de estas de esta sesión, antes de construir la matriz comparativa, se dejarán 10-15 minutos al final de la clase para que el alumno pueda rellenar la siguiente tabla, que constituye un esquema de puntos de comparación. Su función no es la de un análisis cerrado, sino la de un primer mapa orientativo que ayude a identificar qué aspectos de las obras merecen ser

puestos en diálogo. El alumno no tiene que rellenarlo todo, puede dejar en blanco las casillas sobre las que aún no tiene una opinión formada. Aquí un ejemplo del esquema, que incluye los elementos comparativos (estructura, tiempo, espacio, personajes, lugar, voz narrativa y un eje temático a libre elección):

Elementos comparación	de	Texto A (Pirandello)	Texto B (Ocampo)	Relación interpretativa
Estructura				
Tiempo				
Espacio				
Personajes				
Lugar				
Voz narrativa				
Tema a elección libre (ejemplos: memoria y percepción, los límites de la realidad, identidad y desdoblamiento...). Escribir aquí el tema elegido: 				

En la siguiente fase se procederá a la parte puramente comparativa, que se aproxima cada vez más a la estructura de trabajo que servirá de puente entre el análisis y la escritura de la Prueba 2. Se explicarán las actividades a realizar en las sesiones siguientes y se mostrará, a modo de ejemplo, una primera versión de la matriz comparativa a partir de uno de los ejes seleccionados, que servirá de punto de partida para una construcción progresiva que irá evolucionando y enriqueciéndose a lo largo de las sesiones siguientes, de forma coherente con las exigencias de los criterios de evaluación de la Prueba 2 del IB (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024).

4.7.4 Fase 4. Construcción progresiva de la matriz comparativa (sesiones 12-13)

El primer paso de esta fase, una vez identificados los ejes de análisis, se introduce otra herramienta de trabajo, que es la matriz comparativa, adaptada del modelo de Rodríguez y Bastidas (2012). Esta herramienta organiza visualmente el proceso interpretativo y representa un puente entre el análisis desarrollado en las fases anteriores y la producción escrita del ensayo, ofreciendo al alumno un apoyo estructurado en su preparación para la Prueba 2.

Conviene aclarar desde el principio que no existe una matriz perfecta ni un único enfoque válido. Lo que sí hay son los cuatro criterios que el IB establece para la evaluación de la Prueba 2 y que deben orientar su construcción: el Criterio A (conocimiento, comprensión e interpretación), el Criterio B (que se divide en B1, análisis de los rasgos textuales y las decisiones de los autores y B2, el análisis comparativo), el Criterio C (focalización y organización) y el Criterio D (lenguaje) (Organización del Bachillerato Internacional, 2025). Dentro de ese marco, cada alumno encontrará su propio camino para cumplir las exigencias del ensayo, adoptando los enfoques que considere más pertinentes, siempre con la condición de que los argumentos estén sustentados en evidencia textual.

Las matrices de cada alumno serán necesariamente distintas, porque la percepción de las obras nunca es idéntica y el proceso de lectura y análisis habrá dejado impresiones diferentes en cada uno. En ese sentido, el diario de lectura es la base esencial sobre la que se construye la matriz:

los apuntes, las impresiones y las reflexiones acumuladas a lo largo de todas las fases del itinerario irán enriqueciendo progresivamente cada una de sus columnas.

La construcción de la matriz se estructura en tres momentos progresivos que responden a la lógica del andamiaje (Bruner, 1978; citado en Camargo y Hederich, 2010): el docente ofrece un soporte mayor en el punto de partida y lo va retirando a medida que el alumno gana autonomía. La matriz forma parte de la carpeta del alumno y lo acompañará durante todo el proceso hasta la redacción del ensayo. Es importante precisar que el tercer momento, antes de la escritura del ensayo, en el cual se debe ampliar la matriz, se encuentra en la fase 5, después del debate interpretativo.

A continuación, se presenta un ejemplo la primera matriz que el estudiante debería ir ampliando en las siguientes fases. Se utilizará como referencia el eje 2 (los límites entre autor, personaje y lector). En la sesión 12, el docente presenta una versión parcialmente completada de la matriz. Los alumnos deberán completar una especie de rompecabezas en el que el docente ha dispuesto las piezas suficientes para orientarlos, sin darles todas las respuestas. El alumno cuenta con las pistas necesarias para completar las observaciones que faltan, añadir las citas textuales y formular las relaciones interpretativas. Este primer contacto tiene una función de familiarización, para que el alumno comience a explorar las conexiones entre los dos textos. Las matrices se comparten en la plataforma digital del centro para que el docente pueda revisarlas durante el proceso y acompañar el alumno de forma individualizada.

Eje de análisis	Texto A: <i>Seis personajes en busca de autor</i> (Pirandello, 1921)	Texto B: <i>La promesa</i> (Ocampo, 2011)	Relación interpretativa – Interrogantes interpretativos
Los límites entre autor, personaje y lector	Los seis personajes irrumpen en un ensayo reclamando un autor que les dé voz. ¿Qué fragmento del texto ilustra cómo el metateatro pone en crisis la separación entre representación y realidad? ¿Qué efecto produce en el espectador el hecho de que los personajes reclamen su propia existencia?	La aparición de Ani Vlis, cuyo nombre es el palíndromo de Silvina, introduce una interferencia entre el mundo de la autora y el mundo narrado. A ello se suma la paradoja de la narradora, una analfabeta que tiene la misión de escribir un libro. ¿Qué cita del texto ilustra esta idea? ¿Qué sensación produce en el lector esa paradoja?	¿Qué tienen en común los procedimientos de Pirandello y Ocampo para difuminar los límites entre autor, personaje y lector? ¿En qué se diferencian? ¿Existe alguna diferencia? ¿De qué manera el contexto biográfico de cada autor (la enfermedad de la esposa de Pirandello, la pérdida de memoria de Ocampo) cambia el modo en que cada obra construye la relación entre quien narra y lo que se narra?

En la sesión 13, el docente orienta al alumno para que desarrolle bien este primer eje, que servirá de base para retomar los otros ejes identificados colectivamente, junto a las reflexiones acumuladas en el diario de lectura. En este momento el profesor ya no proporciona observaciones orientativas, sino que deja espacio al alumno para que, a partir de la estructura construida con el primer eje, pueda desarrollar los otros de forma progresivamente autónoma, con el apoyo del docente que lo guíe durante el proceso. Es importante encontrar el equilibrio entre no dar demasiada ayuda, para no limitar ni condicionar excesivamente la interpretación de cada alumno. Saber guiarlo para que pueda profundizar cada vez más en el análisis. El alumno parte de sus propias notas para completar las columnas de la matriz y el docente puede pedir a algunos estudiantes que compartan sus matrices en clase como punto de discusión. Estas matrices se comparten igualmente en la plataforma del centro. La construcción de la matriz se desarrolla no solamente en estas últimas dos sesiones (12 y 13), sino que se retomará después

del debate interpretativo (fase 5), donde el alumno incorporará las últimas modificaciones a la matriz antes de utilizarla como apoyo para la redacción del ensayo.

Esta fase prepara al alumno para desarrollar con profundidad los Criterios B (B1 y B2) y C de la Prueba 2: el Criterio B (B1 y B2) orienta al alumno a identificar los rasgos textuales y las decisiones estilísticas de los autores y entrena la capacidad de formular y argumentar el diálogo entre los dos textos a través de la columna de relación interpretativa, y el Criterio C ayuda a desarrollar la focalización y organización que será la base para estructurar el ensayo comparativo (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024).

4.7.5 Fase 5. Debate interpretativo (sesiones 14-15)

Al inicio de esta fase, correspondiente a la sesión 14, se introduce el trabajo en pequeños grupos. Contrastar las matrices con los compañeros, comparar observaciones e interpretaciones y enriquecerlas con perspectivas que quizás no habían sido exploradas individualmente cumple una función especialmente importante en este momento del itinerario. Para el grupo de esta propuesta, que resulta ser bastante tímido y reservado, esta actividad puede ser muy útil para facilitar un intercambio más natural y distendido antes de pasar al debate interpretativo colectivo.

Tras este primer intercambio en pequeños grupos (aproximadamente 15 minutos), los siguientes 30-40 minutos se dedican a un debate en el que cada grupo comparte las observaciones surgidas durante el intercambio. Cada grupo presenta una o dos relaciones interpretativas que considere especialmente significativas, con la condición de que los argumentos se apoyen siempre en evidencia textual. El objetivo de esta fase es enriquecer las matrices individuales a través del contraste de perspectivas. El docente modera el debate formulando preguntas que profundizan el análisis y guían a los alumnos en la exploración de los conceptos transversales del IB, recordando que en el ensayo comparativo se espera que el alumno evite el simple resumen y desarrolle una perspectiva analítica y crítica (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024).

Entre las preguntas que el docente puede introducir durante el debate, es fundamental hacer referencia al contexto histórico-literario y biográfico de los autores como elemento de profundización. Este tipo de preguntas buscan mostrar que el contexto de producción representa una capa de significado que enriquece el texto.

En relación con Pirandello, se pueden formular las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que resuena en su escritura la experiencia de convivir con la enfermedad mental de su esposa? ¿De qué manera la crisis de valores de la Europa de entreguerras se refleja en la construcción de un teatro donde el “yo” nunca es uno solo y se percibe siempre como múltiple? ¿En qué medida la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias personales intensificaron en Pirandello la representación de una identidad fragmentada, incapaz de encontrar una forma estable?

En relación con Ocampo, se puede proponer las siguientes preguntas: ¿Cómo transforma la lectura de *La promesa* saber que la autora la escribió durante los años en que una enfermedad degenerativa le iba arrebatando la memoria? ¿De qué manera el contexto literario (el grupo de la revista *Sur*) y la tradición fantástica rioplatense influyen en las decisiones estilísticas de la obra? ¿En qué sentido puede leerse *La promesa* como un acto de resistencia frente al olvido y la muerte?

Para este grupo en concreto, la estructura en dos tiempos (primero el pequeño grupo, luego con el grupo-clase) puede favorecer el diálogo, reducir la inhibición de los alumnos más reservados y reforzar la cohesión del grupo.

La sesión 15 se dedica a la revisión final de la matriz. En ella, el alumno puede incorporar nuevas perspectivas, nuevos argumentos textuales y relaciones interpretativas más matizadas que han surgido gracias a la sinergia del grupo. Esta revisión transforma una primera matriz de trabajo en una herramienta de análisis más elaborada, que servirá de base para la última fase del itinerario: la producción escrita del ensayo comparativo. De este modo, el alumno trabaja los Criterios B y C de la Prueba 2 (análisis textual y estilístico, comparación y organización del argumento) desarrollando al mismo tiempo la capacidad de defender sus interpretaciones con pensamiento crítico y evidencia textual.

4.7.6 Fase 6. Producción escrita del ensayo comparativo (sesiones 16-18)

Al inicio de esta última fase del itinerario, la sesión 16 se dedica a la producción escrita del ensayo comparativo. A lo largo de las sesiones anteriores, el alumno ha recorrido diferentes etapas que deberían haber enriquecido sus habilidades de interpretar cómo las obras estudiadas logran dialogar entre sí. Desde la contextualización histórico-literaria y la lectura en voz alta, pasando por el análisis de fragmentos, la identificación de los ejes temáticos del IB y la construcción progresiva de una matriz comparativa, hasta llegar, tras el debate, a esta fase final de redacción del ensayo comparativo. El objetivo es que, en esta fase, el alumno sea capaz de interpretar y expresar sus ideas sobre los textos, defender sus argumentos y redactar un ensayo coherente, fundamentado en evidencia textual, en respuesta a una pregunta elegida entre varias opciones propuestas por el docente.

Es importante señalar que la redacción del ensayo no simula todos los aspectos la Prueba 2 oficial, ya que cada sesión en este centro tiene una duración de 55 minutos, mientras que en la Prueba 2 oficial, el alumno dispone de 1 hora y 45 minutos (Caballero Rubio y De la Fuente Zofío, 2024). Además, durante la redacción, el alumno puede consultar su matriz, que actúa como andamiaje. Los ejes de análisis se convierten en los ejes organizadores del desarrollo, y las relaciones interpretativas formuladas en la columna final proporcionan la base argumentativa de cada párrafo. Es importante recordar que, sin embargo, en la Prueba 2 oficial el alumno no tendrá acceso a ningún material, por lo que esta fase tiene también el propósito de que interiorice la lógica de la matriz hasta el punto de no necesitarla.

La sesión 17 se dedica a la devolución y revisión del ensayo. El docente devuelve los textos con comentarios orientados a los cuatro criterios de evaluación de la Prueba 2 y propone una revisión colectiva en la que el grupo identifica conjuntamente las fortalezas más frecuentes y los aspectos a mejorar, tomando como referencia los descriptores de cada criterio tal como los establece el IB. Este espacio permite al docente guiar al alumno hacia el tipo de análisis que los criterios del IB exigen, sin señalar errores individuales de forma pública.

La sesión 18 cierra el itinerario con la autoevaluación individual y la reflexión final en el diario de lectura. El alumno responde a dos preguntas: ¿qué ha cambiado en mi manera de leer estas dos obras desde la primera sesión hasta ahora?, y ¿qué necesito seguir trabajando de cara a la Prueba 2 oficial? Esta reflexión metacognitiva invita al alumno a tomar conciencia del recorrido realizado, de lo aprendido durante el proceso y de las habilidades sobre las que es necesario seguir trabajando. El ensayo y el diario de lectura se incorporan a la carpeta del alumno como evidencia del proceso y documento de referencia para la preparación de la Prueba 2. En esta fase se trabajan de forma integrada todos los criterios de la Prueba 2, convirtiendo este momento de cierre en la síntesis del recorrido realizado.

Finalmente, el docente realiza una evaluación sumativa del ensayo comparativo aplicando los cuatro criterios de la Prueba 2 del IB. El resultado queda registrado como evidencia formal del nivel alcanzado por el alumno al término de la unidad. Todas las fases y exploraciones realizadas quedarán registradas en la carpeta del alumno.

4.8 Enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB en el itinerario

En el siguiente esquema se muestra la correspondencia entre cada fase del itinerario y los enfoques de enseñanza y aprendizaje que el IB establece en su Guía, con el objetivo de evidenciar que las decisiones pedagógicas adoptadas son coherentes con los principios del Programa del Diploma:

Fase del itinerario	Enfoque de enseñanza	Enfoque de aprendizaje	Actividades realizadas
Contextualización y lectura global	Basado en la indagación y centrado en contextos locales y globales	Habilidades de investigación y pensamiento crítico	Se activa la curiosidad mediante preguntas de entrada, se sitúa la obra en su contexto histórico-social, se hace una puesta en común en pequeños grupos.
Relectura guiada (<i>slow reading</i>)	Basado en la indagación y centrado en conceptos y en conceptos globales y locales	Habilidades de comunicación (receptiva) y de pensamiento crítico	A través de la lectura de fragmentos y los <i>slow reading</i> se fomenta la disposición a detenerse y tolerar la ambigüedad, permitiendo que el significado aflore de forma reflexiva.
Identificación de los ejes comparativos	Basado en la indagación y la colaboración, centrado en conceptos	Habilidades sociales y de pensamiento creativo	Durante la identificación de ejes comparativo, los estudiantes analizan los significados para identificar temas transversales (a través

			de los conceptos del IB seleccionados: identidad, transformación, perspectiva. Al final de la sesión se realiza una puesta en común.
Construcción de la matriz comparativa	Guiado por la evaluación (formativa) y diseñado para eliminar barreras de aprendizaje	Habilidades de autogestión y de investigación	Los alumnos pasan de rellenar la matriz a construirlas de manera autónoma. Esta herramienta actúa como andamiaje que reduce la dificultad de pasar de la descripción a la interpretación fundamentada.
Debate interpretativo	Basado en la colaboración y guiado por la evaluación (formativa)	Habilidades sociales (negociación) y de comunicación oral	Se organiza un debate interpretativo, antes en pequeños grupos y luego de forma colectiva, con el grupo clase. El aula se convierte en un espacio de construcción colectiva de significado donde se contrastan interpretaciones divergentes con evidencia textual.

Producción escrita: Ensayo comparativo	Basado en la evaluación (sumativa) y basado en la indagación	Habilidades de comunicación (escrita) y de pensamiento	Se realiza la actividad de producción escrita, que consiste en la redacción del ensayo comparativo sobre las obras trabajadas durante la unidad. En esta fase el alumno asume su autonomía como lector-escritor para defender una tesis propia.
---	--	--	---

4.9 Teoría del Conocimiento (TdC)

La asignatura de Lengua y Literatura invita de forma natural a la reflexión y conduce inevitablemente a preguntarse sobre cuestiones de naturaleza filosófica y existencial. En este caso en particular, Pirandello y Ocampo ofrecen un punto de conexión muy peculiar y que se conecta muy bien con Teoría del Conocimiento (TdC), uno de los tres componentes troncales del Programa del Diploma junto a la Monografía y CAS. El curso de TdC ofrece a los alumnos la oportunidad de explorar y reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer, y tiene su propia guía. Sin embargo, su naturaleza es interdisciplinar y la literatura puede representar una fuente de reflexión privilegiada desde este punto de vista. Ambos autores nos llevan a cuestionar la identidad, la incomunicación y los límites del lenguaje, así como la frontera entre realidad y ficción: la multiplicidad de voces y verdades en Pirandello, la indeterminación entre lo real y lo imaginado en Ocampo. Esta dimensión conecta directamente con tres de las preguntas de conocimiento que la guía de TdC propone en el tema opcional de conocimiento y lenguaje: “¿la ambigüedad es un defecto del lenguaje que debe eliminarse, o puede contribuir positivamente al conocimiento y al saber?”; “¿Podemos recurrir a características objetivas del mundo para ayudarnos a definir conceptos como bueno o malo?; ¿Es posible pensar o conocer sin un lenguaje?” (Bachillerato Internacional, 2025).

A estas preguntas pueden sumarse otras que la misma guía recoge y que resuenan con particular intensidad en las dos obras trabajadas: “¿es posible pensar o conocer sin un lenguaje?”, “¿en qué medida nos permite el lenguaje hacer públicas nuestras experiencias privadas?”. Estas dos preguntas abarcan aspectos muy significativos de la propuesta didáctica: la primera se conecta con la experiencia de los personajes de Pirandello, cuya identidad se disuelve precisamente cuando no hay nadie que cuente su historia, la segunda se relaciona con la escritura de Ocampo, donde la voz narrativa oscila entre una confesión y la distorsión fantástica de la realidad (Bachillerato Internacional, 2022).

Esta conexión puede realizarse de forma sencilla y orgánica al final del debate interpretativo de la Fase 5, invitando al alumno a responder a esas preguntas en su diario de lectura a partir del análisis comparativo de las dos obras. Las reflexiones se incorporan a la carpeta del alumno y la pregunta puede ser retomada posteriormente por el docente de TdC como punto de partida para un trabajo más sistemático, contribuyendo así a los vínculos interdisciplinarios que promueve el IB.

4.10 Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)

El componente de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) es, junto a TdC y la Monografía, uno de los tres componentes troncales del Programa del Diploma. Representa un espacio en el que el alumno explora y amplía sus ideas para crear un producto o actuación original (Creatividad), contribuye a un estilo de vida sano a través del esfuerzo físico (Actividad) y participa de forma colaborativa y recíproca con la comunidad en respuesta a una necesidad real (Servicio). La presente propuesta abre una posibilidad de conexión muy natural con este componente, que surge directamente de uno de los temas centrales de las obras estudiadas: si los personajes de Pirandello necesitan ser narrados para existir, y si la narradora de Ocampo necesita narrar para ser recordada, el concepto de la complejidad de la identidad se convierte en el eje desde el que pueden nacer ideas auténticas y significativas.

El ejemplo concreto que se propone es la creación de un proyecto que se estructura en dos fases conectadas entre sí y que cubre las áreas de Creatividad y Servicio.

En la primera fase, los alumnos producen en grupos un pódcast narrativo titulado *Las máscaras que llevamos*, en el que graban episodios breves con entrevistas ficticias a personajes de las

dos obras. La dimensión creativa de esta fase reside en que los alumnos tienen la posibilidad de crear historias, utilizando su imaginación. Pueden contar qué ocurrió con los personajes de *La Promesa*, por ejemplo, después de que Zulma y la Madrina se despegaron del suelo y volaron, dónde terminaron viviendo, o inventar una confesión de la propia narradora sobre su pasado. En el caso de *Seis personajes en busca de autor*, se puede dar voz a los personajes que suelen imponerse menos en la obra, como la Madre o el Hijo, revelando secretos o perspectivas nuevas. De este modo, el pódcast se convierte en una acción creativa que permite al alumno de relacionarse con el texto desde un punto de vista más personal e interpretativo.

Cada grupo trabaja el guion a partir de los ejes de análisis construidos durante el itinerario y de las reflexiones acumuladas en el diario de lectura. De este modo, la actividad creativa está directamente conectada con el trabajo literario realizado en el aula. Esta primera fase cubre el área de Creatividad (guion, grabación y edición de los episodios).

El cierre de esta fase se conecta a una reflexión más personal. A partir de los personajes explorados en el pódcast, los alumnos son invitados a preguntarse qué dicen esas historias sobre ellos mismos. ¿En qué medida lo que mostramos a los demás corresponde realmente a nuestra manera de ser? ¿Cuáles son nuestras formas de expresar quiénes somos verdaderamente? ¿Qué ocurre cuando la memoria que nos sostiene empieza a fallar? Estas preguntas, que emergen del análisis literario, se convierten en el puente hacia la segunda fase del proyecto.

En la segunda fase, los alumnos diseñan una serie de pósteres para exponer en los pasillos del centro. Cada póster incluye una de las preguntas surgidas durante el pódcast, una cita breve de cada obra y una imagen creada por los propios alumnos. Los pósteres funcionan como la síntesis visual y pública de lo que el pódcast ha explorado en formato sonoro. El trabajo literario se convierte en un espacio abierto al resto de la comunidad escolar. Esto permite a los demás alumnos detenerse ante esas preguntas y reconocerse en ellas. La primera parte de la segunda fase cubre también el área de Creatividad (diseño gráfico y selección de contenidos).

La dimensión de Servicio se activa cuando los pósteres dejan de ser únicamente una producción artística y se convierten en un espacio de participación y escucha para la comunidad escolar. En cada póster, los alumnos incorporan espacios de respuesta anónima (mediante formularios digitales accesibles por códigos QR) para que otros estudiantes puedan compartir experiencias y reflexiones personales relacionadas con las preguntas planteadas en las obras (sobre la

identidad, las máscaras sociales, la memoria o la dificultad de mostrarse tal y como uno es). De este modo, el proyecto se amplía y ofrece a otros miembros de la comunidad educativa un espacio donde expresar inquietudes y reconocerse en experiencias compartidas. Los alumnos asumen así una función activa de escucha y recogida de esas voces. La literatura se transforma en una herramienta de diálogo y conexión entre estudiantes.

Las respuestas recogidas se integran posteriormente en un episodio final del pódcast. Es este episodio los alumnos reflexionan en grupo sobre los temas y preocupaciones que han surgido dentro de la comunidad escolar. El proyecto establece un intercambio real entre la creación literaria y las experiencias de los estudiantes. El trabajo artístico inicial se convierte en una acción de servicio orientada a favorecer la expresión, la participación y el sentimiento de comunidad dentro del centro.

El docente puede señalar esta posible conexión al final del itinerario sin imponerla, ya que es fundamental que las ideas surjan de la iniciativa personal del alumno.

4.11 Medidas de atención a la diversidad del alumnado

Según el IB, la inclusión es un proceso continuado cuyo objetivo es aumentar el acceso de todos los alumnos y su participación en el aprendizaje mediante la identificación y eliminación de barreras (Bachillerato Internacional, 2020). Las estrategias de atención y las “adecuaciones inclusivas de acceso” o “ajustes razonables” que se mencionan en este apartado responden a la idea de “variabilidad de los alumnos” que el IB define como la combinación cambiante de fortalezas y dificultades que cada alumno experimenta a lo largo de su trayectoria educativa, rechazando la idea de que exista un “alumno promedio” (Bachillerato Internacional, 2020).

Es fundamental aclarar que la responsabilidad de crear un ambiente inclusivo y eliminar las barreras de aprendizaje recae en todos los miembros de la comunidad escolar, y que el docente tiene el deber de asegurarse de que cada alumno tenga la experiencia de una enseñanza y un aprendizaje que le resulte significativo como individuo (Bachillerato Internacional, 2020).

El IB identifica cuatro principios de buenas prácticas en el ciclo de aprendizaje que promueven el acceso equitativo al currículo: la afirmación de la identidad y el desarrollo de la autoestima (principio central), la valoración de los conocimientos previos, el andamiaje y la ampliación

del aprendizaje. A continuación, se detalla cómo cada uno de estos principios se concreta en esta propuesta.

¿Cómo se afirma la identidad para desarrollar la autoestima?

En esta propuesta se persigue un modelo afirmativo de identidad en el que cada alumno sea visible y valorado. De esta manera, el alumno puede reconocer su capacidad de marcar una diferencia en su propio aprendizaje. Este principio se puede observar desde las primeras sesiones: las preguntas de entrada que abren cada sesión, como, por ejemplo: “¿eres la misma persona delante de tus padres, de tus amigos y de un desconocido?” o “¿has sentido alguna vez que una historia podía salvarte?”. Estas preguntas no tienen respuesta correcta única y parten de la experiencia personal del alumno. Esto garantiza que todos puedan participar de forma equitativa. Del mismo modo, el trabajo en pequeños grupos favorece la participación del alumnado más reservado y reduce la inhibición que genera la exposición directa ante el grupo-clase. El diario de lectura, integrado en la Carpeta del alumno, constituye además un espacio personal donde cada estudiante documenta sus impresiones e hipótesis interpretativas. Todo este proceso, ayuda al alumno a tomar conciencia de su propia evolución, reforzar los procesos de metacognición y autorregulación. Se intenta siempre favorecer un clima de aula seguro, inclusivo y participativo. La diferencia no viene percibida como un obstáculo al aprendizaje sino una riqueza. El trabajo colaborativo tiene como objetivo precisamente que cada alumno, a través de la diversidad de perspectivas, enriquezca el trabajo de los demás.

¿De qué forma se valoran los conocimientos previos del alumno en esta propuesta?

Según el IB, no se puede suponer que todos los alumnos tengan el mismo aprendizaje previo ni que sean capaces de demostrar lo aprendido del mismo modo. Por esta razón, es necesario evaluar los conocimientos, fortalezas e intereses de cada alumno de forma particular y significativa (Bachillerato Internacional, 2020). Esta es la base desde la cual es posible luego construir el aprendizaje. En esta propuesta, las preguntas de entrada de cada sesión cumplen precisamente esta función. Antes de introducir a Pirandello o a Ocampo, el docente invita al alumno a reflexionar sobre experiencias o interrogantes relacionados con los textos de estudio. De esta manera, es posible crear una conexión entre el bagaje personal del estudiante y los conceptos literarios que se trabajarán. Otro aspecto fundamental es la lectura en voz alta compartida en el aula. El diálogo abierto que la acompaña permite al docente identificar cuáles temas requieren mayor profundización. Esta estrategia es necesaria para intervenir de forma consciente, progresiva y atenta durante el proceso de aprendizaje. La construcción de la matriz

comparativa, que parte siempre de las observaciones e impresiones recogidas en el diario de lectura, asegura que el análisis no se imponga desde fuera, sino que se construya desde los conocimientos de cada alumno.

¿De qué forma se crea un andamiaje del aprendizaje para fomentar la independencia en esta propuesta?

La propuesta se articula en torno a un andamiaje progresivo. Esta metodología se fundamenta en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) y andamiaje (Bruner, 1978; citado en Camargo y Hederich, 2010). De esta manera, el docente actúa como mediador, ofreciendo los apoyos temporales y estructurados que se retiran a medida que el alumno gana autonomía interpretativa. Este principio se organiza en tres herramientas concretas que evolucionan a lo largo del itinerario: el diario de lectura, que acompaña al alumno desde las primeras impresiones personales hasta las reflexiones analíticas más elaboradas, la lectura guiada en voz alta, en la que el docente orienta la atención sin imponer interpretaciones, y la matriz comparativa, construida en tres momentos progresivos. En la primera sesión de la fase 4 (sesión 12), el docente presenta una versión parcialmente completada de la matriz. En este primer acercamiento el profesor ofrece los indicios necesarios para orientar al alumno sin darle todas las respuestas. Sucesivamente, en la sesión 13, el alumno completa los ejes restantes con mayor autonomía. En la sesión 15, tras el debate interpretativo, se realiza una revisión final en la que el alumno incorpora las perspectivas surgidas del intercambio colectivo. Si algunos estudiantes requieren un apoyo más personalizado, el docente puede ajustar los materiales según las necesidades específicas. Un apoyo fundamental es la plataforma digital del centro. Utilizando esta herramienta, el docente puede ofrecer una retroalimentación individualizada, que guiará el alumno hacia un aprendizaje más profundo. De este modo, se favorece una enseñanza diferenciada que adapta la enseñanza y el aprendizaje a los distintos ritmos, fortalezas e intereses del alumnado.

¿Cómo se amplía el aprendizaje para todos los alumnos?

El IB identifica seis dimensiones que contribuyen a ampliar el aprendizaje para todos los alumnos: los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, la respuesta a la variabilidad de los alumnos, la creación de entornos de aprendizaje óptimos, la evaluación, la colaboración y la tecnología (Bachillerato Internacional, 2020). Estos elementos suponen una garantía para la superación de las barreras del aprendizaje ya que la secuenciación y las diversas propuestas de acercamiento a las obras, con propuestas específicas determinadas por las necesidades de cada

alumno, permiten al docente y al estudiante superar cualquier escollo y esta propuesta incluye de forma coherente todas ellas.

En cuanto a los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, el itinerario combina actividades individuales, colaborativas y guiadas por el docente, que actúa en todo momento como mediador crítico. Respecto a la variabilidad de los alumnos (enseñanza diferenciada), la propuesta aplica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las múltiples formas de representación, acción y expresión e implicación. En relación con el grupo concreto al que se dirige esta propuesta, las principales necesidades de los alumnos son la dificultad para avanzar del nivel descriptivo al interpretativo y la escasa participación oral. Las estrategias adoptadas, como el uso de la matriz para apoyar el paso de la observación a la argumentación, tienen como objetivo específico guiar al alumno a superar la simple paráfrasis y alcanzar el análisis más profundo. No se trata de señalar la descripción como un error, sino de tratarla como el punto de partida, un inicio desde donde poder ampliar el conocimiento (un proceso de andamiaje).

En cuanto al entorno de aprendizaje, se persigue crear un clima de aula positivo en el que los alumnos se sientan parte de una comunidad de aprendizaje. La dinámica reservada del grupo aconseja no limitar el intercambio colectivo a la fase de debate, sino distribuirlo a lo largo de todo el itinerario.

Respecto a la evaluación, esta tiene en el itinerario un carácter sumativo y se alinea a los criterios de la Prueba 2. La autoevaluación de la sesión 18 invita al alumno a tomar conciencia del proceso recorrido. Las distintas formas de expresión del aprendizaje (oral, escrita, individual y colaborativa) garantizan que todos los alumnos tengan variadas posibilidades para expresarse y demostrar el desarrollo de sus competencias.

Acercas de la colaboración, uno de los aspectos que se intentan fomentar es el trabajo en pequeños grupos y compartido con el grupo clase. Esto se realiza en las fases de debate, en la puesta en común del diario de lectura y durante la revisión colectiva del ensayo. La diversidad del alumnado se percibe en todo momento como factor que enriquece el aprendizaje de todos.

Finalmente, en cuanto a la tecnología, la plataforma digital del centro se utiliza como herramienta de apoyo para compartir las matrices comparativas y proporcionar

retroalimentación individualizada, garantizando que el acceso a los recursos sea equitativo y que el docente pueda acompañar el proceso de cada alumno de forma continua y ajustada a sus necesidades.

4.12 El planificador: justificación e importancia

Los esquemas de asignatura son un requisito del IB para estructurar la programación de las asignaturas. El planificador que se presenta es un ejemplo de una de las unidades del curso.

El planificador de la unidad didáctica que se adjunta como anexo representa la conexión entre las decisiones pedagógicas fundamentadas a lo largo de este trabajo y su aplicación concreta en el aula. El planificador tiene como objetivo demostrar que el itinerario propuesto es viable, coherente y evaluable dentro del marco del Programa del Diploma (IB). Cada una de sus secciones encuentra su correspondencia directa en el marco teórico, en el diseño del itinerario de lectura comparativa guiada y en la propuesta didáctica desarrollada en los capítulos anteriores: los principios de Vygotsky (1978), Bruner (1978, citado en Camargo y Hederich, 2010) y Rosenblatt (1988), la matriz comparativa adaptada de Rodríguez y Bastidas (2012), el concepto de *slow reading* de Mikics (2013) y las exigencias curriculares del área de exploración “Lectores, escritores y textos” del IB se hacen visibles en los objetivos de transferencia, en los conocimientos esenciales, en las preguntas de indagación, en los recursos y en las conexiones con TdC y CAS. El planificador demuestra así que la propuesta no se limita al plano teórico, sino que es coherente, transferible y aplicable en un contexto real de aula y responde a los estándares que el IB establece para la planificación curricular y a las necesidades concretas del grupo al que se dirige.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo nació de una pregunta surgida durante las prácticas curriculares de este máster: ¿cómo puede el docente acompañar al alumno en el desarrollo de sus habilidades de análisis e interpretación literaria, prepararlo para redactar el ensayo comparativo de la Prueba 2 del IB y, al mismo tiempo, acercarlo al disfrute de la lectura? A lo largo de estas páginas se ha intentado contribuir a describir uno de los caminos posibles para responder a esa pregunta: un camino que representa únicamente una orientación, y que cada docente y cada alumno tendrá que hacer suyo y reinterpretar en función de su propio contexto.

La elaboración de este itinerario ha llevado a una reflexión que va más allá del contexto del Bachillerato Internacional y se extiende al trabajo docente en general. Ser profesor significa no dejar de aprender nunca, encontrar nuevas vías para transmitir el conocimiento y seguir recurriendo a aquellas metodologías que funcionan, sin perder de vista que se enseña a personas, y que las personas siempre son distintas: no existe un método que sirva para todas. Esta es, quizás, una de las dimensiones más apasionantes del trabajo docente, aprender a transmitir lo que se sabe y mantenerse siempre dispuesto a escuchar al alumnado.

El marco teórico ha ofrecido distintas perspectivas que fundamentan la propuesta. El concepto de transacción de Rosenblatt (1988) entiende la lectura como el encuentro entre lector y texto en el que se construye el significado, la noción de educación literaria de Colomer (2005) subraya la importancia de enseñar a “leer literatura”. El concepto de andamiaje, desarrollado por Bruner (1978, citado en Camargo y Hederich, 2010) a partir de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), sustenta la lógica progresiva del itinerario: ofrecer apoyos temporales y estructurados que el alumno va interiorizando hasta hacerlos innecesarios. A estos fundamentos se añade el *slow reading* de Mikics (2013), que puede entenderse como una forma de resistencia frente a la velocidad propia de nuestra época: en un mundo digital cada vez más acelerado, la disposición a detenerse, releer y tolerar la ambigüedad del texto se convierte en un ejercicio profundamente significativo.

El itinerario de lectura comparativa guiada ha intentado traducir estos fundamentos en una estructura metodológica concreta y transferible. Las seis fases progresivas (contextualización y lectura global, relectura guiada, identificación de ejes de análisis, construcción progresiva de la matriz comparativa, debate interpretativo y producción escrita del ensayo) forman un

recorrido coherente que avanza de una postura prevalentemente estética a una siempre más eferente, que puede alternarse según el contexto. El diario de lectura representa el compañero de viaje durante todo el trayecto, un espacio para la reflexión y la metacognición, mientras que la matriz comparativa actúa como puente entre el análisis y la producción escrita.

La propuesta didáctica ha mostrado cómo este itinerario puede aplicarse en un contexto concreto, con un par de obras determinado (ambos incluidos en la lista de autores prescrita del IB): *Seis personajes en busca de autor* de Pirandello y *La promesa* de Silvina Ocampo, dos textos que, desde géneros y tradiciones literarias muy distintos, comparten una misma pregunta: ¿qué queda de nosotros cuando dejamos de narrar? En Pirandello y en Ocampo, la identidad no es algo que se posee, sino algo que se sostiene contando, y dejar de contar equivale, de algún modo, a dejar de existir. A lo largo de las dieciocho sesiones previstas, partiendo de una contextualización histórico-literaria y una lectura global, el itinerario conduce al alumno, de forma progresiva, a adentrarse en los textos y a explorar sus semejanzas y diferencias desde una perspectiva crítica. Se ha mostrado cómo dos obras pertenecientes a contextos geográficos, históricos y genéricos distintos pueden dialogar entre ellos, y cómo un itinerario estructurado puede acompañar al alumnado hacia esa comparación, abriendo un espacio interpretativo cada vez más amplio que le permite ir más allá de la descripción.

Es necesario reconocer los límites de este trabajo. El itinerario propuesto no ha sido sometido a una validación empírica, y sus resultados dependen de múltiples variables: la dinámica del grupo, el nivel de cada alumno, el tiempo disponible y el criterio del docente. Se trata, por tanto, de un posible camino que deberá ser reinterpretado y adaptado en cada contexto. El itinerario ofrece una estructura, no un guion que haya que seguir a rajatabla.

Lo que sí puede afirmarse es que el principio sobre el que se basa (acompañar al alumno de forma progresiva hacia una lectura cada vez más profunda, crítica y argumentada) resulta coherente tanto con los fundamentos del marco teórico como con las exigencias del Bachillerato Internacional. La Prueba 2 evalúa la capacidad de leer con profundidad, establecer conexiones entre textos y sostener una interpretación propia, y desarrollar esa capacidad requiere tiempo, andamiaje y una disposición lectora adecuada al contexto. El planificador que acompaña esta propuesta como anexo demuestra que esa coherencia no se queda en el plano teórico: el itinerario descrito a lo largo de este trabajo se traduce en decisiones curriculares concretas, evaluables y alineadas con los estándares del IB.

En este sentido, el propósito último de este trabajo va más allá de la preparación para un examen, aunque este sea uno de sus objetivos. Cuidar las palabras, apreciar la lentitud de la lectura y reconocer en la literatura una forma de aproximarse a la realidad y a uno mismo son valores que esta propuesta intenta cultivar, con la aspiración de promover la afición por la lengua y la literatura que dure toda la vida para que la lectura encuentre un lugar propio fuera del aula, que acompañe al alumno cuando ya no haya ninguna prueba que preparar, y que las palabras sigan siendo, también entonces, una manera de entender el mundo y de entenderse.

GUÍA DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Español A: Lengua y Literatura - Nivel Medio

Asignatura y contexto Esta unidad pertenece a la asignatura de Español A: Lengua y Literatura (Nivel Medio) del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Se desarrolla a lo largo de 18 sesiones de 55 minutos y se centra en el área de exploración “Lectores, escritores y textos”, con los conceptos transversales de identidad, transformación y perspectiva. Las obras que trabajaremos son *Seis personajes en busca de autor* de Luigi Pirandello y *La promesa* de Silvina Ocampo.

¿Qué aprenderé en esta unidad? Al terminar este recorrido habrás desarrollado la capacidad de leer dos obras literarias con profundidad y establecer conexiones entre ellas. Aprenderás a construir una interpretación propia, fundamentada en evidencia textual, y a expresarla en forma de ensayo comparativo, el formato de la Prueba 2 del IB.

¿Qué conocimientos, habilidades y conceptos desarrollaré?

- 1) Conocimientos sobre el contexto biográfico, el contexto histórico-literario de los autores Luigi Pirandello (Italia, 1867-1936) y Silvina Ocampo (Argentina, 1903-1993).
- 2) Habilidades de lectura lenta y reflexiva (*slow reading*): releer, detenerse, tolerar la ambigüedad y construir significado progresivamente.
- 3) Capacidad de análisis comparativo: identificar semejanzas y diferencias entre textos y razonar sobre su significado.
- 4) Comprensión de los conceptos de identidad, transformación y perspectiva aplicados a ambas obras.
- 5) Habilidad para redactar un ensayo comparativo siguiendo los cuatro criterios de evaluación de la Prueba 2.

¿Cómo aprenderé? El itinerario que seguiremos se organiza en seis fases progresivas. Comenzarás con la contextualización histórica y la lectura íntegra de cada obra en el aula. A continuación, volveremos a algunos fragmentos con una mirada más analítica y crítica. Después identificaremos colectivamente los ejes de análisis comparativo, los organizaremos en una matriz y organizaremos un debate para compartir con los compañeros las ideas y observaciones que han surgido durante la lectura. La última fase será la redacción del ensayo comparativo, que podrá apoyarse en tu matriz definitiva.

A lo largo de todo el recorrido utilizarás dos herramientas principales:

- 1) El diario de lectura (tu espacio personal para registrar impresiones, hipótesis y reflexiones).
- 2) La matriz comparativa (una tabla de análisis que organiza las semejanzas y diferencias entre las dos obras según ejes temáticos y conceptuales).

Preguntas que guiarán tu exploración

- 1) ¿Eres la misma persona con tu familia, amigos o en la escuela? ¿Cuál de esas versiones es la “verdadera”?
- 2) ¿Has sentido alguna vez que una historia podía salvarte? ¿Qué quedaría de ti si perdieras tus recuerdos?
- 3) ¿Qué hace real a un personaje? ¿Quién tiene autoridad sobre un relato?
- 4) ¿Qué tienen en común Pirandello y Ocampo en su manera de construir la identidad de sus personajes?
- 5) ¿Cómo se difumina en ambas obras la frontera entre autor, personaje y lector?
- 6) ¿Por qué narrar puede ser una forma de existir o de sobrevivir?

¿Cómo sabré que estoy aprendiendo? Tu progresión como lector quedará documentada en el diario de lectura y en las distintas versiones de la matriz comparativa, que irás enriqueciendo a lo largo del recorrido. Al final de la unidad escribirás un ensayo comparativo que el docente revisará siguiendo los criterios del IB. También realizarás una autoevaluación individual en la que reflexionarás sobre lo aprendido y sobre los aspectos que necesitas seguir trabajando de cara a la Prueba 2 oficial.

Conexiones con Teoría del Conocimiento (TdC): Ambas obras plantean preguntas filosóficas sobre el lenguaje y el conocimiento. Te invito a reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- 1) ¿La ambigüedad es un defecto del lenguaje, o puede contribuir positivamente al conocimiento?
- 2) ¿Podemos recurrir a características objetivas del mundo para ayudarnos a definir conceptos como bueno o malo?
- 3) ¿Es posible pensar o conocer sin un lenguaje?
- 4) ¿En qué medida nos permite el lenguaje hacer públicas nuestras experiencias privadas?

Estas preguntas pueden retomarse en tu diario de lectura al final de la fase de debate.

Conexiones con CAS: El tema de la identidad, de quiénes somos y de cómo nos perciben los demás es complejo y abarca muchos aspectos de nuestra vida. Después de la lectura y de habernos preguntado quiénes son realmente los personajes narrados y aquellos que tienen voz en el texto, queremos trasladar esta reflexión a nuestra propia realidad.

¿En qué medida lo que mostramos a los demás corresponde realmente a nuestra manera de ser? ¿Cuáles son nuestras formas de expresar quiénes somos verdaderamente? ¿Qué ocurre cuando la memoria que nos sostiene empieza a fallar? Estas preguntas nos invitan a pensar sobre la relación entre nuestra identidad personal y la forma en que nos presentamos ante el mundo.

Para esta actividad, os proponemos un proyecto en grupos estructurado en dos fases que cubre las áreas de Creatividad y Servicio. En la primera fase, produciréis un pódcast narrativo titulado *Las máscaras que llevamos*, con episodios breves que dan voz a personajes de las dos obras: podéis imaginar qué ocurrió con Zulma y la Madrina tras su vuelo, inventar confesiones de la narradora, o revelar los secretos del Padre, de la Hijastra, de la Madre o de otros personajes de *Seis personajes en busca de autor*. Cada grupo trabajará el guion a partir de los ejes de análisis del itinerario y de las reflexiones del diario de lectura.

En la segunda fase, diseñaréis pósteres para exponer en los pasillos del centro, con preguntas surgidas del pódcast, citas de las obras e imágenes creadas por vosotros. En cada póster se incorporarán códigos QR con formularios anónimos para que otros estudiantes puedan compartir sus propias reflexiones. Las respuestas recogidas se integrarán en un episodio final del pódcast, donde reflexionaréis en grupo sobre lo que ha emergido en la comunidad escolar. De este modo, vuestro trabajo literario se convierte en una herramienta de diálogo y conexión que nos afecta a todos.

Integridad académica: Todas las citas y referencias que incluyas en tu diario de lectura, en tu matriz y en tu ensayo deben estar identificadas correctamente, siempre debes comprobar tus fuentes. Cuando apoyes un argumento con evidencia textual, indica siempre la página o el fragmento de la obra de donde procede.

Reflexión final Al cerrar la unidad, pregúntate: ¿cómo ha cambiado mi manera de leer desde la primera sesión hasta ahora? ¿Qué he aprendido sobre la identidad, la narración y el lenguaje a través de estas dos obras? ¿Qué me llevo conmigo más allá del aula?

REFERENCIAS

Caballero Rubio, M. C., y De la Fuente Zofío, J. (2024). *Español A: Lengua y Literatura (IB Diploma)*. Vicens Vicens.

Camargo Uribe, Á., y Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113906>

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

De Miguel y Canuto, J. C. (2020). Madama Pace cumple cien años: a vueltas con Seis personajes en busca de autor 1921-2021. *Cuadernos de Filología Italiana*, 27, 221-239. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/67741>

Domínguez, N., y Mancini, A. (Eds.). (2009). *La ronda y el antifaz. Lecturas críticas sobre Silvina Ocampo*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://www.academia.edu/96104529/La_ronda_y_el_antifaz_lecturas_criticas_sobre_Silvina_Ocampo

Enriquez, M. (2025). *La hermana menor: Un retrato de Silvina Ocampo*. Anagrama.

Herrera, G. M. (1995). Luigi Pirandello: El drama de la incomunicación y el drama de la máscara. *Escena: Revista de las artes*, 36-37(1-2), 60-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8880454>

Izaguirre Fernández, B. (2017). *La obra narrativa de Silvina Ocampo en su contexto: confluencias y divergencias con una época* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Idus: Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68619>

King, J. (1990). Sur y la cultura argentina en la década del treinta. *América: Cahiers du CRICCAL*, 4-5, 381-391. https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_1990_num_4_1_999

Lázaro Carreter, F., y Correa Calderón, E. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. Publicaciones Cultural.

Lee Zoreda, M. (1999). La lectura literaria como arte de performance: la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas. *Signos Literarios y Lingüísticos*, 1(1), 155-168. <https://www.waldemoheno.net/signos1-1/Lee.pdf>

Magallanes, R. (2021). La promesa, de Silvina Ocampo, como escritura imposible o lo imposible como escritura. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 9(1), 117-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7938963>

Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1

Mikics, D. (2013). *Slow reading in a hurried age*. Belknap Press of Harvard University Press.
Ocampo, S. (2011). *La promesa*. Lumen.

Organización del Bachillerato Internacional. (2020). *La diversidad en el aprendizaje y la inclusión en los programas del IB: Eliminar las barreras para el aprendizaje*.

Organización del Bachillerato Internacional. (2021). *Guía de Teoría del Conocimiento*.

Organización del Bachillerato Internacional. (2025). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura*.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.

Pirandello, L. (1971). *Il turno*. Arnoldo Mondadori Editore.

Pirandello, L. (1999). *El humorismo*. Ediciones elaleph.com.

https://www.academia.edu/28348728/EL_HUMORISMO

Pirandello, L. (2010a). *Seis personajes en busca de autor*. Banc Sabadell.

Pirandello, L. (2010b). *Uno, ninguno y cien mil* (J. R. Monreal Salvador, Trad.) Acantilado.

Rodríguez Arenas, A. N., y Bastidas, R. (2012). Análisis comparativo: una propuesta didáctica. *Letras*, 54(87), 85-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984412>

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory* (Technical Report No. 416). Center for the Study of Reading, University of Illinois.

https://www.academia.edu/121515153/_Escribir_y_leer_la_teoría_transaccional_de_Louise_M_Rosenblatt_1988_Center_for_the_Study_of_Reading_University_of_Illinois_Technical_Report_No_416

Ulla, N. (1982). *Encuentros con Silvina Ocampo*. Editorial de Belgrano.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Recursos web y materiales audiovisuales

González Vergel, A. (Dir.). (1974). *Seis personajes en busca de autor* [Adaptación televisiva].

RTVE. <https://www.rtve.es/play/videos/teatro-en-el-archivo-de-rtve/noche-teatro-seis-personajes-busca-autor/5373046/>

Balla, G. (1912). *Dinamismo de un perro con correa* [Pintura]. Reproducción recuperada

de <https://historia-arte.com/obras/dinamismo-de-perro-con-correa>

Boccioni, U. (1910). *La ciudad se levanta* [Pintura]. Reproducción recuperada

de <https://arte.laguia2000.com/pintura/la-ciudad-se-levanta-boccioni>

Martel, L. (Dir.). (1999). *Silvina Ocampo: Las dependencias* [Documental].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eSREho7bE3c>

Luigi Pirandello tras el Premio Nobel [Vídeo]. (s.f.).

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lyQWKE0NuNk>

ANEXOS

Planificador de unidades del PD: Unidad didáctica - ITINERARIO DE LECTURA COMPARATIVA GUIADA PARA UN ENSAYO COMPARATIVO – *Seis personajes en busca de autor* (Pirandello) y *La promesa* (Ocampo).

Profesor(es)	Camilla Lucarelli	Grupo de asignaturas y curso	Español A: Lengua y Literatura		
Parte del curso y tema	“Lectores, escritores y textos” Tema: Itinerario de lectura comparativa guiada para la elaboración de un ensayo comparativo: preparación a la Prueba 2.	NM o NS/primer o segundo año	NM / primer año	Fechas	Segundo trimestre: enero - marzo
Descripción y textos de la unidad		Evaluación del PD para la unidad			
<p><i>Seis personajes en busca de autor</i> (Luigi Pirandello, 1921) y <i>La promesa</i> (Silvina Ocampo, 2011). Itinerario de lectura comparativa guiada que culmina en la producción de un Ensayo comparativo como preparación a la Prueba 2.</p> <p>La unidad se inscribe en el área de exploración “Lectores, escritores y textos” y trabaja los conceptos transversales de</p>		<p>La evaluación se articula en cuatro elementos:</p> <p>1) El diario de lectura, donde el alumno registra impresiones, hipótesis y reflexiones personales a lo largo de todo el itinerario - evaluación formativa.</p>			

<p>identidad, transformación y perspectiva. Ambas obras comparten la pregunta por la fragilidad y multiplicidad del “yo” y la necesidad de la narración como condición de existencia, pero lo hacen desde tradiciones literarias, géneros y contextos histórico-culturales muy distintos.</p> <p>La distancia temporal, geográfica y de género entre ambas obras (teatro, en el caso de <i>Seis personajes en busca de autor</i>, y narrativa en el caso de <i>La Promesa</i>) las convierte en una combinación especialmente valiosa para el trabajo comparativo: mientras Pirandello lleva al espectador a presenciar cómo seis personajes irrumpen en un ensayo reclamando existir, Ocampo construye una voz narrativa que solo puede sobrevivir mientras recuerda y narra.</p>	<p>2) La matriz comparativa, construida en tres momentos diferenciados (sesiones 12, 13 y 15) - evaluación formativa.</p> <p>3) Redacción del ensayo comparativo redactado en la sesión 16, revisado por el docente con orientación a los criterios de la Prueba 2 - evaluación sumativa.</p> <p>4) La autoevaluación individual de la sesión 18. Todo el trabajo acumulado se incorpora a la Carpeta del alumno como evidencia del proceso y referencia para la Prueba 2 oficial - evaluación formativa.</p>
---	---

INDAGACIÓN: establecimiento del propósito de la unidad

Objetivos de transferencia

Establezca de uno a tres objetivos generales, amplios y a largo plazo para la unidad. Los objetivos de transferencia son los objetivos principales que requieren que los alumnos “transfieran” o apliquen sus conocimientos, habilidades y conceptos al final de la unidad, en circunstancias nuevas o diferentes, de manera independiente y sin contar con un andamiaje proporcionado por el profesor.

1. Comparar de forma autónoma dos obras literarias de distintas tradiciones, géneros y contextos culturales, construyendo una interpretación argumentada y fundamentada en evidencia textual concreta, sin depender del andamiaje del docente.
2. Redactar un ensayo comparativo estructurado en respuesta a una pregunta abierta, avanzando de manera demostrable desde la descripción de lo que ocurre en cada obra hacia la interpretación crítica de las decisiones formales y estilísticas de los autores.
3. Reflexionar de forma sostenida sobre el rol del lector como agente activo en la construcción del significado, aplicando esta perspectiva de manera independiente ante nuevos textos o contextos de lectura no trabajados en el aula.

Conocimientos esenciales

Indique el contenido, las habilidades y los conceptos principales que los alumnos adquirirán o desarrollarán para el final de la unidad.

Los alumnos conocerán el siguiente contenido:

- En *Seis personajes en busca de autor* (Luigi Pirandello): **Temática:** la multiplicidad y fragmentación de la identidad, la imposibilidad de una verdad única y absoluta, la incomunicabilidad y los límites entre realidad y ficción. **Estructura:** la convención dramática se rompe mediante la irrupción de los personajes en el ensayo teatral, desestabilizando la frontera entre realidad y ficción y situando al

espectador ante la pregunta de qué es la representación y quién tiene autoridad para contarla. **Personajes:** figuras que defienden cada una su propia versión de los hechos, poniendo en cuestión la existencia de una verdad única. **Recursos formales y estilísticos:** el metateatro, la ruptura de la cuarta pared y el desdoblamiento entre personaje y actor, entre otros.

- En *La promesa* (Silvina Ocampo): **Temática:** la memoria como territorio frágil e inestable, la narración como mecanismo de existencia y supervivencia, y la fragilidad de una identidad que solo existe en tanto que es narrada y recordada. **Estructura:** la voz narrativa en primera persona está condicionada por la agonía y el deterioro de la memoria, convocando recuerdos sin orden cronológico y obligando al lector a cuestionar la fiabilidad de lo que lee. **Personajes:** figuras cuya identidad se duplica, se confunde o se disuelve y que al ser narradas mantienen en vida la existencia de quien narra. **Recursos formales y estilísticos:** la metalepsis narrativa y el palíndromo como recurso de identidad autorial, la paradoja de la narradora analfabeta, el desdoblamiento e identidad múltiple de los personajes, la fragmentación temporal, la ambigüedad narrativa, entre otros.
- El área de exploración “Lectores, escritores y textos” y sus tres dimensiones: el texto en sí, el contexto de producción y el contexto de recepción.
- La relación comparativa entre ambas obras: los tres ejes de análisis principales (los límites entre autor, personaje y lector, la fragmentación de la identidad, la narración como mecanismo de existencia y supervivencia).
- El contexto histórico-literario y biográfico de Luigi Pirandello: el Verismo siciliano, el Decadentismo italiano, la crisis de valores y certezas de la Europa de entreguerras, y el impacto de la enfermedad mental de su esposa y de la Primera Guerra Mundial en su escritura.

- El contexto histórico-literario y biográfico de Silvina Ocampo: la revista Sur y el grupo literario rioplatense, la tradición fantástica argentina y la dimensión autobiográfica de *La promesa* (la enfermedad neurológica degenerativa de la autora durante la escritura de la obra).

Algunos de los recursos literarios presentes en las obras y necesarios para el análisis comparativo:

- Metateatro y ruptura de la cuarta pared (*Seis personajes en busca de autor*). La representación teatral se convierte en objeto de reflexión sobre sí misma, difuminando la frontera entre realidad y ficción.
- Metalepsis narrativa: interferencia entre el mundo de la autora y el mundo narrado (*La promesa*).
- Palíndromo como recurso de identidad autorial: Ani Vlis / Silvina (*La promesa*).
- Paradoja: por ejemplo, la narradora analfabeta que tiene la misión de escribir un libro (*La promesa*).
- Desdoblamiento e identidad múltiple del personaje en ambas obras: en ambas obras el “yo” se representa como inestable y cambiante. En Pirandello, porque cada personaje cuenta una verdad distinta e irreconciliable con la de los demás; en Ocampo, porque sus personajes se duplican, se confunden o se disuelven en el otro.
- Fragmentación temporal (en ambas obras): en Pirandello, la estructura dramática se rompe por la irrupción de los personajes en el ensayo, en Ocampo, la voz narrativa convoca recuerdos sin orden cronológico, condicionada por la agonía y el deterioro de la memoria.
- Conectores de comparación.

Los alumnos desarrollarán las siguientes habilidades:

- Lectura lenta y analítica (*slow reading*).
- Identificación de recursos estilísticos y decisiones formales de los autores.
- Construcción de una matriz comparativa como herramienta de andamiaje entre el análisis y la escritura.
- Redacción de un ensayo comparativo con argumento sostenido y evidencia textual.
- Participación en debate interpretativo colectivo, defendiendo y revisando interpretaciones propias.
- Autoevaluación metacognitiva del propio proceso lector y escritor.
- Búsqueda y selección de fuentes críticas y académicas fiables sobre los autores y las obras (en bases de datos como Dialnet y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes), con correcta identificación bibliográfica y atención a la integridad académica.
- Uso de la retroalimentación del docente para revisar y mejorar la producción escrita.
- Uso de herramientas digitales de trabajo colaborativo (Padlet, plataforma del centro) para compartir matrices y recibir retroalimentación individualizada.
- Autoevaluación metacognitiva del propio proceso lector y escritor en relación con los criterios del IB.

Los alumnos comprenderán los siguientes conceptos:

- **Identidad:** cómo el “yo” se construye, fragmenta y multiplica en los textos literarios. Ambas obras rechazan la idea de una identidad fija, única y estable, y proponen en su lugar la idea de un sujeto múltiple, complejo y fragmentario.
- **Transformación:** cómo el acto de lectura transforma al lector y cómo la escritura puede ser en sí misma un acto de resistencia.

- **Perspectiva:** cómo el encuentro entre escritor y lector, separados en el espacio y en el tiempo, genera interpretaciones siempre distintas, cómo a multiplicidad de verdades en Pirandello y la ambigüedad de la voz narrativa en Ocampo obligan al lector a adoptar una postura activa ante el texto.

Errores de comprensión

Enumere los posibles errores de comprensión que podrían cometer los alumnos en esta unidad en relación con el contenido, las habilidades y los conceptos.

En relación con el contenido:

- Reducir la obra de Pirandello a una reflexión filosófica abstracta sobre la identidad, sin reconocer las decisiones formales concretas que la sostienen (metateatro, ruptura de la cuarta pared) y que condicionan directamente el efecto sobre el espectador.
- Leer *La promesa* como una historia de recuerdos sin advertir que la paradoja de la narradora analfabeta obliga al lector a cuestionar desde el principio la naturaleza de lo narrado: si es recuerdo, delirio, ficción o los tres a la vez.
- Confundir la voz del narrador con la voz del autor: la aparición de Ani Vlis en Ocampo no significa que la narradora sea la propia autora, sino que introduce una interferencia consciente y literariamente deliberada entre los dos mundos.
- Entender a los seis personajes de Pirandello como simples figuras alegóricas o simbólicas, sin reconocer que Pirandello los concibe como seres con una vida propia, independiente de su autor, que reclaman existir con una verdad más fuerte que la de los propios actores que intentan representarlos.

En relación con las habilidades:

- Limitarse a resumir las obras sin establecer conexiones con las preguntas de análisis interpretativo y/o formal planteadas.
- Detenerse en la descripción de lo que ocurre en cada obra (identificando similitudes y diferencias) sin avanzar hacia la interpretación y analizar las decisiones formales y estilísticas de cada autor y el efecto que produce en el lector o espectador.
- Incluir citas textuales en el ensayo sin analizarlas de manera crítica y bien argumentada.
- Alternar párrafos dedicados a una obra y luego a la otra en el ensayo, sin que los ejes de análisis funcionen como hilo conductor del diálogo entre textos.
- Confundir la búsqueda de fuentes académicas con la búsqueda en fuentes no especializadas o no verificadas (blogs, resúmenes sin autoría).

En relación con los conceptos:

- Entender la identidad fragmentada de los personajes como un tema únicamente filosófico, sin relacionarla con las decisiones formales y estilísticas de cada autor.
- Entender la perspectiva como un punto de vista subjetivo personal, sin vincularlo con la construcción literaria del significado en la relación autor-texto-lector.
- Creer que existe una única interpretación correcta de las obras. Es fundamental que el alumno entienda la importancia de saber sostener y argumentar una interpretación propia.

Preguntas de indagación

Enumere los conocimientos antes mencionados en forma de pregunta, preferentemente preguntas que estimulen a los alumnos a contestarlas. Puede formular preguntas adicionales que contribuyan a fomentar una indagación más amplia en la unidad, aunque no se conecten directamente con los conocimientos esenciales mencionados.

En relación con el contenido:

Temática

- ¿Cuáles son los temas centrales de *Seis personajes en busca de autor*?
- ¿Cuáles son los temas centrales de *La promesa*?
- ¿Qué preguntas fundamentales comparten ambas obras?

Estructura

- ¿Cómo se organiza estructuralmente *Seis personajes en busca de autor* y de qué manera esa organización condiciona la experiencia del espectador?
- ¿Cómo se organiza estructuralmente *La promesa* y de qué manera esa organización condiciona la experiencia del lector?

Personajes

- ¿Cómo se construyen los personajes principales de *Seis personajes en busca de autor* y qué función cumplen en el desarrollo temático de cada texto?
- ¿Cómo se construyen los personajes principales de *La promesa* y qué función cumplen en el desarrollo temático de cada texto?

Recursos estilísticos

- ¿Cómo condicionan las decisiones estilísticas de *Seis personajes en busca de autor* en la interpretación del espectador?
- ¿Cómo condicionan las decisiones estilísticas de *La promesa* en la interpretación del lector?

- ¿De qué manera el contexto histórico-literario de Pirandello ha influido en sus obras?
- ¿De qué manera el contexto histórico-literario de Ocampo ha influido en sus obras?
- ¿Qué estudia el área de exploración “Lectores, escritores y textos”?
- ¿Qué aporta cada una de sus tres dimensiones (el texto en sí, el contexto de producción y el contexto de recepción) al análisis de ambas obras?
- ¿Qué recursos formales específicos utiliza Pirandello (metateatro, ruptura de la cuarta pared) y Ocampo (metalepsis, paradoja, por ejemplo) y qué efecto producen en el lector o espectador?

En relación con las habilidades:

- ¿Qué implica leer un texto de forma lenta y analítica, y qué revela esa lectura que una primera aproximación no permite ver?
- ¿Cómo se identifican los recursos estilísticos y las decisiones formales de un autor, y qué efecto producen en el lector o espectador?
- ¿Cómo se construye una matriz comparativa y de qué manera sirve de puente entre el análisis y la escritura del ensayo?
- ¿Cómo se redacta un ensayo comparativo con un argumento sostenido y fundamentado en evidencia textual?
- ¿Cómo se defiende y se revisa una interpretación propia en el marco de un debate colectivo?
- ¿Qué revela la autoevaluación sobre el propio proceso lector y escritor?
- ¿Cómo se selecciona y cita la evidencia textual de forma pertinente y eficaz en un ensayo comparativo?

En relación con los conceptos:

- ¿Cómo se construye, fragmenta y multiplica el “yo” en los textos de Pirandello y Ocampo, y de qué manera interactúan la voz del autor y la del personaje?
- ¿De qué manera los textos de ambos autores transforman al lector a través del acto de lectura?
- ¿Puede la narración transformar la identidad de quien narra y de quien lee?
- ¿En qué medida la perspectiva desde la que se narra una historia condiciona la interpretación que el lector construye de ella?

- ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian las formas en que Pirandello y Ocampo representan la fragmentación y multiplicidad del “yo” a través de sus decisiones formales y estilísticas?

ACCIÓN: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación

<p>Objetivos relativos a los conocimientos esenciales</p> <p><i>Copie y pegue los objetivos relativos a los conocimientos esenciales mencionados en la sección sobre indagación.</i></p>	<p>Evaluación de los objetivos relativos a los conocimientos esenciales</p> <p><i>Elabore evaluaciones para cada uno de los objetivos. Deberá indicarse si las evaluaciones son formativas (F) o sumativas (S).</i></p>	<p>Proceso de aprendizaje</p> <p><i>Marque las casillas de los enfoques pedagógicos utilizados en la unidad. Procure usar una variedad de enfoques para facilitar el aprendizaje.</i></p>
<p>Los alumnos conocerán el siguiente contenido:</p> <p>En <i>Seis personajes en busca de autor</i> (Luigi Pirandello): Temática: la multiplicidad y fragmentación de la identidad, la imposibilidad de una verdad única y absoluta, la incomunicabilidad y los límites entre realidad y ficción. Estructura: la convención dramática se rompe mediante la irrupción de los personajes en el ensayo teatral, desestabilizando</p>	<p><u>En relación con el contenido:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario de lectura: entradas de impresiones iniciales y notas de contextualización. El docente lo revisa en tres momentos del itinerario (al final de la Fase 1, 2 y 5) con retroalimentación escrita. (F) - Preguntas de entrada al inicio de cada sesión de contextualización: permiten al docente 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Charla o clase convencional <input checked="" type="checkbox"/> Seminario socrático <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo en grupos pequeños o en parejas <input checked="" type="checkbox"/> Notas o charla con presentación de PowerPoint

<p>la frontera entre realidad y ficción y situando al espectador ante la pregunta de qué es la representación y quién tiene autoridad para contarla.</p> <p>Personajes: figuras que defienden cada una su propia versión de los hechos, poniendo en cuestión la existencia de una verdad única. Recursos formales y estilísticos: el metateatro, la ruptura de la cuarta pared y el desdoblamiento entre personaje y actor, entre otros.</p> <p>En <i>La promesa</i> (Silvina Ocampo): Temática: la memoria como territorio frágil e inestable, la narración como mecanismo de existencia y supervivencia, y la fragilidad de una identidad que solo existe en tanto que es narrada y recordada. Estructura: la voz narrativa en primera persona está condicionada por la agonía y el deterioro de la memoria, convocando recuerdos sin orden cronológico y obligando al lector a cuestionar la fiabilidad de lo que lee. Personajes: figuras cuya identidad se duplica, se confunde o se disuelve y que al ser narradas mantienen en vida la existencia de quien</p>	<p>identificar los conocimientos previos del alumno. (F)</p> <p><u>En relación con las habilidades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Matriz comparativa progresiva en tres momentos (sesiones 12, 13 y 15): el docente revisa cada versión a través de la plataforma digital del centro y ofrece retroalimentación individualizada. (F) - Ensayo comparativo final (sesión 16): retroalimentación y evaluación orientada a los cuatro criterios del IB - Prueba 2 (S). - Participación en el debate interpretativo (Fase 5): el docente observa y evalúa la capacidad del alumno de defender su interpretación con evidencia textual. (F) <p><u>En relación con los conceptos:</u></p>	<p><input type="checkbox"/> Presentaciones individuales</p> <p><input type="checkbox"/> Presentaciones grupales</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Charlas o clases de alumnos o dirigidas por alumnos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje interdisciplinario</p> <p>Información detallada:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Otro(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta compartida y guiada por el docente, con distribución de personajes y lectura por turnos. - Trabajo en pequeños grupos previo al debate colectivo, para favorecer la
--	---	---

<p>narra. Recursos formales y estilísticos: la metalepsis narrativa y el palíndromo como recurso de identidad autorial, la paradoja de la narradora analfabeta, el desdoblamiento e identidad múltiple de los personajes, la fragmentación temporal, la ambigüedad narrativa, entre otros.</p> <p>- El área de exploración “Lectores, escritores y textos” y sus tres dimensiones: el texto en sí, el contexto de producción y el contexto de recepción.</p> <p>- La relación comparativa entre ambas obras: los tres ejes de análisis principales (los límites entre autor, personaje y lector, la fragmentación de la identidad, la narración como mecanismo de existencia y supervivencia).</p> <p>- El contexto histórico-literario de Luigi Pirandello: el marco cultural e intelectual en el que se inscribe su obra, que incluye el Verismo siciliano como punto de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión colectiva del ensayo a partir de los criterios del IB (sesión 17). (F) - Reflexión metacognitiva final en el diario de lectura (sesión 18). (F) 	<p>participación del alumnado más reservado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura libre y reflexiva en el diario de lectura. - Construcción progresiva de la matriz comparativa en tres momentos diferenciados. - Uso de herramientas digitales interactivas: Padlet colaborativo para compartir matrices, acceso guiado a Dialnet y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, formularios Google
---	---	--

<p>partida estético, el Decadentismo italiano como movimiento de referencia, y la profunda crisis de valores y certezas de la Europa de entreguerras como periodo histórico. Este contexto influye en su visión de un sujeto fragmentado e incommunicable, incapaz de sostener una identidad única y estable ante los demás y ante sí mismo.</p> <p>- El contexto biográfico de Luigi Pirandello: las experiencias personales que influyen en su escritura. En particular, la enfermedad mental de su esposa, con quien convivió durante años, y la marcha de su hijo al frente durante la Primera Guerra Mundial. Es fundamental que el alumno relacione estas experiencias con el texto, preguntándose en qué medida lo vivido determina las decisiones formales y temáticas del autor.</p> <p>-El contexto histórico-literario de Silvina Ocampo: el marco cultural en el que se desarrolla su obra, que incluye la revista <i>Sur</i> y el grupo literario rioplatense al</p>		<p>Forms con códigos QR para la actividad de CAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación individualizada del docente a través de la plataforma digital del centro.
---	--	---

que pertenecía, así como la tradición fantástica argentina, corriente que influye en su escritura y que en *La promesa* se manifiesta en el uso de lo fantástico no como escapismo, sino como herramienta para cuestionar la estabilidad de la identidad y la fiabilidad de la memoria.

El contexto biográfico de Silvina Ocampo: la relación entre su experiencia vital y las decisiones formales de *La promesa*. La obra fue escrita y reescrita durante los años en que una enfermedad neurológica degenerativa le arrebatava progresivamente la memoria. Esta circunstancia constituye una clave interpretativa que enriquece la lectura. Sin establecer una equivalencia directa entre la voz narrativa y la figura autorial, resulta significativo reconocer la presencia de esa experiencia en el texto. La narradora que se aferra a sus recuerdos para no desaparecer y la escritora que reescribía su obra mientras perdía la memoria habitan espacios distintos, pero comparten

una misma necesidad, la de narrar como forma de resistencia al olvido y a la desaparición.

Algunos de los recursos literarios presentes en las obras y necesarios para el análisis comparativo:

- Metateatro y ruptura de la cuarta pared (*Seis personajes en busca de autor*). La representación teatral se convierte en objeto de reflexión sobre sí misma, difuminando la frontera entre realidad y ficción.

-Metalepsis narrativa: interferencia entre el mundo de la autora y el mundo narrado (*La promesa*).

- Palíndromo como recurso de identidad autorial: Ani Vlis / Silvina (*La promesa*).

-Paradoja: por ejemplo, la narradora analfabeta que tiene la misión de escribir un libro (*La promesa*).

-Desdoblamiento e identidad múltiple del personaje en ambas obras: en ambas obras el “yo” se representa

<p>como inestable y cambiante. En Pirandello, porque cada personaje cuenta una verdad distinta e irreconciliable con la de los demás, en Ocampo, porque sus personajes se duplican, se confunden o se disuelven en el otro.</p> <p>-Fragmentación temporal (en ambas obras): en Pirandello, la estructura dramática se rompe por la irrupción de los personajes en el ensayo, en Ocampo, la voz narrativa convoca recuerdos sin orden cronológico, condicionada por la agonía y el deterioro de la memoria.</p> <p>Los alumnos desarrollarán las siguientes habilidades:</p> <p>- Lectura lenta y analítica (<i>slow reading</i>).</p>		
---	--	--

<ul style="list-style-type: none">- Identificación de recursos estilísticos y decisiones formales de los autores. - Construcción de una matriz comparativa como herramienta de andamiaje entre el análisis y la escritura. - Redacción de un ensayo comparativo con argumento sostenido y evidencia textual. - Participación en debate interpretativo colectivo, defendiendo y revisando interpretaciones propias. - Autoevaluación metacognitiva del propio proceso lector y escritor. - Búsqueda y selección de fuentes críticas y académicas fiables sobre los autores y las obras (en bases de datos		
---	--	--

<p>como Dialnet y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes), con correcta identificación bibliográfica y atención a la integridad académica.</p> <p>- Uso de la retroalimentación del docente para revisar y mejorar la producción escrita.</p> <p>- Uso de herramientas digitales de trabajo colaborativo (Padlet, plataforma del centro) para compartir matrices y recibir retroalimentación individualizada.</p> <p>- Autoevaluación metacognitiva del propio proceso lector y escritor en relación con los criterios del IB.</p> <p>-Utilización de la inteligencia artificial (IA) atendiendo a los principios de probidad académica.</p>		
--	--	--

<p>Los alumnos comprenderán los siguientes conceptos:</p> <p>- Identidad: cómo el “yo” se construye, fragmenta y multiplica en los textos literarios. Ambas obras rechazan la idea de una identidad fija, única y estable, y proponen en su lugar la idea de un sujeto múltiple, complejo y fragmentario.</p> <p>- Transformación: cómo los textos se apropian de tradiciones y experiencias diversas y los hacen propios, cómo el acto de lectura transforma al lector, y cómo la escritura puede ser en sí misma un acto de resistencia.</p> <p>- Perspectiva: cómo el encuentro entre escritor y lector, separados en el espacio y en el tiempo, genera interpretaciones siempre distintas, cómo a multiplicidad de verdades en Pirandello y la</p>		
--	--	--

ambigüedad de la voz narrativa en Ocampo obligan al lector a adoptar una postura activa ante el texto.		
--	--	--

Recursos

Textos literarios:

- Pirandello, L. (2010). *Seis personajes en busca de autor*. Banc Sabadell.
- Ocampo, S. (2011). *La promesa*. Lumen.

Material textual - Luigi Pirandello:

- Pirandello, L. (1999). *El humorismo* (F. Fernández, Trad.). Langre. (fragmento de la señora anciana)
- Pirandello, L. (2010). *Seis personajes en busca de autor*. Banc Sabadell. (prefacio)
- Herrera, G. M. (1995). Luigi Pirandello. El drama de la incomunicación y el drama de la máscara. *Escena: Revista de las artes*, 36-37(1-2), 60-67.
- De Miguel y Canuto, J. C. (2020). Madama Pace cumple cien años: a vueltas con *Seis personajes en busca de autor* 1921-2021. *Cuadernos de Filología Italiana*, 27, 221-239. <https://doi.org/10.5209/cfit.67741>

Material textual – Silvina Ocampo:

- Ulla, N. (1982). *Encuentros con Silvina Ocampo*. Editorial de Belgrano.
- Montequin, E. (2011). Prólogo. En S. Ocampo, *La promesa* (pp. 9-13). Lumen.

- Izaguirre Fernández, B. (2017). *La obra narrativa de Silvina Ocampo en su contexto: confluencias y divergencias con una época* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/56027>
- Magallanes, R. (2021). La promesa, de Silvina Ocampo, como escritura imposible o lo imposible como escritura. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 9(1), 117-137.

Material visual y audiovisual:

- Imágenes del futurismo italiano: [“Dinamismo de un perro con correa” \(Balla, 1912\)](#) y [“La ciudad se levanta” \(Boccioni, 1910\)](#).
- Material audiovisual: [breve vídeo](#) de Luigi Pirandello, después de la asignación del Premio Nobel.

Base de datos y recursos digitales:

- Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es> (artículos académicos en español, acceso gratuito).
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com>

Herramientas de trabajo del alumnado:

- Diario de lectura (integrado en la Carpeta del alumno).
- Matriz comparativa para el análisis.
- Plataforma digital del centro para compartir matrices con el docente.
- [Padlet](#) colaborativo (pinchar para visualizar el recurso).
- Podcast, Canva y Formularios Google Forms con códigos QR (actividad CAS).

Material audiovisual suplementario - Para el alumnado que desee profundizar:

- **Pirandello:** *Seis personajes en busca de autor* - Adaptación televisiva en español, dir. Alberto González Vergel. RTVE, 1974. Disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/teatro-en-el-archivo-de-rtve/noche-teatro-seis-personajes-busca-autor/5373046/>
- **Ocampo:** Documental *Las dependencias* sobre Silvina Ocampo, dirigido por Lucrecia Martel. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eSREho7bE3c&t=6s>

Guías, documentos y libros del IB:

- Organización del Bachillerato Internacional. (2025). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura*.
- Caballero Rubio, M. C., y De la Fuente Zofío, J. (2024). *Español A: Lengua y Literatura (IB Diploma)*. Vicens Vicens.

Enfoques del aprendizaje	Metacognición	Diferenciación
<i>Marque las casillas de las conexiones explícitas con los enfoques del aprendizaje establecidas en la unidad. Para obtener más información sobre los enfoques del aprendizaje, consulte la <u>guía</u>.</i>	<i>Marque las casillas de los enfoques metacognitivos utilizados que requieren que los alumnos reflexionen sobre el contenido de la unidad, sus propias habilidades o los conceptos de la unidad. Para obtener más información sobre el enfoque del IB en cuanto a la metacognición, consulte la <u>guía</u> de</i>	<i>Para obtener más información sobre el enfoque del IB en cuanto a la diferenciación, consulte la <u>guía</u>.</i>

	<i>Enfoques de la enseñanza y enfoques del aprendizaje en el Programa del Diploma.</i>	
<input checked="" type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades sociales <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades de comunicación <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades de autogestión <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades de investigación <p>Información detallada:</p> <p>- Habilidades de pensamiento crítico y creativo: se activan a lo largo de todo el itinerario. En la Fase 1, a través de las preguntas de entrada. En la Fase 2, a través de la relectura guiada y la anotación analítica. En la Fase 3 y 4 a través de la identificación de ejes comparativos y la construcción progresiva de la matriz comparativa. En la Fase 5, a través del debate interpretativo. En</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Reflexión sobre el contenido <input checked="" type="checkbox"/> Reflexión sobre las habilidades <input checked="" type="checkbox"/> Reflexión sobre los conceptos <p>Información detallada:</p> <p>La reflexión metacognitiva es un aspecto transversal del itinerario y se activa en tres momentos distintos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el contenido: al final de cada sesión de lectura, el alumno escribe algunas reflexiones sobre lo que le ha llamado la atención o le ha parecido más o menos interesante. Esto permite documentar la evolución de su relación con el texto desde la primera lectura hasta el ensayo final. 	<input checked="" type="checkbox"/> Afirmar la identidad: desarrollar la autoestima <input checked="" type="checkbox"/> Valorar los conocimientos previos <input checked="" type="checkbox"/> Construir un andamiaje del aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Ampliar el aprendizaje <p>Información detallada: El itinerario de lectura se empeña a:</p> <p>-Afirmar la identidad: las preguntas de entrada no tienen respuesta única y parten de la experiencia personal del alumno, garantizando que todos puedan participar en igualdad de condiciones. El diario de lectura representa un espacio personal y se evalúa de manera formativa, lo que reduce la presión y favorece la expresión auténtica.</p>

<p>la Fase 6, a través de la redacción y revisión del ensayo.</p> <p>- Habilidades sociales: se desarrollan en el trabajo en pequeños grupos (Fases 3 y 5) y en el debate interpretativo colectivo (Fase 5). La participación oral se distribuye a lo largo de todo el itinerario para no depender únicamente del momento del debate.</p> <p>- Habilidades de investigación: el alumnado aprende a buscar y citar fuentes académicas fiables (Dialnet, Biblioteca Virtual Cervantes) distinguiendo entre fuentes especializadas y no especializadas.</p> <p>- Uso crítico de la inteligencia artificial: el alumno desarrolla la capacidad de utilizar la Inteligencia Artificial (IA) de forma ética y crítica, contrastando cualquier información obtenida con fuentes académicas fiables, en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre las habilidades: la revisión progresiva de la matriz (en tres momentos diferenciados) permite al alumno tomar conciencia de cómo evoluciona su capacidad de análisis. La sesión 17 invita al alumno a identificar qué habilidades ha logrado poner en práctica y sobre cuáles aspectos necesita mejorar. - Reflexión sobre los conceptos: la autoevaluación de la sesión 18 es el momento más explícito: el alumno responde a “¿Qué ha cambiado en mi manera de leer estas dos obras?” y “¿Qué necesito trabajar de cara a la Prueba 2?”. <p>Preguntas de reflexión metacognitiva concretas para el diario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Comprendí cómo las vivencias de Pirandello y Ocampo influyen en las decisiones formales de sus obras? 	<p>-Valorar los conocimientos previos: las preguntas de entrada tienen como objetivo valorar los conocimientos previos de los alumnos. La lectura en voz alta compartida permite al docente identificar qué conceptos requieren mayor contextualización sin exponer individualmente al alumno.</p> <p>-Construir un andamiaje: la matriz comparativa se presenta primero parcialmente completada por el docente (sesión 12), luego el alumno completa los ejes con mayor autonomía (sesión 13) y finalmente la revisa de forma independiente tras el debate (sesión 15). El docente va retirando poco a poco los apoyos pedagógicos, de manera que el alumno pueda ganar independencia durante el proceso.</p> <p>-Ampliar el aprendizaje: los alumnos con mayor autonomía pueden profundizar a través de las fuentes críticas incluidas en los recursos (Izaguirre Fernández, Magallanes,</p>
--	---	---

<p>coherencia con el atributo de integridad del perfil IB.</p> <p>- Habilidades de autogestión: el diario de lectura y la autoevaluación final favorecen la autonomía del alumno y su capacidad de regular su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Todo el trabajo realizado se irá archivando en la Carpeta del alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Puedo identificar los recursos formales de los autores? - ¿Fui capaz de avanzar de la descripción a la interpretación en mi ensayo? - ¿Qué fortalezas puedo destacar de mi proceso lector? ¿Qué necesito seguir trabajando? <p>Todas las reflexiones realizadas se irán archivando en la Carpeta del alumno.</p>	<p>etc.). Durante todo el proceso de aprendizaje se intenta fomentar la indagación y la autonomía del alumnado.</p> <p>-Atención a la dinámica del grupo: la estructura del debate en dos tiempos (pequeño grupo + grupo-clase) reduce la inhibición del alumnado más reservado.</p>
--	---	---

<p>Lengua y aprendizaje</p> <p><i>Marque las casillas de las conexiones explícitas con lengua y aprendizaje establecidas en la unidad. Para obtener más información sobre el enfoque del IB en cuanto a lengua y aprendizaje, consulte la <u>guía</u>.</i></p>	<p>Conexiones con TdC</p> <p><i>Marque las casillas de las conexiones explícitas con TdC establecidas en la unidad.</i></p>	<p>Conexiones con CAS</p> <p><i>Marque las casillas de las conexiones explícitas con CAS. Si marca alguna de las casillas, incluya una breve nota en la sección “Información detallada” explicando cómo se trabajó CAS en esta unidad.</i></p>
---	--	---

<p><input checked="" type="checkbox"/> Activación de los conocimientos previos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Creación de un andamiaje para el aprendizaje</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Adquisición de nuevos conocimientos mediante la práctica</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Demostración de competencia</p> <p>Información detallada: - Activación de los conocimientos previos: cada sesión de contextualización se abre con una pregunta de entrada personal que conecta la experiencia del alumno con los temas centrales de cada obra antes de introducir ningún contenido.</p> <p>- Creación de un andamiaje para el aprendizaje: el itinerario ofrece apoyos progresivos (diario de lectura, lectura guiada, matriz comparativa en tres momentos) que el alumno va interiorizando hasta no necesitarlos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Tema central</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Temas opcionales</p> <p><input type="checkbox"/> Áreas de conocimiento</p> <p>Información detallada: Al final del debate interpretativo (Fase 5), los alumnos responden en el diario de lectura a la siguiente pregunta de conocimiento: ¿La ambigüedad es un defecto del lenguaje que debe eliminarse, o puede contribuir positivamente al conocimiento y al saber? (conocimiento y lenguaje). Esta pregunta conecta directamente con la ambigüedad entre realidad e imaginación en Ocampo y la multiplicidad de verdades en Pirandello. A ella pueden sumarse otras dos preguntas de la guía de TdC: “¿Podemos recurrir a características objetivas del mundo para ayudarnos a definir conceptos como bueno o malo?, ¿Es posible pensar o conocer sin un lenguaje?” (Bachillerato Internacional, 2025).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Creatividad</p> <p><input type="checkbox"/> Actividad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Servicio</p> <p>Información detallada: El itinerario conecta con CAS a través del tema compartido por ambas obras: la complejidad y multiplicidad de la identidad. Como ejemplo concreto, se propone un proyecto en dos fases.</p> <p>En la primera fase, los alumnos realizan una actividad en grupos: un podcast narrativo titulado <i>Las máscaras que llevamos</i>. En este trabajo, el objetivo es dar voz a personajes de las dos obras estudiadas en clase, inventando un final o revelando perspectivas nuevas. Los episodios del podcast se cierran con una reflexión personal sobre los conceptos de identidad y memoria.</p> <p>En la segunda fase, los alumnos diseñan una serie de pósteres con preguntas surgidas del podcast e incorporan códigos QR con</p>
--	---	---

<p>- Adquisición de nuevos conocimientos mediante la práctica: el análisis y la escritura comparativa se desarrollan de forma activa a través de la anotación analítica, la construcción de la matriz y la redacción del ensayo.</p> <p>- Demostración de competencia: el ensayo y la autoevaluación de la sesión 18 permiten al alumno tomar conciencia del nivel alcanzado en relación con los criterios de la Prueba 2.</p>	<p>Además, se proponen también las siguientes: “¿Es posible pensar o conocer sin un lenguaje?” y “¿En qué medida nos permite el lenguaje hacer públicas nuestras experiencias privadas?”. Estas dos preguntas están estrechamente vinculadas entre sí, ya que ambas interrogan los límites del lenguaje como herramienta para construir y transmitir la propia identidad.</p> <p>La reflexión se incorpora a la Carpeta del alumno y puede ser retomada por el docente de TdC.</p>	<p>formularios anónimos para que otros estudiantes del centro compartan sus propias reflexiones personales sobre las máscaras que utilizamos para encajar en los distintos contextos de nuestra vida, sobre la memoria como territorio frágil e inestable, o sobre la dificultad de mostrarse tal y como uno es ante los demás. Las respuestas recogidas se integran en un episodio final del pódcast, convirtiendo el trabajo literario en una acción de servicio orientada a favorecer la expresión y el sentimiento de comunidad (Creatividad + Servicio).</p>
--	--	---

REFLEXIÓN: consideración de la planificación, el proceso y el impacto de la indagación

Lo que funcionó bien	Lo que no funcionó bien	Observaciones, cambios y sugerencias:
(A completar tras la aplicación de la unidad)	(A completar tras la aplicación de la unidad)	(A completar tras la aplicación de la unidad)

Objetivos de transferencia

Enumere los objetivos de transferencia establecidos al principio de este planificador de unidad.

1. Comparar de forma autónoma dos obras literarias de distintas tradiciones, géneros y contextos culturales, construyendo una interpretación argumentada y fundamentada en evidencia textual concreta, sin depender del andamiaje del docente.
2. Redactar un ensayo comparativo estructurado en respuesta a una pregunta abierta, avanzando de manera demostrable desde la descripción de lo que ocurre en cada obra hacia la interpretación crítica de las decisiones formales y estilísticas de los autores.
3. Reflexionar de forma sostenida sobre el rol del lector como agente activo en la construcción del significado, aplicando esta perspectiva de manera independiente ante nuevos textos o contextos de lectura no trabajados en el aula.

Reflexión sobre la transferencia

¿En qué medida alcanzaron los alumnos los objetivos de transferencia al final de la unidad?

(A completar tras la aplicación de la unidad)

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Porque hay veces que identificar el porque de las decisiones del autor resulta muy difícil.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Me ayuda ~~mucho~~ bastante, ya que los fragmentos que se analizan, tienen toda la información necesaria para comparar dos obras. Además, trabajar con estos fragmentos antes de la comparación global, para mí es una forma de repasar lo que tengo que hacer. También, cuando analizamos una obra antes de la prueba final, normalmente se me ocurren ideas, y ahí tengo la oportunidad de preguntarlas sin necesidad de arriesgarme en la prueba 2.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Principalmente, una de las dificultades que tengo es analizar de forma correcta las decisiones del autor, dado que es muy posible que interprete estos de forma errónea. Además a la hora de poner ejemplos en la comparación global, pongo de lo que realmente me acuerdo, y no el ejemplo exacto, que es lo que se pide.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Creo que debería mejorar lo mencionado en la pregunta 9, y también la redacción y el tipo de palabras usadas.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Creo que lo que más me puede ayudar es comprender bien el contexto histórico que está ocurriendo en los momentos previos y posteriores en los que se escribió la obra, y además entender al autor, es decir su historia y sus ideales.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Porque me cuesta equilibrar el análisis de los 2 obras y analizar una obra más que la otra

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Porque puede en el fragmento ser elementos de la obra que luego se extrapolan a nivel global en la obra

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Hay obras en las que me es difícil interpretar la intencionalidad del autor como en Drácula. Por ello, me queda desequilibrada la prueba con un libro más analizado que otro

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Ustedes, mi problema es que hay obras que me parecen más complejas que otras. Así que a lo mejor las obras más complejas necesitan un análisis guiado en clase

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Los debates en clase y las explicaciones y correcciones del profesor. Además las prácticas de Párrafo 2 también son útiles

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Porque es complicado citar lo que pones porque no recuerdo explícitamente que dijeron los personajes, y también analizar todo en poco tiempo.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Porque me ayuda a ver otra perspectiva y comprender mejor lo que me piden al momento del examen, así como comprender símbolos y escenas claves para analizar y saber cómo analizarlo.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Hablar de cosas concretas y no alargarme mucho porque no me da tiempo.

Recordar escenas claves de obras que no analizamos mucho en clase para citar o justificar lo que escribo.

Recordar teorías literarias que se adapten a los libros, o nombres muy concretos.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Analizar más fragmentos de otras obras en clase, y relacionarlo con teorías para saber como aplicarlas en el examen.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Trabajo en equipo de analizar distintos fragmentos para conocer las perspectivas de todos, porque puede haber un detalle que yo no vea o no lo analice del mismo modo y es bueno tener distintas perspectivas.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?
 Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?
 Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

La parte de analizar es la más complicada, muchas veces en vez de analizar se describe.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatar en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

me ayuda a entender más la obra y los elementos que utiliza, esto ayuda a luego hacer el análisis de cada obra por separado y tener cosas que añadir.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Encontrar el punto en común porque hay cosas que desde fuera no se parecen en nada pero cuando tienes la cosas en común y lo analizas sí que tienen.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Analicar ~~más~~ más y buscar justificación a porque el autor a decidido algo.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Hablar de los temas principales que vemos en una obra.
Analizar los recursos que utilizan los autores.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Porque me cuesta ser lo suficientemente precisa

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Porque me ayuda a identificar sus símbolos y cualidades de forma más concreta.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Que en ocasiones me cuesta profundizar lo suficiente y pasar de un plano descriptivo.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Creo que necesitaría profundizar un poco más en el análisis y justificar cada parte para lo que me ayudaría tener claro como justificar cada argumento y cualidad de un texto.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos
- Otra: Contextualizar correctamente las obras (no obviar datos ni explicar en exceso)

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Principalmente, los rasgos textuales; suelo no darme cuenta de estos rasgos por analizar el subtexto y otras interpretaciones (en exceso) constantemente

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Se me hace más fácil hacer algo cuando ya lo hice antes, aunque sea en formato de debate grupal, me ayuda a saber qué "camino" he de tomar en el análisis que tengo que hacer durante el examen

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Solo escoger fragmentos buenos para comparar, pero en lugar de analizarlos en profundidad, empiezo a comparar de manera superficial una mayor cantidad de estos.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Analizar a fondo los fragmentos que seleccioné de las obras, aunque suponga nombrar menos fragmentos, que mis profesores me comenten que el conocimiento lo tengo porque en clase lo demuestro pero que en el examen no analizo con tanta profundidad.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Hacer pausas durante la lectura y analizar todos juntos los capítulos de la obra me ayuda a poner en común los mejores análisis de toda la clase, de esta forma todos partimos al examen con el mismo conocimiento, mejorando las calificaciones y la relación entre estudiantes. (todo esto bajo la supervisión del profesor, para no cometer errores o mejorar el análisis un más).

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Ya que este criterio requiere de una buena comprensión de la parte literal y del subtexto de las obras, y saber relacionarlo junto con la intención del autor.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Ya que gracias a analizar fragmentos concretos que tratan sobre distintos temas globales, me dan distintos herramientas para utilizar dicha obra en la prueba 2.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

La principal dificultad que encuentro es saber justificar algunas partes del texto, ya sea con citas textuales o con las intenciones del autor. Muchas veces también encuentro dificultades en relacionar la pregunta que se me plantea con 2 obras.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Seguir analizando fragmentos de libro para ~~ca~~ entender más las ^{intenciones} ~~intenciones~~ del autor y leer más obras para tener más herramientas en las pruebas 2.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Realizar presentaciones sobre distintos fragmentos de los libros acerca de distintos temas globales.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: _____

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Los demás criterios me parecen más sencillos de conseguir, y es el criterio en el que más hay que profundizar.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: _____

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

La pregunta puede estar enfocada en un tema en concreto que edomator no tiene nada que ver con el fragmento estudiado. lo mejor es conocer diferentes situaciones en las obras que sean comparables; y sacar una cita textual por cada situación.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Expresarme de manera correcta. A veces entender algunas de las 5-4 preguntas que ofrece la prueba 2. Dar argumentos sólidos en cada comparación con tiempo limitado.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Prepararlo más, para así poder escribir más en menos tiempo e ir acostumbrándome a escribir las ideas más rápido.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

En clase no muchas, igual las presentaciones, en el que cada grupo explica las decisiones del autor, pero al fin y al cabo creo que la forma de trabajar que más me ayuda a interpretar los textos es en casa, haciendo una indagación.

Cuestionario de reflexión sobre la Prueba 2 (IB)

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades y estrategias utilizadas en la preparación de la Prueba 2

PARTE 1. Percepción general de la Prueba 2

1. ¿Cómo valorarías tu nivel de seguridad al realizar la Prueba 2?

Marca una opción:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

2. ¿Qué parte de la Prueba 2 te resulta más difícil?

Puedes marcar más de una opción.

- Establecer relaciones interpretativas entre las obras
- Identificar significados implícitos en los textos (subtexto)
- Comparar las obras a partir de evidencias textuales
- Relacionar elementos de las obras de forma argumentada
- Construir conexiones comparativas entre los textos
- Comparar cómo las obras construyen significado
- Analizar similitudes y diferencias entre las obras
- Relacionar temas, perspectivas y recursos entre las obras
- Elaborar comparaciones fundamentadas entre los textos

Otra: Tener buena redacción

3. Indica tu grado de dificultad en los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy fácil	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Utilizar la terminología de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el subtexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparar ideas entre dos obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar forma y significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fundamentar las ideas con citas o referencias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar interpretaciones propias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Analizar la intención del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar un ensayo comparativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

PARTE 2. Criterios de evaluación

4. ¿Qué criterios consideras más difíciles?

- Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación
- Criterio B1: Análisis y evaluación de los rasgos textuales o de las decisiones de los autores
- Criterio B2: Análisis comparativo
- Criterio C: Focalización y organización
- Criterio D: Lenguaje

5. Explica brevemente por qué consideras esos criterios más difíciles.

Porque son los más estrictos a la hora de evaluar y porque mi mente no capta como hacerlo.

PARTE 3. Estrategias de lectura y análisis

6. ¿Qué estrategias te ayudan más a comprender un texto literario?

Marca un máximo de 3 opciones.

- Releer fragmentos importantes
- Analizar palabras o expresiones concretas
- Subrayar símbolos o imágenes
- Comparar escenas de diferentes obras
- Debatir en clase
- Utilizar esquemas o tablas comparativas para identificar los elementos relevantes
- Otra: conversar con la IA para que me ayude

7. ¿Te ayuda trabajar con fragmentos concretos de las obras antes de hacer la comparación global entre los dos textos?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Explica brevemente por qué:

Porque así tengo ejemplos concretos y claros en vez de
evocamiento de la obra en general.

8. ¿Te ayuda trabajar con temas o aspectos comunes (identidad, poder, conflicto, perspectiva...) para comparar las obras?

- Sí, mucho
- Sí, bastante
- A veces
- Poco
- Nada

PARTE 4. Reflexión abierta

9. ¿Qué dificultades encuentras al desarrollar una comparación entre textos literarios?

Siempre tengo problemas con la comprensión de la pregunta, también me cuesta mucho relacionar la pregunta con las obras estudiadas. Y también encuentro difícil aplicar el análisis o recursos literarios ~~en las~~ ~~preguntas~~ para responder a la pregunta.

10. ¿Qué crees que necesitarías para mejorar tu análisis comparativo en la Prueba 2?

Dado que tengo una mente de solo números y tengo muy poca comprensión en el tema lingüístico y literario, no puedo hacer nada más que ser metódico y seguir la misma estrategia y estructura en todos los exámenes.

11. ¿Qué actividades o formas de trabajo en clase te ayudan más a interpretar los textos de manera profunda?

Una buena manera es cuando trabajamos individualmente
o en parejas, cada uno analizando una parte de la obra
y luego las exponemos a toda la clase.