



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Doctorado en Individuo, Familia y Sociedad

DESARROLLO DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO ÉTICO A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS

Un MODELO PEDAGÓGICO para Educación Secundaria

Autora: Paloma Jover Gómez-Ferrer

Directora: Belén Urosa Sanz

Codirectora: Sonia de la Roz Concha

MADRID Julio de 2023

¿Qué demonios importa si uno es culto, está al día o ha leído todos los libros? Lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa, después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales.

(Zaid, 1996, p. 19)

Para Lupe, cuánto compartido...
y cuánto por compartir.

AGRADECIMIENTOS

Imposible presentar esta investigación sin agradecer a todas las personas que me han acompañado en el camino; a las que aparecen nombradas en estas páginas y a las que están implícitas en ellas.

A Belén Urosa y a Sonia de la Roz, que han dirigido esta tesis con excelente criterio y directrices oportunas.

A Álvaro García Hernández, que se entusiasmó con el proyecto desde el primer momento; me abrió las puertas de su aula, de su instituto y de su experiencia.

A todos los docentes que han contribuido con generosidad a difundir (Rosa Linares, mil gracias) y valorar los materiales con cuestionarios, entrevistas, informes.

A Juan Mata y Luis Aranguren que orientaron mis pasos, en lo literario y en lo ético respectivamente, en una bifurcación de sendas infinitas.

A la Fundación SM que contribuyó con su apoyo a poder centrarme los primeros años de esta investigación.

A Elsa Aguiar (en lo literario), a Carmen Pérez (en lo filosófico) porque sentaron sin saberlo las bases de este trabajo. Y a Concha Maldonado, que me animó a embarcarme.

A mis compañeros de SM, a los docentes y estudiantes de Comillas. Cuántas de nuestras conversaciones y trabajos compartidos tienen voz en esta investigación.

A Lupe (por tanto...), a Pepe. Y al resto de mis hermanos. Y a mis padres (de mayor quiero ser como vosotros).

Y, con cariño infinito, a Enrique y a mis hijos: Silvia (ayuda inestimable en el diseño del material), Sara, María e Ignacio que han contribuido mucho más de lo que se imaginan a mantener mi ilusión y mi ánimo cada día.

RESUMEN

La investigación se sitúa en el marco de la didáctica de la literatura en Educación Secundaria. Se centra particularmente en el desarrollo del razonamiento ético en adolescentes a partir del trabajo con fragmentos de textos clásicos o contemporáneos.

Para ello, se realiza primero una revisión de los estudios existentes sobre la didáctica de la literatura, la enseñanza de la ética en Secundaria y las posibles relaciones que se pueden establecer entre ambas.

A continuación se diseña un MODELO PEDAGÓGICO aterrizado en quince unidades de muestra, con la selección de otros tantos fragmentos literarios y el detalle del trabajo propuesto tanto para el docente como para el estudiante en un marco de diálogo en el aula.

Por último, se ofrece una investigación de carácter principalmente cualitativo en la que se indaga entre varias profesoras y profesores vinculados a los ámbitos de la Literatura o la Educación en Valores la pertinencia y adecuación de este material. Se muestran también los datos recogidos en la implementación de la propuesta en un instituto de la ciudad de Valencia con un grupo de alumnos de 3º ESO.

Los resultados corroboran el potencial del modelo propuesto tanto para el desarrollo de la educación literaria y el razonamiento ético, como de las habilidades dialógicas de los estudiantes.

ABSTRACT

The research is situated within the framework of teaching literature in secondary education. It focuses particularly on the development of ethical reasoning in adolescents through the work with excerpts from classic or contemporary texts.

To accomplish this, in the first place the study conducts a review of existing research on literature instruction, ethics education in secondary school, and the potential connections that can be established between them.

Next, a PEDAGOGICAL MODEL is developed, grounded in fifteen sample units. This model includes the selection of various literary fragments and the proposed activities for both teachers and students within a classroom dialogue context.

Finally, a predominantly qualitative investigation is presented, in which several teachers associated with the fields of Literature or Values Education are surveyed to assess the relevance and suitability of this material. Additionally, the study shares the data collected during the implementation of the proposal in a school in Valencia, with a group of 3rd ESO students.

The results confirm the potential of the proposed model for the development of literary education, ethical reasoning and the dialogic skills of the students.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	11
PRESENTACIÓN.....	25
Un proyecto personal	25
Unas palabras sobre literatura y ética	26
Estructura de la investigación	27
I. MARCO TEÓRICO.....	31
CAPÍTULO 1. ¿Leer o no leer?.....	33
1.1. Un cierto consenso social	33
1.2. Leer... ¿«para»?	35
CAPÍTULO 2. La lectura literaria	38
2.1. ¿Qué es la lectura literaria?.....	38
2.2. Teoría y crítica literarias	41
CAPÍTULO 3. La enseñanza de la literatura en la escuela.....	49
3.1. Adolescentes y lectura.....	51
3.2. Un poco de historia	54
3.3. Un poco de geografía	59
3.4. El currículo escolar y la realidad de las aulas en España	64
CAPÍTULO 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario.....	78

4.1. La competencia literaria	78
4.2. Hacia un nuevo lector.....	81
4.3. Razones de la educación literaria	86
4.4. Algunas líneas de avance.....	89
CAPÍTULO 5. La contribución de la educación literaria al desarrollo ético	114
5.1. Algunos puntos de partida	115
5.2. La educación ética de los adolescentes en el contexto escolar	122
5.3. Principios de apoyo	128
5.4. Narración y ética.....	138
CAPÍTULO 6. El enfoque dialógico	144
6.1. El marco	144
6.2. La necesidad del diálogo.....	146
6.3. La conversación literaria.....	150
CAPÍTULO 7. Razonamiento ético: el método deliberativo.....	153
7.1. Algunas iniciativas	153
7.2. El método deliberativo de Diego Gracia.....	156
CAPÍTULO 8. Conclusiones.....	162
II. PROPUESTA DEL MODELO PEDAGÓGICO.....	163
CAPÍTULO 9. Los objetivos.....	164

ÍNDICE

9. 1. Educar literariamente.....	164
9. 2. Educar éticamente.....	164
9. 3. Establecer un marco dialógico colaborativo.....	166
CAPÍTULO 10. Las características de la propuesta.....	168
10.1. Selección de textos.....	176
10.2. Material para el docente	179
10.3. Material para el estudiante	187
10.4. La evaluación del aprendizaje	191
10.5. Otros materiales	195
CAPÍTULO 11. La vinculación con el currículo	197
11.1. Las competencias clave	197
11.2. El currículo de Lengua Castellana y Literatura (Educación Secundaria).....	199
11.3. El trabajo desde otras áreas	202
11.4. La interdisciplinariedad	205
11.5. El Perfil de salida.....	215
III. VALIDACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO.....	217
CAPÍTULO 12. Metodología de análisis	218
CAPÍTULO 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.....	222
13.1. Los criterios de validación de los cuestionarios	223
13.2. Validación del Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes).....	225

13.3. Validación del Cuestionario 2 (Valoración de la Experiencia. Docentes)	233
13.4. Validación del Cuestionario 3 (Valoración de la Experiencia. Estudiantes)	239
CAPÍTULO 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del MODELO PEDAGÓGICO	242
14.1. Resultados del Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes)	243
14.2. Aportaciones cualitativas	254
14.3. Conclusiones y cambios adoptados en el MODELO PEDAGÓGICO	257
CAPÍTULO 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el MODELO PEDAGÓGICO	260
15.1. Pilotaje de la propuesta: IES Mariano Benlliure (Valencia)	261
15.2. Otras experiencias	271
CAPÍTULO 16. Comentarios finales.....	282
CONCLUSIONES	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
Bibliografía general.....	291
Libros de lectura (clásicos, contemporáneos y juveniles) nombrados en la investigación	310
ANEXOS	313
ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO	314
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	316
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	322
3. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	328

ÍNDICE

4. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	335
5. M. Shelley: <i>Frankenstein</i>	340
6. G. A. Bécquer: <i>Rimas</i>	347
7. F. García Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	352
8. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	359
9. H. Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	364
10. E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	371
11. B. Schlink: <i>El lector</i>	376
12. F. Mernissi: <i>El harén en Occidente</i>	382
13. J. C. Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	388
14. S. Lloyd: <i>Diarios del CO₂</i>	395
15. W. Shire: «Hogar»	400
 ANEXO II – VINCULACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO CON EL CURRÍCULO ESCOLAR	 406
1. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria	407
2. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Secundaria	415
3. Literatura Universal. Bachillerato	420
4. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica	425
 ANEXO III – CUESTIONARIOS Y RESULTADOS EXTENDIDOS	 427
1. Cuestionario 1 (versión inicial). Valoración del material. Docentes	428
2. Cuestionario de Validación I sobre Cuestionario 1 (Valoración Material. Docentes)	430

3. Cuestionario 1 (versión final). Valoración del Material. Docentes.....	452
4. Cuestionario 2. Valoración de la Experiencia. Docentes	458
5. Cuestionario de Validación II sobre Cuestionario 2 (Valoración Experiencia. Docentes) ..	463
6. Cuestionario 3. Valoración de la Experiencia. Estudiantes	482
7. Cuestionario de Validación III sobre Cuestionario 3 (Valoración Experiencia. Estudiantes).	485
ANEXO IV – CONSENTIMIENTOS	495
1. Consentimiento informado docentes.....	496
3. Consentimiento informado centros	497
4. Consentimiento informado estudiantes menores de edad	498
5. Hoja informativa familias.....	499

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Lista de revisión para la adaptación al sistema de Lectura fácil.....	95
Tabla 2. Preguntas sobre la lectura (Aidan Chambers).....	109
Tabla 3. Selección de textos del MODELO PEDAGÓGICO propuesto.....	177
Tabla 4. Saberes básicos del área de Lengua Castellana y Literatura abordados en el texto de Diarios del CO ₂	208
Tabla 5. Saberes básicos del área de Valores Cívicos y Éticos abordados en el texto de Diarios del CO ₂	210
Tabla 6. Saberes básicos del área de Biología y Geología abordados en el texto de Diarios del CO ₂	211
Tabla 7. Saberes básicos del área de Física y Química abordados en el texto de Diarios del CO ₂ ..	212
Tabla 8. Saberes básicos del área de Geografía e Historia abordados en el texto de Diarios del CO ₂	212
Tabla 9. Saberes básicos del área de Tecnología y Digitalización abordados en el texto de Diarios del CO ₂	213
Tabla 10. Saberes básicos del área de Matemáticas abordados en el texto de Diarios del CO ₂	214
Tabla 11. Categorías para la evaluación de la validez de un cuestionario	223
Tabla 12. Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 1 (versión inicial).....	227
Tabla 13. Modificaciones en el Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes) tras el juicio de expertos.....	229
Tabla 14. Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 2	234

Tabla 15. Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 3	239
Tabla 16. Clasificación de los sujetos participantes en el Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes)	245
Tabla 17. Resultados Cuestionario 1. Valoración de la selección de textos	247
Tabla 18. Resultados Cuestionario 1. Valoración de las asignaturas desde las que implementar el material	250
Tabla 19. Resultados Cuestionario 1. Valoración de la forma de lectura de los textos	250
Tabla 20. Resultados Cuestionario 1. Valoración de las fases del proceso	251
Tabla 21. Resultados Cuestionario 1. Valoración del número de sesiones por texto y número de textos que aplicarían	251
Tabla 22. Resultados Cuestionario 3. Valoración de la consecución de los objetivos (Estudiantes)	269
Tabla 23. Resultados Cuestionario 3. Valoración del material (Estudiantes)	270
Tabla 24. Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Ficha del docente (Docentes)	273
Tabla 25. Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Ficha del estudiante (Docentes)	274
Tabla 26. Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Rúbrica de evaluación (Docentes)	276
Tabla 27. Resultados Cuestionario 2. Valoración de las Fases de la propuesta (Docentes)	276
Tabla 28. Resultados Cuestionario 2. Valoración de los tiempos propuestos (Docentes)	277
Tabla 29. Resultados Cuestionario 2. Valoración de la consecución de los objetivos (Docentes) .	278

ÍNDICE

Tabla 30. Competencias específicas y criterios de evaluación abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	407
Tabla 31. Contenidos del bloque de Comunicación abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	411
Tabla 32. Contenidos del bloque de Educación literaria abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	413
Tabla 33. Competencias específicas y criterios de evaluación para el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	415
Tabla 34. Saberes básicos del área de Valores Cívicos y Éticos abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	418
Tabla 35. Competencias específicas y criterios de evaluación del área de Literatura Universal abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	420
Tabla 36. Saberes básicos del área de Literatura Universal abordados en el MODELO PEDAGÓGICO	422
Tabla 37. Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 1	439
Tabla 38. Valoración de expertos sobre las preguntas 2 y 3 del Cuestionario 1	440
Tabla 39. Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 1	442
Tabla 40. Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 1	443
Tabla 41. Valoración de expertos sobre la pregunta 6 del Cuestionario 1	444
Tabla 42. Valoración de expertos sobre la pregunta 7 del Cuestionario 1	446
Tabla 43. Valoración de expertos sobre la pregunta 8 del Cuestionario 1	447
Tabla 44. Valoración de expertos sobre la pregunta 9 del Cuestionario 1	448
Tabla 45. Valoración de expertos sobre la pregunta 10 del Cuestionario 1	450

Tabla 46. Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 2	471
Tabla 47. Valoración de expertos sobre la pregunta 2 del Cuestionario 2	472
Tabla 48. Valoración de expertos sobre la pregunta 3 del Cuestionario 2	473
Tabla 49. Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 2	474
Tabla 50. Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 2	475
Tabla 51. Valoración de expertos sobre la pregunta 6 del Cuestionario 2	476
Tabla 52. Valoración de expertos sobre la pregunta 7 del Cuestionario 2	477
Tabla 53. Valoración de expertos sobre la pregunta 8 del Cuestionario 2	478
Tabla 54. Valoración de expertos sobre la pregunta 9 del Cuestionario 2	479
Tabla 55. Valoración de expertos sobre la pregunta 10 del Cuestionario 2	480
Tabla 56. Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 3	490
Tabla 57. Valoración de expertos sobre la pregunta 2 del Cuestionario 3	490
Tabla 58. Valoración de expertos sobre la pregunta 3 del Cuestionario 3	491
Tabla 59. Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 3	492
Tabla 60. Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 3	493

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Lectura de libros en tiempo libre (FGEE).....	51
Figura 2. Esquema de los elementos curriculares (LOMLOE)	73
Figura 3. Infografía: Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	137
Figura 4. Modelo pedagógico. Índice	169
Figura 5. MODELO PEDAGÓGICO. Presentación del texto	170
Figura 6. MODELO PEDAGÓGICO. Ficha para el docente.....	172
Figura 7. MODELO PEDAGÓGICO. Ficha para el estudiante.....	174
Figura 8. Modelo de texto y breve contextualización.....	179
Figura 9. MODELO PEDAGÓGICO. Ficha del docente.....	179
Figura 10. MODELO PEDAGÓGICO. Introducción (Ficha del docente).....	180
Figura 11. MODELO PEDAGÓGICO. Presentación de objetivos (Ficha del docente).....	181
Figura 12. MODELO PEDAGÓGICO. Introducción y propósito (Ficha del docente).....	182
Figura 13. MODELO PEDAGÓGICO. Lectura con indicaciones (Ficha del docente).....	183
Figura 14. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Comprender (Ficha del docente).....	184
Figura 15. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Dialogar (Ficha del docente).....	186
Figura 16. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Crear (Ficha del docente)	187
Figura 17. MODELO PEDAGÓGICO. Conclusión (Ficha del docente)	187
Figura 18. MODELO PEDAGÓGICO. Antes de leer (Ficha del estudiante)	188
Figura 19. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Comprender (Ficha del estudiante).....	188

Figura 20. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Dialogar (Ficha del estudiante).....	189
Figura 21. MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Crear (Ficha del estudiante)	190
Figura 22. MODELO PEDAGÓGICO. Conclusión (Ficha del estudiante).....	190
Figura 23. MODELO PEDAGÓGICO. Rúbrica para la evaluación de los aprendizajes	192
Figura 24. Listado orientativo de valores	196
Figura 25. Posibilidades de interdisciplinariedad de los textos propuestos en el MODELO PEDAGÓGICO	205
Figura 26. MODELO PEDAGÓGICO. Introducción y texto: Diarios del CO ₂	206
Figura 27. Cuestionario 1 (versión inicial): Valoración del Material. Docentes	225
Figura 28. Cuestionario 1 (versión final): Valoración del Material	231
Figura 29. Cuestionario 2 (versión final): Valoración de la Experiencia. Docentes.....	237
Figura 30. Cuestionario 3 (versión final): Valoración de la Experiencia. Estudiantes	241
Figura 31. MODELO PEDAGÓGICO. Plantilla para el esquema de deliberación ética	255
Figura 32. MODELO PEDAGÓGICO. Listado orientativo de valores	256
Figura 33. MODELO PEDAGÓGICO. Rúbrica de evaluación.....	257
Figura 34. Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación I	438
Figura 35. Reproducción de las preguntas 2 y 3 del Cuestionario de Validación I	439
Figura 36. Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación I	441
Figura 37. Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación I	442

ÍNDICE

Figura 38. Reproducción de la pregunta 6 del Cuestionario de Validación I	444
Figura 39. Reproducción de la pregunta 7 del Cuestionario de Validación I	445
Figura 40. Reproducción de la pregunta 8 del Cuestionario de Validación I	446
Figura 41. Reproducción de la pregunta 9 del Cuestionario de Validación I	448
Figura 42. Reproducción de la pregunta 10 del Cuestionario de Validación I	449
Figura 43. Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación I	450
Figura 44. Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación II	471
Figura 45. Reproducción de la pregunta 2 del Cuestionario de Validación II	472
Figura 46. Reproducción de la pregunta 3 del Cuestionario de Validación II	473
Figura 47. Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación II	474
Figura 48. Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación II	474
Figura 49. Reproducción de la pregunta 6 del Cuestionario de Validación II	475
Figura 50. Reproducción de la pregunta 7 del Cuestionario de Validación II	476
Figura 51. Reproducción de la pregunta 8 del Cuestionario de Validación II	477
Figura 52. Reproducción de la pregunta 9 del Cuestionario de Validación II	478
Figura 53. Reproducción de la pregunta 10 del Cuestionario de Validación II	479
Figura 54. Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación II	480
Figura 55. Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación III	489
Figura 56. Reproducción de la pregunta 2 del Cuestionario de Validación III	490
Figura 57. Reproducción de la pregunta 3 del Cuestionario de Validación III	491

Figura 58. Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación III	492
Figura 59. Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación III	492
Figura 60. Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación III	493

PRESENTACIÓN

Un proyecto personal

Creo que existe un murmullo al interior de cada ser humano que le indica el camino a ese punto de su vida en el que se siente profundamente agradecido y enormemente afortunado. Pero hay que prender el radar. Parar la oreja. Galofrar todo lo posible y no temer a los sitios a donde esta música te lleve. (Antonio Malpica)

Las palabras de Malpica en su discurso de recepción del premio Ibeoramericano de Literatura Infantil me empujaron, aunque yo aún no lo sabía, a arrancar este proyecto de investigación.

Hace más de treinta años comencé a estudiar la carrera de Filología Hispánica convencida de que la educación —la educación lingüística, la educación literaria— es instrumento de cambio social.

Los azares de la vida y el cruce de caminos con personas que sin saberlo orientaron mis pasos me llevaron a aterrizar en una editorial donde trabajé en libros de texto, lexicografía, enseñanza de ELE y finalmente, durante un periodo más extenso, en el departamento de literatura infantil y juvenil.

El Barco de Vapor y Gran Angular; autores, escritoras; premios literarios, colecciones de clásicos, diseño de proyectos de Lectura Fácil, etc. Estos aprendizajes acabaron dándome el impulso para acabar donde quise empezar: en el aula.

En 2017 aparté la vorágine editorial para entrar en la universidad y combinar la docencia con la reflexión sobre la educación literaria, la urgencia de la formación ética y la vinculación entre ambas.

Esta tesis doctoral es pues el resultado de cinco años de investigación pero, sobre todo, de un puñado de experiencias, de lecturas, de conversaciones... y, mucho más, de huellas de otras personas.

Unas palabras sobre literatura y ética

El papel de la enseñanza de la literatura en la escuela estuvo definido durante mucho tiempo como eje fundamental en la construcción lingüística, social y moral del individuo y la colectividad (Colomer, Teresa, 1991) Al hilo de la evolución de las teorías literarias –y de los cambios sociales, tecnológicos y culturales–, los estudios se centraron en aspectos formales y avanzaron después, como veremos con detenimiento más adelante, hacia la importancia de la cooperación del lector para la comprensión de los textos.

Pero surge, quizá con más fuerza en las últimas décadas del siglo xx, la vuelta a la pregunta sobre el *para qué* de la educación literaria. La respuesta a este interrogante reconoce, en el sentir de muchos autores, la importancia de incorporar aspectos éticos en el proceso de educación literaria:

La letteratura stessa sempre di meno interessa per il suo contenuto identitario in senso patriottico e nazionale e sempre più invece come repertorio di situazioni civili ed etiche, mitiche e antropologiche che riguardano l'intero genere umano; e quindi può offrirsi come terreno ideale di confronto, particolarmente propizio alla formazione di una nuova identità, di un nuovo senso di cittadinanza e di etica planetaria e di ética planetaria.

[La literatura interesa cada vez menos por su contenido identitario en sentido patriótico y nacional y cada vez más en cambio como repertorio de situaciones civiles y éticas, míticas y antropológicas que afectan a todo el género humano, y puede brindarse por tanto como terreno ideal para la confrontación, particularmente propicio a la formación de una nueva identidad, de un nuevo sentido de ciudadanía y de ética planetaria.]

(Luperini, 2009, p. 7)

PRESENTACIÓN

La educación literaria ha corrido en ocasiones el peligro de reducirse en la escuela a la transmisión de una serie de datos historicistas sobre obras, autores y géneros que dificultan sin duda la formación de este «nuevo sentido de ciudadanía» al que alude Luperini.

La educación literaria es y ha de ser mucho más que eso: además de contribuir al acercamiento a los clásicos, sabemos que el desarrollo de habilidades de interpretación y el hábito lector influyen de manera determinante en el resto de aprendizajes. También, y este será uno de los ejes de apoyo de nuestra propuesta, en la madurez ética de los adolescentes.

Se trata, pues, de calibrar en qué medida la literatura puede contribuir a ello. No intentamos «transmitir» contenidos éticos a través de ella, ni de ejemplificar «valores» representados en un relato con situaciones concretas. Propondremos un MODELO PEDAGÓGICO que pueda contribuir a la conformación de una mirada crítica, a la provisión de herramientas para la toma de decisiones; un modelo que suscite el diálogo abierto pero orientado. Un modelo que favorezca, en definitiva, y a partir de lectura literaria, una actitud más ética en lo cotidiano.

Abordamos esta investigación con el objetivo de diseñar un MODELO PEDAGÓGICO que, a partir de fragmentos de textos literarios de calidad (clásicos y contemporáneos) y el diálogo orientado sobre ellos, contribuya a la mejora de la educación literaria y ética de los estudiantes de Secundaria, así como al desarrollo de sus habilidades dialógicas.

Con el deseo de cumplir este objetivo se detalla en el siguiente apartado la estructura seguida para el desarrollo de la investigación.

Estructura de la investigación

El presente trabajo trata de ofrecer una propuesta concreta, heredera en sus teorías de un amplio puñado de estudios previos vinculados a la ética, a la literatura, al diálogo y a la combinación entre

ellos, que desea dar respuesta o hacer al menos alguna aportación a los recientes planteamientos sobre educación literaria en Secundaria.

Esta propuesta concreta, que ha cristalizado en un material para el aula (MODELO PEDAGÓGICO en adelante), ha sido revisado por un grupo de profesores generosos con su tiempo, sus experiencias y sus conocimientos, e incluso llevada al aula por algunos de ellos con los resultados que se mostrarán más adelante.

La investigación se estructura en tres grandes apartados (I. MARCO TEÓRICO; II. PROPUESTA DEL MODELO PEDAGÓGICO Y III. VALIDACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO) acompañados de Presentación, Conclusiones, Bibliografía y Anexos.

Así, tras esta PRESENTACIÓN, el lector encontrará un MARCO TEÓRICO que trata de proporcionar anclaje a la investigación e indaga en los tres ámbitos fundamentales de profundización: literatura, ética y diálogo, según la secuencia de capítulos que detallamos al inicio del apartado correspondiente.

Una vez expuesto este marco, y a partir de él, se ofrece una PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO para el aula que trata de combinar los tres elementos investigados en torno al eje vertebrador de una serie de textos literarios. Quince unidades compuestas cada una por un fragmento literario, una ficha para el docente y un material (opcional) para el estudiante; indicaciones, sugerencias, contextos y rúbricas para facilitar la tarea del profesor según las indicaciones que ellos mismos valoraron oportunas a la vista del proyecto.

Por último, se presentan comentados los resultados obtenidos en la VALIDACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO con docentes y estudiantes que han revisado el material o lo han implementado en el aula.

PRESENTACIÓN

Se cierra la investigación con una serie de CONCLUSIONES finales y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, tanto de carácter general, como de las lecturas literarias propuestas a lo largo de la investigación.

Las últimas páginas recogen algunos ANEXOS con materiales que extienden y aclaran la información expuesta en este trabajo doctoral, incluido el MODELO PEDAGÓGICO propuesto con sus quince unidades íntegras.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ¿Leer o no leer?

CAPÍTULO 2. La lectura literaria

CAPÍTULO 3. La enseñanza de la literatura en la escuela

CAPÍTULO 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

CAPÍTULO 5. La aportación de la educación literaria al desarrollo ético

CAPÍTULO 6. El enfoque dialógico

CAPÍTULO 7. Razonamiento ético: el método deliberativo

CAPÍTULO 8. Conclusiones

La lectura literaria es un concepto amplio y –a veces– controvertido. Comenzaremos esta investigación compartiendo el marco en el que hemos querido circunscribir el proyecto y abordando en nuestra realidad social y cultural concreta algunas reflexiones sobre ello: razones para la lectura... e incoherencias al respecto (1. LEER O NO LEER).

Pasaremos después (2. LA LECTURA LITERARIA) a definir el espacio de actuación: qué entendemos por lectura literaria y las aportaciones de la teoría y la crítica a su enseñanza a lo largo del último siglo.

En tercer lugar (3. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA), aterrizaremos sobre la situación de la educación literaria en nuestras aulas; un poco de historia, un poco de geografía, y un breve análisis de los currículos actuales.

A continuación (4. DEFINICIÓN DE UN HORIZONTE: LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO) trataremos de establecer los mimbres de nuestro objetivo: el tipo de lector que queremos contribuir a formar, y la educación literaria sobre la que nos gustaría sustentarlo. Valoraremos en este apartado posibles caminos estableciendo una reflexión a la luz de un puñado de autores que ya exploraron sus propios itinerarios.

El capítulo siguiente (5. LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA AL DESARROLLO ÉTICO) analiza los estudios de diversos autores sobre la vinculación entre literatura y ética. ¿Por qué es necesaria (y urgente) la educación ética en el mundo contemporáneo? ¿Cómo se desarrolla en el contexto escolar? Hablaremos de principios de apoyo y de las relaciones que se establecen entre narración e indagación ética.

Los dos últimos apartados del marco teórico se centran en el diálogo (6. EL ENFOQUE DIALÓGICO) y su valor como herramienta para mejorar las habilidades de razonamiento ético de los estudiantes (7. RAZONAMIENTO ÉTICO: EL MÉTODO DELIBERATIVO) en el que nos apoyaremos en el modelo propuesto por Diego Gracia (2016). Cerraremos este bloque con una recapitulación reflexiva en el último capítulo (8. CONCLUSIONES).

CAPÍTULO 1. ¿Leer o no leer?

El acto de leer fue considerado durante siglos un hecho peligroso. A decir de algunos, las muchas novelas de caballerías llevaron a D. Quijote a la locura o a Madame Bovary al adulterio. A lo largo de la historia, dictadores, fundamentalistas y tiranos han reforzado su poder con la quema de libros tratando de suspender así en los ciudadanos cuestionamientos incómodos, ideas propias o pensamientos revolucionarios.

En el mundo contemporáneo, sin embargo, por más que en ciertos países se mantenga de uno u otro modo una cierta censura, la lectura, la lectura de los muchos libros, es considerada en términos generales deseable en la formación de los niños y jóvenes. En ocasiones, como señalan algunos autores (Moreno, 2009; Rodríguez López, 2023; Steiner, 2000), este deseo se acerca a una concepción utilitaria o moralizante de la lectura que resulta, por supuesto, inadecuada.

Veamos estas dos vertientes de las actitudes hacia la lectura: el deseo social y «las lecturas *para*».

1.1. Un cierto consenso social

Encontramos en la sociedad actual un tácito pacto, si no efectivo sí aspiracional, sobre la necesidad de formar lectores (dejaremos para más adelante el debate sobre lo que significa para unos y otros esta expresión) pues convenimos en una suerte de vinculación entre el hábito lector y «éxito» escolar:

Existe una fuerte relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura. Disfrutar leyendo es una condición previa para alcanzar una lectura eficaz, lo que, a su vez, conduce a una mejora de la destreza lectora a través de la práctica. (INEE, 2020, p. 46)

Este interés común e internacional dio lugar en 2004 a la creación del Plan Iberoamericano de Lectura ILÍMITA. Este proyecto fue firmado por un amplio grupo de jefes de Estado y Gobierno de Iberoamérica, con el compromiso de incentivar acciones en favor de la promoción de la lectura. Así, la Agenda de políticas públicas de lectura se concreta en este mismo año en Cartagena de Indias con representantes de países de uno y otro lado del Atlántico.

En las últimas décadas reciben, pues, un impulso importante los Planes Nacionales de Fomento de la lectura. Así, surgen con fuerza propuestas institucionales, estatales o autonómicas para incentivarla; creativas campañas publicitarias; listas virales sobre los pretendidos beneficios de la lectura; iniciativas en parques y transportes públicos para el intercambio espontáneo de libros; noticias literarias en las cabeceras de los telediarios nacionales; ferias del libro abarrotadas de lectores orgullosos de serlo. Desde diferentes ámbitos y campos de acción, se considera la lectura como algo deseable y se ingenian formas diversas de atraer a niños, jóvenes y adultos hacia esta actividad (Goldin, 2006).

Sin embargo, parecen convivir sin demasiado conflicto, al menos en apariencia, los más entusiastas discursos y las prácticas más descuidadas al respecto. Así, en el ámbito escolar, resulta enormemente complicado en la concreción programática de los currículos llevar a cabo las propuestas de fomento de la lectura que se anuncian en las páginas introductorias de las sucesivas leyes educativas.

Tal y como señala Marta Sanjuán (2013), en términos generales, los discursos evocadores de la lectura son hoy más económicos que culturales; se busca más el consumo que la lectura crítica argumentada y razonada.

Pero a pesar de la incoherencia, hay un sustrato de opinión generalizada en cuanto a la preferencia de formar en nuestras aulas adolescentes lectores frente a los que no lo son; la palabra *lectura*,

desprovista de toda connotación negativa como sucediera en siglos anteriores, o en colectivos muy concretos (Petit, 1999), está cargada hoy –casi unánimemente– de valor.

Sirvan de cierre a este epígrafe y de cautelosa introducción para el siguiente las palabras de Aidan Chambers (1997):

Yo no considero que los lectores sean clientes. Ni estoy interesado en que la lectura sea únicamente una habilidad necesaria para lograr el éxito académico. Y aunque comprendo a los adultos que tienen que hacer dormir a sus niños todas las noches, no estoy interesado en la lectura como un soporífero. Todo lo contrario, solamente estoy interesado en la lectura que nos despierta, que abre nuestros ojos, que activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y, sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma. (pp. 2-3)

Una lectura que «genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma».

Una lectura, también, que fomenta *la lectura* del otro, del mundo y de uno mismo.

1.2. Leer... ¿«para»?

En este contexto se lleva a veces la defensa de la lectura a un extremo que atribuye a esta actividad propiedades farmacológicas que operan *per se* fabulosos efectos en el lector (Moreno, 2009). Circulan por las redes (tan) sorprendentes (como cuestionables) listados temáticos de «lecturas para...» *los celos, la autoestima, el divorcio familiar, la llegada de un hermanito o la mudanza de la casa del campo a un apartamento en la ciudad...* con un propósito didáctico que arrincona a menudo el valor literario de la lectura.

La propagación de estos discursos reduccionistas impide a menudo profundizar en el verdadero sentido de la formación del lector, la hondura ética de la ficción o la importancia de madurar los

enfoques a la hora de seleccionar, abordar y realizar propuestas sobre la lectura, particularmente literaria, en la escuela. Por otra parte, desaniman la práctica al comprobar con cierto grado de frustración que tal o cual obra, que con tanto fervor recomendamos, no produjo el milagro esperado en el lector.

En un nivel más profundo de análisis, han quedado más que comprobadas en la barbarie del s. xx las tesis de autores que eximen al hábito lector de la responsabilidad automática de la construcción de buenos ciudadanos. La lectura de unas obras concretas, de ciertos clásicos o de un número determinado de libros no convierte a la persona en un ser más democrático, más libre ni más civilizado (Steiner, 2000). Muchos terroristas, sangrientos dictadores o fanáticos violentos poseían una biografía lectora que avergonzaría la de muchos catedráticos universitarios o ciudadanos profundamente comprometidos en su acción social.

Sin embargo, especialistas como Teresa Colomer (2009), Juan Mata (2007; 2020a), Guadalupe Jover (2007; 2020), Michéle Petit (2015) o Aidan Chambers (1997) entre otros, abogan con insistencia –y nosotros con ellos– por una propuesta de educación literaria que propicie modos de proceder coherentes con un objetivo más cercano a la formación integral de los lectores.

Como señala el escritor José Ovejero (2023):

Cuando hablamos del valor moral de la literatura, podemos hacerlo de dos maneras.

La literatura que consuela, alivia y confirma. Y la literatura que desestabiliza, genera inseguridad, molesta.

La literatura no es varita mágica de transformación global, pero sí puede delimitar caminos hacia una lectura diferente y profunda del mundo, del otro y de uno mismo. A través de la lectura compartida con niños y adolescentes, dice Michelle Petit....:

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (Petit, 2015, p.24).

Confiados, entre otros, a los autores citados cuyas tesis analizaremos con detenimiento más adelante, concluimos con un rotundo sí al título («Leer o no leer») que encabeza este apartado. La cuestión es ahora determinar qué tipo de lector queremos favorecer y cómo procuraremos impulsarlo. Y que esta invitación a la lectura sea, como señala Bloom (2000), una invitación a «limpiarnos la mente de tópicos, no importa qué idealismo afirmen representar» (p. 27).

Así, trataremos en esta investigación de proponer un plan de intervención escolar para una educación literaria que contribuya a la construcción de la persona, a su desarrollo ético, a su formación literaria mucho más allá de la recolección y regurgitación de una serie de datos en la evaluación final de la Secundaria, mucho más allá –también– de una concepción «medicinal» y prodigiosa de los libros.

El hábito lector, señala Irene Vallejo, «no nos hace necesariamente mejores personas, pero nos enseña a observar con el ojo de la mente la amplitud del mundo» y en estos mundos de ficción «nos encontramos, nos entendemos y aprendemos a colaborar» (Vallejo, 2020, p. 24-25).

CAPÍTULO 2. La lectura literaria

Trataremos en las siguientes páginas de establecer los contornos en los que se inscribe esta investigación en relación con el ámbito en el que se construye: de un lado, qué es la lectura literaria a partir de las referencias a diversos autores; y de otro, las teorías en las que se sustenta, tanto es sus raíces más seculares como en aquellas emergentes nacidas al abrigo de los cambios culturales de las últimas décadas.

2.1. ¿Qué es la lectura literaria?

Más allá de la diferenciación de las tipologías textuales tradicionales, los textos específicamente literarios, clásicos o actuales, narrativos, líricos, dramáticos... nos invitan, al decir de Rosenblatt, a la evasión en el lenguaje a la vez que al acercamiento conmovido al mundo y al otro.

A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente «en el lugar del otro». Se vuelve más capaz de prever las posibles repercusiones de sus propias acciones en la vida de los demás. (2002, p. 207)

En el epílogo de una excelente monografía sobre la formación de lectores de textos literarios, recogen Carlos Lomas y Juan Mata (2014) los testimonios de diversos especialistas a partir de un puñado de preguntas entre las que aparece la siguiente:

«¿Qué definiría a su juicio la lectura literaria?»

Desfilan entre las páginas de estas entrevistas las respuestas de maestras y maestros, docentes de secundaria e investigadores universitarios de México, Argentina, Colombia y España.

Así, para Mariano Coronas (CEIP Miguel Servet, Huesca) la «lectura literaria es el tipo de lectura que realiza un lector avezado, con el propósito fundamental de gozar o disfrutar de la belleza de lo escrito» (p. 46).

Ana M.^a Margallo (Universidad Autónoma de Barcelona) añade que «se pueden distinguir dos tipos de lectura literaria: la más identificativa, en la que el lector se proyecta en el texto, y la más distanciada, en la que el lector interpreta el texto. Sin olvidar que ambas confluyen en el diálogo del lector con el texto literario» (p.43).

Gustavo Bombini (Universidad de Buenos Aires) incorpora a esta lectura literaria el valor de una experiencia lingüística, cultural y artística; señala la diferencia entre la práctica de la lectura literaria y la lectura de cualquier otro tipo de texto a través de una serie de desafíos cognitivos y estéticos necesitados de mediación (pp. 44-45).

Por último (aunque el epílogo recoge algunas otras excelentes intervenciones), M.^a Dolores Tobío (IES Sanxenxo, Pontevedra) indica que se trata de una lectura «que aporta experiencias estilísticas y temáticas al lector, permitiéndole un enriquecimiento personal y social como ciudadano activo y crítico en la sociedad en la que vive» (p. 48).

Por su parte, con palabras casi poéticas, Santiago Alba Rico finaliza la escritura de *Leer con niños*, obra que cabalga entre la narración autobiográfica, la ficción y el ensayo, con esta reflexión que viene a completar lo recogido más arriba en la monografía de Lomas y Mata:

¿Para qué sirve la sociedad? Para que no sintamos la llegada de la primavera, para que no nos demos cuenta de que ha estallado la guerra. ¿Para qué sirven los libros? Para descubrirnos que en el mundo hay a veces primaveras y hay casi siempre guerras. (2007, p. 330)

Esta lectura literaria que entronca con otras disciplinas, que entronca, sobre todo, con la vida, es la que nos ocupa. Una lectura literaria desligada de la rentabilidad del mercado, de la presión de las pruebas escolares, de la avidez hiperconsumista y de la prisa cotidiana; pero una lectura que debe, ineludiblemente, fomentarse desde la escuela con una suerte de detenimiento y sosiego, tan difíciles de alcanzar, a menudo, entre las paredes del aula:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca y nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003, p. 94)

A la vista de estas definiciones y de las reflexiones citadas, nos permitimos incorporar dentro de esas lecturas literarias propuestas en la escuela, junto a la narrativa, la poesía y el teatro, junto a los clásicos y la literatura juvenil contemporánea, un género que ha de ser considerado literario de la mano de autores como Galeano (2009), Garcés (2020) u Ordine (2013), por citar tres ejemplos. Nos referimos al ensayo construido como una equilibrada combinación entre lo estético, lo creativo y lo reflexivo.

A lo largo de la historia de la literatura, el ensayo ha sido necesariamente considerado dentro de este marco: la prosa didáctica del Renacimiento, los textos de la Ilustración, o los ensayos noventayochistas son sin duda textos literarios, y así se abordan en los cursos correspondientes de Educación Secundaria o en la Universidad.

Este género, así considerado, recoge sin duda todas las características presentes en las definiciones anteriores para determinar si una lectura es literaria o no lo es

Queda esbozado pues el concepto de lectura literaria que manejaremos en estas páginas. Construyamos ahora el tejido sobre el que asentaremos esta lectura: la contribución de la teoría y crítica literarias a la enseñanza de la literatura a lo largo de las últimas décadas.

2.2. Teoría y crítica literarias

Si bien no es el objeto de esta tesis el análisis en profundidad del concepto y la trayectoria histórica de la teoría y la crítica literarias, sí consideramos necesario aludir a algunas corrientes por la incidencia que han tenido tanto en la conformación del canon que luego se traslada a la escuela como en el propio abordaje de las obras.

Son diversas las clasificaciones de estos estudios sobre teoría y crítica: Eagleton (1988); Viñas (2002); Selden (2010); Selden et al. (2016); Upstone (2017) pero buscaremos algunos elementos comunes que contribuyan a trazar ciertas pistas para centrarnos más adelante en su influencia en la enseñanza de la literatura en la escuela.

Antes de entrar en las teorías literarias emergentes, hagamos un rápido recorrido, que retomaremos al hablar de la enseñanza de la literatura en la escuela, por la evolución de las investigaciones al respecto. Si circunscribimos el análisis a la última centuria, podemos hablar –al menos en el ámbito didáctico– hasta mediados del xx, de un claro predominio en términos generales de las corrientes historicistas y positivistas centradas en el contexto de producción de las obras: estudio del autor, su época, el movimiento cultural en que se inscribe y sus condiciones biográficas.

En términos más concretos y conviviendo con este paradigma historicista, la llegada del formalismo en el primer tercio del xx, el *New Criticism* (en los años treinta y cuarenta) o del estructuralismo en

los 60 pusieron el foco, durante la segunda mitad del pasado siglo, en el propio texto: contenido, forma, recursos estilísticos. Aterrizó con fuerza en la escuela secundaria el comentario de texto con una enorme carga metaliteraria que dejaba poco espacio a la interpretación por parte del alumnado. Las propuestas del estructuralismo, en su afán de convertir los textos en objetos de análisis fuera de toda aportación subjetiva o circunstancial del acto de lectura, privaban al lector de ese riesgo que supone leer (Berardinelli, 2016). Un riesgo necesario, transformador y comprometido. Un monólogo del autor convertido en diálogo en manos del lector.

Este escenario fue transformado a partir de los setenta por la eclosión de las teorías centradas en el lector. La estética de la recepción considera, como señala Iser, las múltiples variaciones en la interpretación del texto:

Dos personas que contemplen el cielo nocturno pueden estar mirando el mismo grupo de estrellas, pero una verá la imagen de un arado, y la otra pensará en un carro. Las «estrellas» de un texto literario están fijas; las líneas que las unen son variables. (1987, p. 226)

La experiencia estética, explica Iser, se debe precisamente –y principalmente– a esos lugares vacíos que permiten incorporar lo leído en la propia experiencia vital del lector. El texto responde a una serie de referentes extratextuales tanto en su producción como en su recepción. Es de utilidad pues, para el lector competente, conocer las claves de los contextos de producción, tarea que facilitará el mediador o el docente y que conducirá sin duda a un diálogo más fructífero con el texto, un diálogo intelectualmente honesto como propone Eco (2013) en el que caben infinitas, aunque no ilimitadas, interpretaciones.

Llegamos, en todo caso, a un lector que coopera necesariamente –y con la ayuda del mediador– en la interpretación del texto. La literatura es, por tanto, un proceso dinámico en el que interactúan autor, texto y lector.

En este breve recorrido por la teoría y la crítica literarias resulta imprescindible tomar en cuenta junto a lo anterior, los estudios emergentes al respecto, cada vez más consolidados.

Estas teorías forman parte casi siempre de investigaciones culturales y de género que tienen que ver con la mirada sobre el mundo. Y proponen, de algún modo, nuevos modos de leer y diferentes lecturas para conformar ese corpus de obras propuestas, particularmente en la escuela. Destacamos aquí algunas de ellas por la especial relevancia implícita o explícita entre las páginas de esta investigación.

a) **Feminismo.** Un término, según ciertos autores, acuñado por el utópico francés Charles Fourier en 1837 que, aun en los marcos definidos por la sociedad del xix, abre los ojos frente al patriarcado y la esclavitud que imponen las relaciones de género vigentes.

Simone de Beauvoir (2005/1949), ya mediado el xx, critica la idea de las tradicionales definiciones de género determinadas exclusivamente por un hecho biológico e impulsa la toma de conciencia sobre todas esas expectativas y valoraciones sociales que han conformado una serie de rasgos arbitrariamente atribuidos a las mujeres.

Se refiere también esta teoría (cada vez más consolidada y menos emergente) a la necesidad de las mujeres escritoras de encontrar una voz propia en un mundo tradicionalmente habitado por hombres como atestigua la escasa presencia de nombres de autoras en los manuales de texto escolares.

Ni el más fugaz visitante de este planeta que cogiera el periódico, pensó, podría dejar de ver, aun con este testimonio desperdigado, que Inglaterra se hallaba bajo un patriarcado. Nadie en sus cinco sentidos podría dejar de detectar la dominación del profesor. Suyos eran el poder, el dinero y la influencia. Era el propietario del periódico y su director, y su subdirector. Era el ministro de Asuntos Exteriores y el juez. [...] Él decidiría si el cabello

pegado al hacha era humano; él absolvería o condenaría al asesino, él le colgaría o le dejaría en libertad. Exceptuando la niebla, parecía controlarlo todo. (Woolf, 1967, p. 48)

La obra de Elaine Showalter (1977) *A Literature of Their Own* constituye un hito en lo que fue en su momento una novedosa perspectiva. Showalter propone un análisis de autoras británicas que hubieron de escribir (cuando podían hacerlo) en un entorno ahogado por las convenciones sociales y los prejuicios patriarcales.

Ya desde los primeros noventa y en pleno siglo XXI, estas teorías feministas ponen el foco particularmente en aquellos casos en los que la situación de las mujeres se relaciona además con la opresión sufrida por otras minorías sociales.

La interseccionalidad pone de relieve precisamente las desigualdades en las que se superponen diversos factores como el género, la etnia o la clase social (Hill Collins y Bilge, 2019; La Barbera, 2017). En este ámbito se da también toda una imprescindible literatura que reivindica la voz de las silenciadas, también, en los relatos de ficción.

- b) **Teorías *queer*.** El *Gender Trouble* de Judith Butler (1990) es considerada una de las obras fundacionales de las teorías *queer*. La autora defiende que el sexo y la sexualidad no son inmutables, pues son constructos socioculturales, al igual que el género. Previamente, autores como Oscar Wilde, Virginia Woolf, Alice Walker o Hanif Kureishi entre otros muchos, habían dirigido su mirada hacia a identidades sexuales expulsadas en la cultura tradicional. En el siglo XXI, urge en la literatura acoger una variedad cada vez mayor de expresiones alternativas a las heteronormativas dentro de este marco de teorías *queer*.

El canon literario tradicional se ha hecho eco de una serie de valores, criterios estéticos y discursos con los que se puede establecer una identificación, más o menos, de carácter universal, pero evidencia carencias y vacíos de una representación real y completa de la

humanidad. Faltan las escritoras, faltan personas LGTBI, faltan textos que desmonten el sistema heteropatriarcal [...].

Por eso, resulta inevitable y necesaria una revisión de la selección de los libros de textos con los que se trabaja en las aulas y un análisis de las obras literarias desde nuevas perspectivas con las que contribuir a desarticular una ideología patriarcal y heterocentrista. Es necesario crear nuevos modelos identitarios con los que ampliar la representación simbólica de las identidades que conforman nuestra sociedad, porque lo que no se enseña no existe. (Hernández Quintana, 2020, pp. 99-100)

- c) **Poscolonialismo.** Tras la descolonización, los escritores de ciertos países tradicionalmente silenciados en la literatura occidental, se alzan frente a su invisibilidad para trazar su propia identidad y contar su historia. Las investigaciones de Homi K. Bhabha (1990) son clave en el análisis de las teorías poscolonialistas, pero es el texto de Edward Said, *Orientalismo*, el que se considera fundacional en este ámbito: la mirada de Occidente ha constituido y sigue constituyendo una visión política y dominadora sobre las culturas.

El nexo entre conocimiento y poder que crea «al oriental» y que en cierto sentido lo elimina como ser humano para mí no es una cuestión exclusivamente académica, es una cuestión *intelectual* de una importancia evidente. [...] Con demasiada frecuencia, se presupone que la literatura y la cultura son inocentes política e históricamente. Yo siempre he creído lo contrario. (2003/1978, p. 53)

Parece pues relevante tener un acceso amplio a la literatura representativa de otros países, de su situación y sus dificultades, abandonar el monopolio de la mirada occidental y eurocentrista y dar visibilidad, voz y perspectiva.

- d) **Estudios culturales.** Los textos literarios forman parte de un complejo entramado de influencias culturales (arte, medios de comunicación, filmografía, etc.) que conforman también su creación y consumo.

Sarah Upstone ejemplifica estas teorías de la siguiente manera:

For example, how does Reading Joseph Conrad's *Heart of Darkness* (1899) change when we read it alongside Francis Ford Coppola's Vietnam War reworking *Apocalypse Now* (1978)? [...] How might the albums of Prince and the Beatles inform our understanding of Hanif Kureishi's *The Black Album* (1995), whose title takes its inspiration from them?

[Por ejemplo, ¿cómo cambia la lectura de *El corazón de las tinieblas* (1899) de Joseph Conrad cuando lo leemos junto con la reelaboración de *Apocalipsis Now* (1978) de Francis Ford Coppola sobre la guerra de Vietnam? [...] ¿Qué podrían aportar los álbumes de Prince y los Beatles a nuestra comprensión de *The Black Album* (1995) de Hanif Kureishi, cuyo título se inspira en ellos?] (Upstone, 2017, p. 189)

Los textos literarios no son, evidentemente, elementos aislados, sino que se enmarcan en esta red, también de estrategias de poder, que configura su interpretación y la necesidad de disolver ciertas orientaciones impuestas de carácter social, político o económico.

- e) **Crucismo ético.** Emmanuel Levinas propone en su obra *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (1977) una nueva visión sobre el encuentro con el otro, un encuentro transformador y ético. Un encuentro que se da, también, en la lectura y confluye en el texto.

La literatura recoge a lo largo de su historia y a lo ancho de su geografía, cientos de obras que contribuyen a ofrecer una visión ética de sucesos como el Holocausto, el 11/S o la guerra de Vietnam, por poner algunos ejemplos. Hannah Arendt, Primo Levi o la propia Virginia Woolf son claros representantes de ello.

- f) **Ecocrítica.** Esta corriente surgió en Estados Unidos, pero pronto extendida hacia otros países, llama la atención acerca de cómo la literatura refleja el antropocentrismo en la relación del ser humano con el entorno y profundiza críticamente en su interacción con la naturaleza: admiración, lucha, explotación o devastación. En los últimos años se ha profundizado además, desde diferentes ámbitos, en la persona como parte de un ecosistema global que es imprescindible cuidar y conservar.

El trabajo de Rueckert (1996) *Literatura and Ecology: An Experiment in Ecocriticism* fue clave en el inicio de esta sensibilidad vinculada a los estudios literarios.

Unas y otras teorías, críticas y enfoques buscan su modo de iluminar, a través de la literatura, el mundo que habitamos. Como señala Deborah Appleman (2015):

The radio airwaves, the Internet, print and television ads, and films and documentaries all compete for our attention as they attempt to sell us their version of the truth. While this cacophony of ideologies can be deafening even to adults, it can be absolutely overwhelming to young people. [...] Our job is not simply to help students read and write; our job is to help them use the skills of writing and reading to understand the world around them.

[Las ondas de radio, Internet, los anuncios impresos y televisivos, las películas y los documentales compiten por nuestra atención mientras intentan vendernos su versión de la verdad. Si bien esta cacofonía de ideologías puede ser ensordecedora incluso para los adultos, puede ser absolutamente abrumadora para los jóvenes. [...] Nuestro trabajo no es simplemente ayudar a los estudiantes a leer y escribir; nuestro trabajo es ayudarlos a usar las habilidades de escritura y lectura para comprender el mundo que los rodea.] (pp. 1-2)

Martín Ezpeleta (2020), aludiendo a los estudios culturales apunta un camino, aún apenas transitado en la educación literaria, y que quizá debe empezar por establecer un corpus que dé visibilidad a

todas estas voces silenciadas e incluso, a la propia Naturaleza. Una propuesta de educación literaria que visibilice «nuevos géneros, nuevos públicos y nuevas inquietudes» (p. 128).

En este marco nos situamos.

CAPÍTULO 3. La enseñanza de la literatura en la escuela

Es necesario ahora volver la vista a la escuela para describir la realidad lectora de los adolescentes y ahondar en lo que está ocurriendo en nuestras aulas en lo relativo a educación literaria y hábito lector.

Tomemos como puente con lo anterior y punto de partida las funciones que Steiner atribuye al crítico literario:

- En primer lugar, la selección de aquellas obras dignas de ser releídas. Y cómo hacerlo.
- En segundo lugar, el establecimiento de vínculos que favorezcan un diálogo entre pasado y presente, un diálogo intercultural y sin fronteras.
- En tercer lugar, su función más importante: el juicio de la literatura contemporánea. En ella, además de valorar si constituye un punto de inflexión en la técnica, el estilo o la sensibilidad, ha de tomar en cuenta «lo que contribuye o lo que sustrae a las menguadas reservas de la inteligencia moral» (2000, p. 25).

Seleccionar obras, establecer vínculos, valorar obras contemporáneas. Los docentes son críticos literarios y, a decir de Chambers (2015) los estudiantes también lo son... o pueden llegar a serlo dentro del aula. ¿Y cuál es el papel de los maestros?

Ellos proporcionan, estimulan, demuestran y responden.

Proporcionan libros y tiempo para leerlos y un ambiente atractivo en el que la gente quiera leer. Estimulan un deseo de convertirse en lectores reflexivos. Demuestran por medio de la lectura en voz alta y de su propio comportamiento qué hace un «buen» lector. Y responden, y ayudan a otros a responder, a la individualidad de cada uno en la comunidad de lectores a la que pertenecen. (Chambers, 2007a, p. 130)

Precisamente esta lectura significativa de las obras literarias necesita esa sabia intervención del mediador para que el lector aporte las asociaciones entre los distintos elementos que componen la obra en función de su edad o nivel lector: contexto cultural, elementos formales, ejes temáticos en los que se inscribe... El intertexto lector activa esta participación del sujeto en la recepción de la obra, pone en conexión unas lecturas con otras.

Según la definición que ofrece Mendoza Fillola:

El intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los textos literarios.

Estos saberes, estrategias y recursos se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y permiten el reconocimiento y la valoración de usos lingüísticos, literarios y discursivos en relación con otros usos, con otros textos que tienen similares rasgos literarios. (2001, p. 97)

La obra literaria alcanza su sentido cuando un lector desencadena el proceso de comprensión profunda del texto, interiorizando el diálogo que, inevitablemente, establece dicha obra con las precedentes y las contemporáneas. Como señalan Ysabel Gracida y Juan Mata (2013) al igual que encontramos algo de *La Odisea* en el *Ulises* de Joyce, o mucho de las novelas de caballerías en *Don Quijote*, así también la ficción contemporánea (*Shrek*, *Los Simpson* o *Crepúsculo*) está preñada de referencias internas a otras películas o libros. Conocerlas forma parte, sin duda, de la comprensión en su más hondo sentido. Y cómo no, ser capaz de detectar ese diálogo interno de unas obras con otras forma parte de la construcción del lector literario.

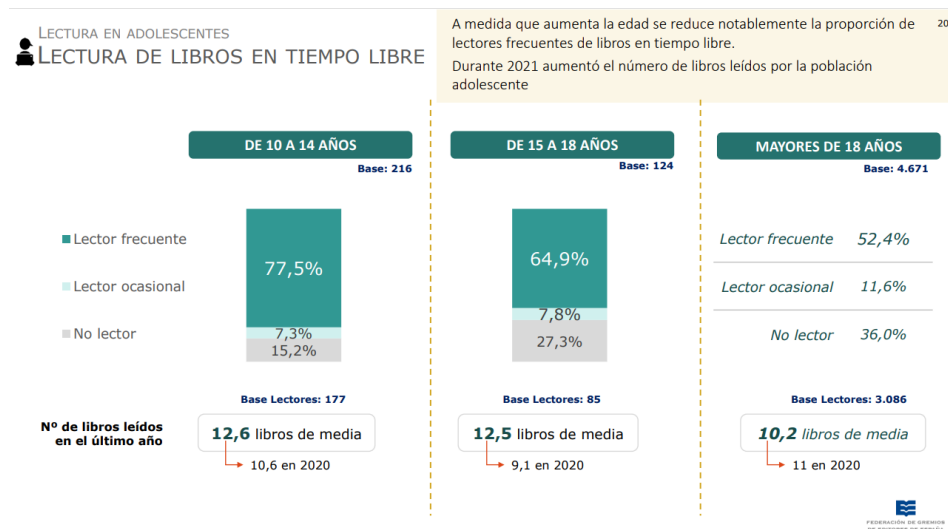
3.1. Adolescentes y lectura

Volvamos a levantar la vista para abarcar la lectura general, no solo a la específicamente literaria, si bien los datos que se exponen a continuación están necesariamente ligados en mayor medida con este tipo de actividad.

El informe *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021* muestra con claridad la distribución por edades de estos hábitos lectores. El estudio revela que los índices de frecuencia lectora se han incrementado enormemente en las últimas décadas y que, precisamente, son los niños y adolescentes los que poseen los hábitos más sólidos en nuestra sociedad. Es, por tanto, en el paso a la vida adulta cuando se produce el abandono progresivo de la lectura.

Figura 1

Lectura de libros en tiempo libre (FGEE)



Nota: Tomado de Federación de Gremios de Editores de España (2022b, p. 20)

Cabe preguntarse con Mireia Manresa (2009) cuáles son los textos que elevan estos índices: obras prescritas por la escuela, libros seleccionados a merced del mercado, o lecturas realizadas de forma voluntaria y sostenida... Poco tienen que ver unas propuestas con otras.

Esta autora realiza en su investigación doctoral un profundo estudio sobre los hábitos de lectura adolescente y concluye que, si bien los números son alentadores, lo cierto es que recogen hábitos vulnerables y frágiles. La lectura placentera realizada por los adolescentes está principalmente focalizada en un tipo de literatura más comercial que no proporciona –en general– ni la continuidad ni la variedad necesaria para asegurar lectores sólidos (en calidad y cantidad) en el futuro.

La búsqueda del placer lector se ha abierto camino en las aulas pero ha provocado a veces la banalización de una educación literaria consistente que permita profundizar en la interpretación de las obras y trazar itinerarios de progreso.

¿A qué responde esta situación? Señala Marta Sanjuán (2013) que el gusto de los adolescentes por la lectura es muy variado en géneros y temas, aunque muestran un especial interés por los libros que les permiten aproximarse a su realidad. Los clásicos les resultan, con frecuencia, inaccesibles por su estilo o por los temas que ocupan las tramas que, normalmente, no son percibidos como realidades humanas que conecten con sus vicisitudes.

En el área de Lengua y Literatura –continúa Sanjuán–, el rechazo se vincula a las dificultades lingüísticas que encuentran y a su falta de estrategias de comprensión. En el caso específico de las lecturas escolares de clásicos, como señala el estudio *La lectura según los jóvenes* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2022)...

Ha sido habitual recoger opiniones en las que se reprocha a obras literarias de calidad –ya sean clásicos, que son propuestos en la escuela o bien libros que se encuentran en la biblioteca familiar– una dificultad muy superior a la de las obras que suelen leer, a causa de dos razones:

- Descripciones más prolijas respecto a las que están acostumbrados.
- Complejidad o riqueza semántica mayor de las obras que suelen leer.

En cualquier caso, ambos factores suponen la exigencia de un esfuerzo de concentración o de capacidad de decodificación superior a la de la literatura que consumen habitualmente. (2022, p. 80)

Esto no impide afirmar que «nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores» (Cerrillo, 2005, p. 133). La cuestión –subraya Cerrillo– es que la lectura está sufriendo importantes cambios. A menudo, su uso es meramente instrumental, como una fuente de información (no de conocimiento) que no exige un lector activo ni crítico. No obstante, no son desdeñables las interesantísimas experiencias de redes sociales surgidas en torno a la lectura (*Goodreads*, *Lectyo*, *Quélibroleo*, etc.), la aparición de *booktoubers* o la proliferación de clubes de lectura *on line* que ponen en contacto a jóvenes interesados en la lectura placentera y comentada.

Gemma Lluch ha analizado el tema en profundidad en reiteradas ocasiones y expone los resultados de su investigación en su colaboración en el detallado estudio *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (Lluch et al., 2017). En él señala, entre otros rasgos característicos, la evolución hacia la subjetividad, la creación de comunidades virtuales de lecturas disociadas de la mediación adulta y la opción por la literatura de entretenimiento.

De forma complementaria a lo anterior, ofrece Teresa Colomer una acertada radiografía del modelo de estudiante que habita las aulas de nuestros institutos y que, a pesar del tiempo transcurrido desde su investigación, no ha perdido actualidad:

...la escuela lo ha empujado a leer y le ha mostrado una nueva forma de acercarse a los textos que comprende una cierta jerarquía de valores del sistema literario; pero no le ha ayudado a convertirse en lector. Leer es para él algo puntual y propio de la esfera escolar. Carece del *capital cultural* acumulado que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente. (2005, p. 68)

Se da con frecuencia un conflicto en la escuela entre lo que hasta ahora entendíamos por «enseñanza de la literatura» (un mapa compartido de la literatura, una lectura cada vez más amplia y profunda de las obras clásicas)... y la consolidación del hábito lector (con títulos de literatura juvenil contemporánea, más *best-seller* y menos clásicos). La «escasa tolerancia al esfuerzo cognitivo» y el reconocimiento del «insuficiente impacto del centro educativo para fortalecer el interés por la lectura» entre otros factores (FGSR, 2022, p. 85) parece culminar en un arrinconamiento de la lectura, percibida como una más de las obligaciones académicas y abandonada en cuanto finaliza la etapa escolar.

Frente a la escuela anglosajona, en la que lo subjetivo tiene un papel primordial, la educación literaria en España está con cierta frecuencia impregnada de una pretensión de objetividad en la interpretación que dificulta o impide el vínculo con las propias vivencias.

En este contexto, resulta especialmente pertinente la pregunta de la propia Colomer: ¿Cuál es el papel de la escuela –formadora o disuasoria– en la construcción de estos futuros lectores adultos? De concretar este papel –formador– de la escuela y atisbar líneas sólidas de trabajo en la construcción de lectores con una mirada (también) ética, trataremos a lo largo de las siguientes páginas.

Acerquémonos primero al panorama que tenemos en la escuela.

3.2. Un poco de historia

El enfoque dado en cada etapa de la historia a la educación literaria –y al aprendizaje de la comunicación oral y escrita– viene determinado por el marco social, cultural, económico y político imperante. Tanto los estudios de la retórica medieval como los más recientes modelos de animación lectora están de algún modo influidos y configurados en un lienzo común y de carácter global.

Las perspectivas y enfoques son variados y numerosos los autores que han ofrecido un recorrido más o menos detallado por la historia de la enseñanza de la literatura en España. Seguiremos en

este apartado las aportaciones de Colomer (2020; 1996; 2014), Sanjuán (2013), Núñez (2016) y Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2020) principalmente.

No se trata de hacer una cronología exhaustiva de la didáctica, pero sí de conocer los cimientos sobre los que históricamente se asienta. Así, el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, ya desde la Edad Media y hasta el siglo XIX, se enmarcaba en los estudios de Retórica, a través de manuales que consistían en una suerte de compilación de textos clásicos cuyo objetivo principal era la configuración del discurso y el adecuado desempeño profesional, así como la interiorización de una serie de valores morales.

Con la llegada del s. XIX y el auge de los nacionalismos, la educación literaria trata de contribuir a esta construcción de la identidad de nación. Los manuales de referencia recogen, en un modelo cronológico, la evolución ejemplificada (a través de pequeños fragmentos) de las historias literarias nacionales. Apenas se rebasan las fronteras del país y quedan fuera de su mirada todos aquellos escritos que no contribuyen al objetivo establecido.

Los estudios literarios en la escuela construían a menudo sus cimientos en la memorización, más o menos contextualizada, de movimientos, autores, años y obras (de los que aún queda huella en la educación del siglo XXI). Será necesario esperar hasta mediados del siglo XX para que surjan bibliotecas adecuadas a la edad y una cierta apertura en las fronteras de los corpus de lectura escolares.

A partir principalmente de las corrientes formalistas y estructuralistas se empiezan a oír, en los años 70, voces que denuncian la crisis en este ámbito: la educación literaria está muy lejos de acercarse al cumplimiento de los objetivos que deberían formar parte de su esencia. Los modelos analíticos se hacen cada vez más necesarios para poder entender la obra en su contexto y elaborar de este modo una interpretación aceptable.

Lázaro Carreter (1974) en España propicia con ímpetu el estudio literario a través de una herramienta fundamental: el comentario de texto. Lo que empezó como un esperanzador y revolucionario enfoque, acabó a menudo encorsetándose en una dinámica que seguía sin cumplir los objetivos esenciales compartidos para la educación literaria. Se ejemplifican, sí, los contenidos de la historia literaria, pero la realidad es que no se consigue llegar mucho más allá.

Ricardou (1977), que coincide en el diagnóstico con Lázaro Carreter, ofrece una nueva vía de entendimiento entre la lectura literaria y las actividades de escritura. Con el auge de la creatividad, comienzan a proliferar los talleres literarios, imprescindibles, en su más amplio sentido, para la conexión literatura – vida.

Es en los años 80 cuando la Estética de la recepción produce un desplazamiento hacia el lector que se concreta, entre otros muchos cambios, en la incorporación de literatura juvenil en el aula, se produce un auge de las bibliotecas escolares y un generoso reconocimiento de nuevas y variadas actividades de animación a la lectura.

La ampliación, algunos años después, de la escolarización obligatoria hasta los 16 años en España propicia un estudio más funcional de la lengua y la literatura. Los textos literarios se trabajan como un tipo más de textos, cuya característica fundamental es su desvío con respecto a la norma. Este enfoque, en cualquier caso, no es exclusivo y convive en las aulas con las perspectivas anteriores.

A pesar de algunos tímidos acercamientos a una nueva concepción de la literatura en el aula, y en términos siempre injustamente generalizadores, se sigue circunscribiendo aún hoy con frecuencia la educación literaria de la escuela secundaria a la enseñanza de una enumeración de corrientes, obras y escritores (casi nunca escritoras) que jalonan la historia de la literatura nacional (casi nunca universal).

Capítulo 3. La enseñanza de la literatura en la escuela

La etapa de educación obligatoria corre el peligro de cerrarse pues con un deslavazado mapa cultural repleto de datos más o menos objetivos que difícilmente lograrán relacionar –por más que se traten de acompañar los currículos escolares de unas áreas con otras– los contenidos literarios con los de otras disciplinas.

El recorrido histórico de la enseñanza de la literatura define, en la mirada de Sanjuán (2013), tres líneas de innovación desarrolladas de forma diversa en lo teórico y en lo práctico:

- Animación a la lectura: si bien es importante una presencia constante que propicie una lectura de calado, lejos de ese «aire de acontecimiento ocasional, excepcional y festivo».
- Los talleres literarios, la lectura creadora, que cuenta con magníficas propuestas teóricas y prácticas que aún no han llegado a generalizarse en todo su potencial.
- La construcción del lector-receptor, la formación de la competencia literaria y la creación del intertexto lector.

Estos tres pilares confluyen en un objetivo compartido por muchos, logrado por pocos:

[...] la enseñanza de la literatura, que durante muchos años se ha sostenido en el pilar fundamental del historicismo y en la adquisición de nociones culturales sobre la literatura, busca nuevos caminos que la conviertan en una verdadera educación literaria que oriente a los alumnos hacia el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela, a disfrutar de la experiencia lectora y a interpretar con criterios cada vez más maduros el texto literario.

(Sanjuán, 2013, p. 31)

A modo de síntesis, recogemos el esclarecedor hilo expositivo que sigue Felipe Munita (2021) para explicar el paso de la enseñanza de la literatura (focalizada en la transmisión de conocimientos: obras, autores, movimientos) a la educación literaria (dirigida a la formación de una competencia).

Desde esta perspectiva, «El propósito central de la enseñanza se configuró en términos de ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute como lectores literarios» (p. 49).

Así, el tránsito de una a otra recorre diversos estadios:

- En primer lugar, la crítica al modelo historicista, cuyo foco estaba puesto en los factores externos al texto (época, corriente literaria, biografía del autor...).
- En segundo lugar, este modelo historicista es sustituido por un modelo estructuralista, centrado ahora en el análisis detallado de los textos (análisis de recursos literarios, metaliteratura, comentario de texto).
- En tercer lugar, junto al modelo estructuralista, va ganando fuerza el modelo comunicativo, orientado a un aprendizaje más funcional que considera el texto literario como uno más de los géneros discursivos. La lectura literaria queda pues al nivel de otros tipos de textos: informativos, argumentativos, etc.
- Por último, asistimos en los últimos años del siglo xx y primeros del xxi a la «entronización» del placer lector y la necesidad de «desescolarizar la lectura» lo que dificulta enormemente la configuración de una didáctica sólida para la educación literaria.

No hemos alcanzado, evidentemente, la meta. Munita profundiza en las críticas sobre las que se sustenta la actual didáctica de la literatura pero, junto a esto, no podemos sustraernos al hecho de que vivimos, desde hace muchos años en las aulas, la implantación de un modelo educativo siempre en construcción.

Ahora urge llegar a algún acuerdo sobre el mapa —épocas, autores, géneros, jerarquías del sistema, etc.— que resulta conveniente poseer para que cualquier lector pueda colocar y relacionar cada nueva obra en su «biblioteca mental», sobre el metalenguaje que debe

conocer para poder reflexionar y hablar sobre las obras y sobre la medida en que es benéfico que acceda a las interpretaciones de la crítica para confrontar su lectura con una comunidad interpretativa más amplia que la del aula. (Colomer, T., 2005, p. 53)

La monografía *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura*, editada por Mar Campos y M^a del Carmen Quiles (2019), recoge algunos rasgos identificativos del panorama actual y define líneas emergentes relativas a los nuevos retos sociales contemporáneos, interculturales y tecnológicos, o la necesaria ampliación del canon sobre la que insistimos en varios puntos de esta investigación.

A pesar de los avances logrados, quedan pendientes muchos frentes relativos a la formación del profesorado y la enseñanza fusionada de saberes, prácticas y habilidades (Colomer, 2014). Estamos en ello.

3.3. Un poco de geografía

Durán y Manresa (2009) elaboran un breve análisis comparativo de los currículos internacionales a partir del estudio de la normativa escolar de seis países: Francia, Bélgica francófona, Portugal, Gran Bretaña, Argentina y México.

Por más que dicho estudio haya cumplido diez años, se pueden desbrozar algunas tendencias y líneas vigentes. Así, las autoras ofrecen un concienzudo análisis del grado de prescripción obligatoria, tipos de obras, concreción de las mismas... y las repercusiones que ello puede tener en la formación literaria de los adolescentes: cuanto más abierto es el currículo, más permite la adaptación a los perfiles del alumnado; cuanto más cerrado, más se asegura una variedad en la «dieta» lectora.

Y es que, al tratar de levantar la mirada hacia la didáctica de la literatura en nuestro entorno internacional más próximo (al menos), es inevitable contrastar con las propuestas de aquellos países

en los que se enmarca España en cuanto a proximidad geográfica o cultural. Por una parte, con la de otros países europeos (la tradición anglosajona –vinculada también, evidentemente, a la de Estados Unidos–, francesa, italiana o portuguesa, por ejemplo); y por otra, con la tradición latinoamericana.

En España se han ido adoptando progresivamente algunas ideas de los más reconocidos autores ingleses o estadounidenses sobre la recepción en contextos escolares. Por su parte, el ámbito cultural de países como Italia, Francia o Portugal son más próximos al nuestro en su sistema escolar y propicia por tanto una comparación más esclarecedora por la posibilidad más accesible de caminar en esa estela, aunque es más frecuente en estos el enfoque historicista y nacional, si bien en Francia se han dado pasos importantes hacia enfoques temáticos que favorecen además el diálogo de las obras literarias con otras formas artísticas, y de la literatura nacional con otros clásicos de la literatura universal.

La tradición pedagógica latinoamericana cuenta con autoras y autores que han enriquecido los proyectos lectores de cada uno de estos países y apuestan igualmente por la ampliación de horizontes en los cánones literarios escolares.

¿Cuáles son las líneas generales, en estos ámbitos geográficos, en lo que a enseñanza de la literatura se refiere?

- En el ámbito **anglosajón**, las teorías de Louise Rosenblatt (2002) rompen con los acercamientos más formales a los textos y proponen una lectura literaria basada en la «transacción» entre obra y lector. El docente es el encargado de proveer al adolescente de las herramientas necesarias para obtener los mejores resultados en esta transacción. La escucha respetuosa de sus intervenciones, el diálogo abierto y receptivo, la vinculación de la lectura a los propios intereses y experiencias vitales del alumnado o la confianza en su capacidad crítica y el valor de sus

aportaciones son conceptos clave de esta tradición. En ella se recogen, en esta misma línea, las interesantes propuestas de Aidan Chambers (2007b) más enfocadas en su caso a los primeros lectores, pero extrapolables en su mayoría, sin entrar en contradicciones, al ámbito juvenil.

- En la **tradición francesa**, la *Nouvelle critique*, apoyada en el formalismo ruso, de Barthes, Todorov o Dubrovsky entre otros, constituye una primera alternativa al tan arraigado historicismo en la enseñanza de la literatura, si bien el propio Todorov alerta sobre los peligros de los excesos formalistas. En esta estela, Pennac pone al lector en el centro y autores como Chartier, Bahloul, Petit y Peroni permiten que se abra paso paulatinamente una nueva perspectiva sociocultural (Sanjuán 2013).

Las investigaciones de Sylviane Ahr (2017) sobre la necesidad de vincular la enseñanza de la literatura con otras expresiones artísticas, y las esclarecedoras propuestas de Dufays, Gemenne y Ledur (2015) sobre cómo trabajar la lectura literaria en el aula son algunos de los elementos clave del actual currículo francés.

Tras la profunda renovación curricular de 2010, se propone el desarrollo de las competencias orales y escritas (incluyendo el conocimiento sistemático de la lengua: ortografía, gramática, etc.) en torno a la construcción de una cultura literaria común que vincula las obras artísticas – no solo escritas– procedentes de diversos panoramas nacionales, internacionales, clásicos y contemporáneos.

De este modo, se configura el currículo de Secundaria en torno a cuatro ejes temáticos (*construir la propia identidad, vivir en sociedad, reinventar y cambiar el mundo*) que sirven de hilo conductor para la selección de lecturas, el desarrollo de las habilidades de interpretación y el establecimiento de vínculos con producciones extraliterarias (pintura, fotografía o cine, por ejemplo).

La indagación sobre estos ejes temáticos se realiza a partir de un corpus abierto de obras literarias y no literarias que combinan la lectura guiada en el aula con el favorecimiento de una lectura más autónoma y libre. Y se cierra el proyecto con la realización de un ensayo final que aborda además cuestiones éticas y estéticas.

- La **tradición italiana** es particularmente académica en el ámbito de la escuela Secundaria. El currículo vigente deja ver un claro enfoque historicista que distribuye cronológicamente los movimientos literarios ordenados secuencialmente en los distintos bienios escolares (Ministero dell'istruzione, 2010, pp. 13-14).

No obstante, se oyen voces desde hace ya varias décadas que proponen una flexibilización del canon literario que deslice el foco hacia los intereses más cercanos a los adolescentes partiendo de lo contemporáneo para extender después la mirada al pasado (Antonelli, 1999). O incluso itinerarios temáticos vinculados a las inquietudes de los lectores sin renunciar por ello al estudio de otros parámetros relacionados con la génesis de la obra, el juicio estético, los aspectos formales o los factores histórico ideológicos (Luperini, 2003). Guido Armellini (1987) alertó ya en los años ochenta sobre la caída de los presupuestos sobre los que se sustentaban hasta entonces los programas de literatura y la importancia de ampliar las experiencias estéticas a otras formas basadas en la imagen o la música por ejemplo. Asimismo proponía la necesidad de formar una ciudadanía con horizontes planetarios.

Más recientemente, Emanuele Zinato (2022) pone de relieve la capacidad de la literatura para educar en la complejidad y la libertad más allá de la superficialidad mediática contemporánea. La literatura abre horizontes espaciotemporales y consolida el pensamiento crítico a través del impulso del docente a comunidades lectoras polifónicas, sosegadas y participativas. Por su parte, autoras como Camilla Spaliviero (2020) o Simone Giusti (2023) proponen un enfoque de

la enseñanza de la literatura sustentado sobre tres pilares básicos: la lectura, la escritura y creación de comunidades de interpretación en el aula.

- En **Portugal**, al igual que en España, los principios enunciados en algunas de las leyes educativas son innovadores y muy valiosos; sin embargo, el aterrizaje para las aulas sigue siendo predominantemente clásico e historicista. Se incluye, en el caso portugués, un Plan Nacional de Lectura (*Plano Nacional de Leitura 2017-2027*) que propone un corpus anual y relativamente flexible de propuestas para la escuela (con literatura clásica, contemporánea y juvenil de carácter principalmente autóctono con algunas aperturas que amplían el marco a la literatura universal.
- La **escuela latinoamericana** está plagada de muy relevantes propuestas de lectura compartida y creadora. Graciela Montes, Gustavo Bombini, Cecilia Silva-Díaz o Ana María Machado son algunos de los autores clave en este sentido. Las nuevas líneas didácticas en este ámbito proponen una perspectiva que ensanche los corpus escolares desde la interdisciplinariedad y la escritura de intención literaria. La lectura ética, estética, cultural se abre a una dimensión universal de la literatura (Llorens García et al., 2022).

Podemos concluir, pues, que la tradición francesa, que se acerca cada vez más al establecimiento de un eje vertebrador del currículo en torno al ámbito cultural y literario, y la tradición anglosajona, que pone su foco en el lector, caminan junto a las tradiciones mediterráneas más ancladas todavía en enfoques historicistas y nacionales. La escuela latinoamericana ofrece por su parte voces muy atinadas como las nombradas más arriba para la construcción de un nuevo modelo de educación literaria con más amplios horizontes.

Veamos cuál es la situación y la realidad escolar en España.

3.4. El currículo escolar y la realidad de las aulas en España

Los modelos curriculares que proponen las sucesivas leyes de educación se van superponiendo sin que cada una produzca, la mayor parte de las veces, una modificación lo bastante honda y sustancial en las concreciones de aula.

Aunque somos conscientes de que para que sea posible un verdadero y profundo cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura es necesaria la confluencia de diversos factores de forma simultánea (currículos escolares, decisiones administrativas, diseño de materiales o formación de maestros entre otros), pondremos el foco en este capítulo sobre la realidad actual de las aulas y las leyes educativas en que se enmarcan.

3.4.1. Educación literaria en la escuela

A pesar de los cambios legales en los enfoques, es frecuente en las escuelas de Secundaria (no tanto en los primeros cursos, pero sí a partir de 3º de ESO) que parte de las lecturas prescritas se escojan entre los clásicos españoles que vertebran unos currículos escolares aún limitados a la literatura nacional y organizados cronológicamente en tramos diferenciados para cada curso.

Resulta imprescindible que esta lectura –sin duda repleta de escollos para el lector inexperto... y a veces hasta para el experto– se haga con un acompañamiento acertado y suficiente.

En caso contrario, reducimos la «educación literaria» a la memorización de una serie de datos acompañados con una lectura (no siempre efectivamente realizada por el alumnado) de tal o cual obra para salvar la consabida y temida prueba de evaluación. Tales lecturas, conocimientos y datos son condenados, inmediatamente después y casi en su totalidad, al rincón del olvido para dejar lugar a los apremios del siguiente examen. Y los libros leídos pasan sin apenas rozar la vida de los estudiantes.

¿Cuáles son los problemas a los que el docente se enfrenta, pues, en la educación literaria a pie de aula? Es posible aventurar, a partir de la experiencia y las conversaciones compartidas al respecto, tres tipos de dificultades generales:

Por una parte, la pérdida de la centralidad de la lectura en el aula, tanto de las formas de lectura guiada que han de asegurar la provisión de un mapa cultural y la aproximación a los clásicos de la literatura española y universal, como aquellas formas de lectura autónoma que ayudan a conformar las identidades lectoras de adolescentes y jóvenes. Esta pérdida de la centralidad de la lectura se debe, como hemos visto, no solo al predominio de otros tipo de conocimientos literarios (características de movimientos, obras y autores) o a la amplitud misma de los programas de Lengua Castellana y Literatura, sino también a la distorsión que de los propios enfoques curriculares provocan a menudo las evaluaciones externas, empezando por la prueba de acceso a la Universidad.

Por otra parte, la selección de libros para el aula, sean clásicos o lecturas circunscritas a las nuevas publicaciones de literatura juvenil, exige por parte del profesor una labor de desbrozamiento y conocimiento actualizado para el que casi nunca tiene tiempo y los libros prescritos corren el peligro de perpetuarse de generación en generación sin adaptarse a las biografías lectoras ni vitales de los estudiantes.

En tercer lugar, los enfoques metodológicos no se construyen desde el receptor, sino desde la idea de la transmisión de una serie de contenidos enciclopédicos con pocas posibilidades de alcanzar una mayor trascendencia en la experiencia vital de los adolescentes.

El problema es que no siempre el medio escolar actúa como un buen espacio de mediación literaria. [...] Se confunden a menudo con la impartición de clases y el desarrollo del currículo, cuando lo cierto es que la primacía concedida al cumplimiento exhaustivo de los

programas, así como la prioridad dada al análisis estructural de los textos y al aprendizaje sistemático de nomenclaturas, obras, listas, fechas, clasificaciones, etcétera, hace que el conocimiento y la lectura reposada de los libros resulte una tarea casi imposible. [...] Cualquier práctica mediadora en la escuela debe preguntarse qué clase de relación con los libros pretende promover, pues los fines determinan los procedimientos. Son los procesos los que importan. Pueden existir buenos propósitos, pero prácticas desafortunadas. (Mata, 2020b, p. 14)

Los objetivos lectores propuestos por la escuela no parecen pues lograr los resultados deseados. Hay además, cambios sociales y culturales en relación con la lectura, acelerados en las últimas décadas, que contribuyen a dar explicación a la situación de la escuela. Así lo expone Teresa Colomer:

Tal vez ocurre porque conseguir una población altamente alfabetizada es un reto de una exigencia sin precedentes en la historia de la humanidad, un reto que requiere un esfuerzo social tan elevado en costos y agentes que hasta ahora no se había sido consciente de ello. O tal vez porque, contra lo que se afirma, la sociedad no tiene tan claro que sea necesario cierto tipo de alfabetización; no hay consenso, por ejemplo, sobre para qué tiene que ser útil, ya que ahora existen otros canales, como los audiovisuales, que cumplen funciones que antes correspondían a la literatura, como el consumo de ficción o la posición de referencias compartidas. O bien, porque se trata en realidad de un objetivo «utópico» [...]. O porque al hallarnos en una situación nueva no se sabe a través de qué medios puede lograrse su objetivo, mientras que, en cambio, sí existe, pongamos por caso, un conocimiento social sobre lo que hay que hacer para enseñar a hablar a los bebés. O porque el funcionamiento

social ha desarrollado valores y formas de vida que van en contra de las condiciones favorables para leer, como la concentración o la soledad. (Colomer, 2005, p. 138)

Sea por tratarse de un reto excesivamente ambicioso, sea porque no se tiene clara la necesidad de llegar a la meta, sea porque la realidad contemporánea no deja demasiado espacio para la lectura, el hecho es que los objetivos para la educación literaria no parecen bien delimitados, ni mucho menos alcanzados.

3.4.2. El enfoque de la educación literaria en las leyes educativas desde 1985

Desde la aprobación de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) en 1985, se han sucedido en intervalos no mayores de seis o siete años otras tantas leyes educativas: la LOGSE (1990), La LOPEG (que vino a ser un complemento a la LOGSE en 1995), la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la más reciente LOMLOE (2020).

Cada una de ellas incide en diferentes aspectos y lleva aparejados diversos cambios: sistemas de evaluación, organización de los centros, programas de diversificación curricular, ampliación de la escolaridad obligatoria, itinerarios formativos, reválidas, eliminación de asignaturas o reivindicación de otras nuevas, por poner algunos ejemplos.

No nos detendremos en estas modificaciones de carácter general (pues merecerían cada uno su propia tesis); pero si atendemos a los sucesivos decretos de enseñanzas mínimas: LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), LOCE (Ley Orgánica 10/2002), LOE (Ley Orgánica 2/2006), LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), a partir de los cuales las comunidades autónomas concretan y desarrollan sus respectivos currículos, podemos extraer algunos elementos comunes en lo que se refiere al enfoque dado a la educación literaria:

1. La permanencia de un enfoque principalmente historicista y nacional. Es este el eje que tiene más peso y está más arraigado en la configuración de los currículos, el diseño de materiales de texto por parte de las editoriales y en los hábitos docentes. Hasta el momento no podemos constatar que la última ley, que ha tratado de trascender esos perímetros, haya consolidado los cambios pretendidos en algunas de sus concreciones a pie de aula.
2. La existencia de una tácita división entre lectura guiada y lectura autónoma y la incorporación paulatina de literatura juvenil y de obras de la literatura universal, más allá de las fronteras nacionales políticas o lingüísticas. Si bien es cada vez más frecuente la prescripción de obras de este tipo en las aulas de Secundaria, hay aún mucho por debatir acerca de los criterios de selección de estas lecturas a veces inconscientemente impuestas por criterios más comerciales que literarios debido a la priorización del establecimiento de hábitos lectores frente a otros objetivos.
3. La presencia de la escritura de intención literaria. Una fórmula que carece de la suficiente tradición pedagógica pero que trata de hacerse hueco frente a otros aprendizajes más habituales en el ámbito de la literatura.

Estos avances desde la «enseñanza de la literatura», encaminada a la transmisión de un patrimonio histórico, con sus listas de autores y obras ordenados cronológicamente, parecen abrir el camino hacia una «educación literaria» que propone una nueva lectura e interpretación de obras cada vez más complejas de diferentes épocas, géneros y espacios geográficos. Pero en la práctica, los libros de texto, las inercias escolares y la dificultad para cambiar lo más arraigado en la formación de los docentes condicionan una transformación aún tímida que a veces puede resultar desalentadora.

3.4.3. El marco de referencia europeo: las competencias clave

El marco de referencia europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018) viene a marcar las líneas de trabajo de los currículos definidos a partir de este momento. Es aquí donde se inscribe la vigente LOMLOE.

En las páginas introductorias de este marco se señala la importancia de desarrollar en todos los ámbitos de aprendizaje estas competencias clave. Unas competencias que tienen entre sus objetivos «sentar las bases para la consecución de unas sociedades más equitativas y democráticas» (p. 7).

Las personas necesitan un conjunto adecuado de capacidades y competencias para mantener su actual nivel de vida, sostener unas tasas de empleo elevadas y fomentar la cohesión social teniendo presente la sociedad y el mundo del trabajo del mañana. Ayudar a las personas de toda Europa a que adquieran las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social contribuye a reforzar la resiliencia de Europa en un momento de rápidos y profundos cambios. (p.1)

De acuerdo con este principio, el Marco de referencia europeo establece ocho competencias clave. Todas ellas igualmente importantes y relevantes para el desarrollo en sociedad; se solapan, se entrelazan e integran aspectos tan fundamentales como el pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad de comunicación y negociación, capacidad de análisis, creatividad o habilidades interculturales.

Las competencias definidas en este marco son las siguientes:

a) Competencia en lectoescritura

Esta competencia traspasa los límites de lo que habitualmente se entiende por habilidades lectoescritoras. Recoge verbos como *identificar, comprender, expresar, crear, interpretar* y sustantivos como *conceptos, sentimientos, hechos y opiniones*. Incluye asimismo la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas

b) Competencia multilingüe

Esta competencia comparte dimensiones con la relativo a las habilidades lectoescritoras: comprender, expresar, interpretar conceptos, sentimientos, opiniones... de forma oral y escrita... pero añade la ampliación de su logro a distintas lenguas.

c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

La competencia matemática se relaciona con la habilidad para resolver situaciones cotidianas (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos, diagramas...). La competencia en ciencia, tecnología e ingeniería tiene que ver con el conocimiento del mundo natural, la comprensión de los cambios ocasionados por la intervención humana y la comprensión de la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

d) Competencia digital

La competencia digital propone un uso práctico, responsable y crítico de las tecnologías para interpretar o producir contenidos en el ámbito digital.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender

La competencia personal, social y de aprender a aprender tiene que ver con la reflexión y el bienestar físico-emocional, la gestión del tiempo y la información, la orientación de la propia vida y la colaboración con otros de forma constructiva.

f) Competencia ciudadana

La competencia ciudadana propone una participación plena y responsable en la vida social y cívica a partir de la comprensión de las estructuras sociales y políticas; contempla la sostenibilidad y presta atención a los acontecimientos mundiales.

g) Competencia emprendedora

La competencia emprendedora tiene que ver con la capacidad de actuar de forma que se transformen las ideas en valores para otros. Se basa, entre otras habilidades, en la creatividad, la iniciativa y la colaboración.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales

La competencia en conciencia y expresión culturales contribuye a comprender, identificar y respetar la comunicación creativa de las ideas y el arte en las diferentes culturas, así como a facilitar la expresión de las propias vivencias o pensamientos.

Dentro de este mismo documento que detalla conocimientos, capacidades y actitudes relativas a cada competencia, se sale al paso de posibles dificultades con algunos ejemplos de buenas prácticas entre las que incluye la actividad interdisciplinar o la propuesta de materiales orientados a estos aprendizajes.

Este enfoque competencial de la enseñanza promueve el desarrollo de unos aprendizajes que puedan ser transferidos más allá de las fronteras del aula; es decir, trata de posibilitar un traspaso de los saberes (*saber, saber ser, saber hacer*) adquiridos en la escuela a la resolución de problemas presentes en la realidad vital de los estudiantes.

3.4.4. La LOMLOE

La ley educativa vigente en España, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), recoge un nuevo enfoque basado en el marco de competencias europeo detallado anteriormente. Promueve la

transversalidad como condición inherente al trabajo con estas competencias que no se corresponden en ningún caso con una única materia o área.

El horizonte global describe un Perfil de salida en cada etapa que toma en cuenta –también– los ODS (Unesco, 2017), y así se indica en el Real Decreto:

En el Perfil, las competencias clave de la Recomendación europea se han vinculado con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI a los que el alumnado va a verse confrontado y ante los que necesitará desplegar esas mismas competencias clave. Del mismo modo, se han incorporado también los retos recogidos en el documento Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

La vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana [...]. (Real Decreto 217/2022, p. 24)

Por su parte, cada una de las competencias clave se define a través de una serie de descriptores operativos que constituyen, junto a los objetivos de etapa, el marco de referencia.

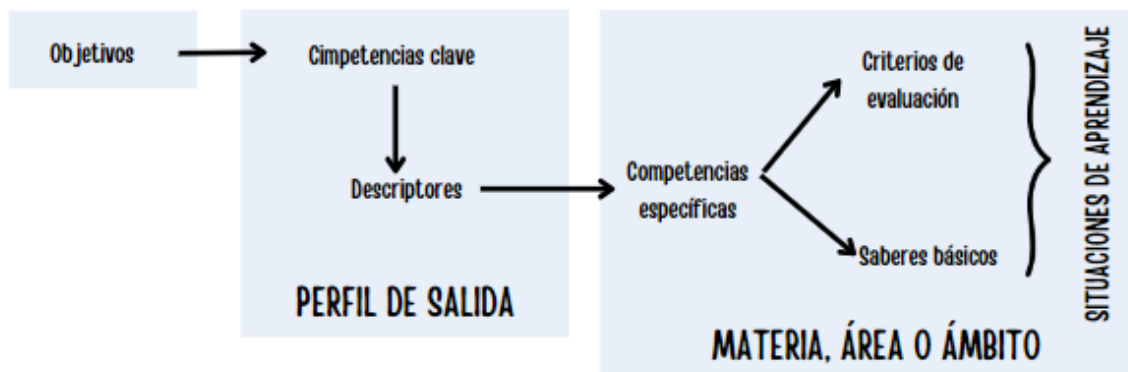
Dentro de este perímetro se organizan las diversas áreas: Biología y Geología, Educación Física; Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, etc. Si bien se anima al trabajo interdisciplinar y compartido, en cada una de ellas se recoge un desglose de competencias específicas detalladamente explicadas y descritas.

En el siguiente nivel de concreción el currículo se centra en el ciclo: primer ciclo (1º-2ºESO) y segundo ciclo (3º-4ºESO) en el caso de Secundaria. Aquí es donde, a partir de las competencias

específicas definidas para el área, se señalan criterios de evaluación y saberes básicos. Estos han de concretarse en situaciones de aprendizaje para poner en juego todo lo aprendido.

Figura 2

Esquema de los elementos curriculares (LOMLOE)



3.4.5 El área de Lengua Castellana y Literatura

Puesto que el foco de esta investigación se pone en el área de Lengua Castellana y Literatura, detallamos a continuación las competencias específicas recogidas para esta asignatura:

1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España [...] para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. [...]
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio. [...]

3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. [...]
4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. [...]
5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. [...]
6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. [...]
7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. [...]

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. [...]
9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. [...]
10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

(Real Decreto 217/2022, p. 121)

Resulta especialmente relevante en relación con el MODELO PEDAGÓGICO propuesto en esta investigación, la explicación que ofrece el Ministerio para la competencia específica número 8:

Esta competencia ha de facilitar el tránsito desde una lectura identificativa o argumental de las obras a otra que propicie una fruición más consciente y elaborada y que abra las puertas a textos inicialmente alejados de la experiencia inmediata del alumnado. Para ello es necesario desarrollar habilidades de interpretación que favorezcan el acceso a obras cada vez más complejas, la verbalización de juicios de valor cada vez más argumentados y la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos

y universales y las obras literarias con otras manifestaciones artísticas. Constatar la pervivencia de universales temáticos y formales que atraviesan épocas y contextos culturales implica privilegiar un enfoque intertextual. (Real Decreto 217/2022, p. 121)

El currículo ministerial detalla entre 2 y 3 criterios de evaluación para ponderar la consecución de cada una de estas competencias en primer / segundo ciclo de Secundaria.

La ley define a continuación cuáles son los saberes básicos que es deseable alcanzar en cada ciclo a partir de cuatro bloques:

- A) **Las lenguas y sus hablantes:** centrado en la observación de la diversidad lingüística (en el centro, el estado y el mundo), la reflexión interlingüística y la identificación de prejuicios o estereotipos lingüísticos para evitarlos.
- B) **Comunicación:** focalizado en la producción, comprensión y análisis de diferentes tipos de textos atendiendo a su contexto, a la especificidad de los diversos géneros discursivos, a las formas de interacción social y a la reflexión sobre el uso de los elementos lingüísticos.
- C) **Educación literaria** para la lectura, crítica y producción, contemplando una doble vertiente: lectura autónoma (para capacitar a los estudiantes a definir su propia identidad lectora y seleccionar sus lecturas) y lectura guiada de obras / fragmentos relevantes de la literatura contemporánea y del patrimonio nacional y universal organizadas temáticamente o por géneros.
- D) **Reflexión sobre la Lengua** para el conocimiento y la elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.

Recapitulamos: el espíritu de esta nueva normativa –y muy en concreto para el área de Lengua Castellana y Literatura– promueve un enfoque competencial, capaz de transferir lo visto en el aula a la resolución de problemas reales en la vida de los alumnos y alumnas. Un currículo que salga de

Capítulo 3. La enseñanza de la literatura en la escuela

—subraya con sencillez y tino Guadalupe Jover— «lo de las frases y lo de los autores» (Jover, 2021).

Un enfoque que —sigue Jover— en lo que a la literatura se refiere, trata de fomentar el hábito lector, compartir un patrimonio cultural valioso (cuyo perímetro es imprescindible revisar) y desarrollar las habilidades de interpretación. Se trata de que los chicos y chicas sean capaces de leer, ya fuera del instituto y cada vez con mayor profundidad, obras cada vez más complejas.

Nos detendremos en el CAPÍTULO 11 en la vinculación detallada del MODELO PEDAGÓGICO propuesto en esta investigación con el currículum vigente.

CAPÍTULO 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

Hay lectores. Hay muchos lectores adolescentes. Activísimos de la promoción lectora en las redes sociales. Lectores experimentados capaces de hacer sólidas críticas a elevadas y complejísticas colecciones, sagas o distopías.

El cambio de siglo se ha inaugurado con una fuerte presencia de adolescentes y jóvenes en el mundo de la lectura como fuente de autoridad, ejerciendo tareas que tradicionalmente han realizado los adultos (los críticos literarios) y legitimando un «nuevo» canon (en el sentido de una lista de lecturas que hay que conocer para socializarse). (Lluch 2017, p. 31)

Sin embargo, será poco probable que estos lectores promocionen con el mismo entusiasmo cualquier obra clásica de la literatura nacional o universal y compartan lo mucho que tienen que ver *La Celestina*, *Romeo y Julieta* o *Antígona* con nuestra propia vida.

¿Qué podemos hacer desde las aulas?

4.1. La competencia literaria

El término «competencia literaria» fue introducido en el ámbito de la teoría literaria por Jonathan Culler. Así, partiendo de teorías estructuralistas, Culler (1975) se refiere a una serie de convenciones que orientan la interpretación de textos literarios. Mendoza Fillola (2004) destaca por su parte algunos de los componentes de la esta competencia, definida en sus palabras como «conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales» (p. 139): saberes lingüísticos, pragmáticos, intertextuales, culturales o estratégicos entre otros.

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

La presión social sobre la escuela ha tratado en ocasiones de forzar su orientación a fines utilitarios o incluso mercantilistas y, al mismo tiempo, se ha mostrado conservadora de acuerdo con la tradición heredada de otros contextos históricos que nada tienen que ver con los del siglo XXI (Larrosa, 2003). La combinación de ambas no ha derivado, a la vista está, en los resultados deseados.

¿Cómo puede ayudar la escuela al progreso de la competencia literaria? ¿Qué se espera que cambie en la mirada de los alumnos tras la ventanilla de ese viaje imaginario? [...] Antes de pensar en cualquier tipo de programación o de actividades, vale la pena detenerse a reflexionar sobre los aspectos en los que se espera que sean más competentes, es decir, más capaces de interpretar las obras literarias que lean después que se hayan ido de ahí. (Colomer, 2005, p. 85)

La misma Teresa Colomer señala a continuación cuáles son estas líneas que pueden apuntalar las nuevas propuestas de educación literaria, sea cual sea la etapa educativa a la que nos dirigimos:

- «De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella» (p. 85), estableciendo tiempos y actividades que conecten el universo literario con la vida personal de los lectores.
- «Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto» (p. 87) practicando aquellas destrezas implicadas en el acto de leer.
- «Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito» (p. 88) dotando a los estudiantes del vocabulario específico para poder hablar de los libros.
- «De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio» (p. 90) invitando a saltar de obras más sencillas a otras ligeramente más complejas, describiendo un itinerario de crecimiento lector que contribuya a franquear puertas que después, fuera de la escuela, cada individuo decidirá si traspasar o no. Pero tendrá, al menos, las herramientas necesarias para hacerlo.

- «De formas limitadas de fruición a formas diversas» (p. 92), traspasando las habituales correspondencias entre libro y lector (edad, argumento, escenarios...).
- «De la interpretación literal a la más compleja» (p. 94), trascendiendo las fronteras de lo explícito, hacia un «darse cuenta» mucho más allá de la comprensión literal de lo escrito.
- «De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización» (p. 96), sabiendo más para entender mejor.

Siete propuestas de avance sobre las que trataremos de sustentar, también, esta investigación. No basta con leer, no basta con contribuir a hacer lectores; es necesario educar literariamente.

Las investigaciones de Munita y Margallo (2019) señalan dos caminos de reflexión sobre la educación literaria en las aulas:

- Por una parte, aquellas teorías que vinculan la educación literaria con la estética de la recepción, la psicología cognitiva y la intertextualidad.
- Por otra, las que señalan el paso de una enseñanza prioritariamente historicista cuyo eje se articula en torno a los autores y sus obras hacia una educación literaria cuyo objetivo fundamental es la formación de buenos lectores.

Combinando unas y otras con las reflexiones de distintos autores nombrados a lo largo de esta investigación, se trata, desde las aulas, de contribuir a la construcción de lectores literarios competentes, capaces de elaborar interpretaciones más complejas de las obras y de acercarse a ellas de forma autónoma y crítica, más allá, mucho más allá, del «consumo» de ocio lector circunscrito a las fronteras relativamente repetitivas y menos exigentes de los caminos más transitados.

Se hace imprescindible ofrecer nuevas posibilidades: ampliar el corpus, encontrar enfoques diferentes para abordar los clásicos y brindar formas alternativas de acercarse a las obras.

4.2. Hacia un nuevo lector

¿Qué relación hay entre la competencia lectora y la competencia literaria? Esto es, entre las destrezas para abordar la lectura de todo tipo de textos, y las que reclama la especificidad de los textos literarios. En las páginas que siguen nos centraremos en las habilidades que requiere la competencia lectora como marco para desarrollar la aproximación interpretativa a los textos literarios.

Los estudiantes que recibimos en las escuelas secundarias llegan ya, desde la ampliación de la escolarización obligatoria, hasta los 16 años al menos. Son lectores que a menudo han dejado de lado la palabra impresa, chavales a los que los textos «les aburren», «se les hacen largos» o «no les dicen nada».

Como señala el informe sobre Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, elaborado por el gremio de editores, «a partir de los 15 años se reduce notablemente la proporción de lectores frecuentes en tiempo libre», mientras que «prácticamente todos los adolescentes (15 a 18 años) leen algún tipo de contenido en soporte digital (91,8%, casi todos en webs o en RRSS. Por el contrario, un 18,4% son lectores de libros por ocio en formato digital)» (Federación de Gremios de Editores de España, 2022a, p. 124).

La educación literaria (aquella que les dará un mapa de la cultura y acceso a un patrimonio compartido) está vinculada, en un marco más amplio, a la necesidad de que puedan leer (en el más hondo sentido del término) todo tipo de textos, de que sepan manejar la lectura –tan imprescindible por otra parte– en su vida.

En este último sentido, especialmente esclarecedora es la definición de buenos lectores –no solo literarios– que propone Isabel Solé:

Los lectores estratégicos [...] se implican activamente en la lectura, se fijan en los títulos, subtítulos y otros índices textuales, y utilizan su conocimiento para atribuir significado a la nueva información; se formulan interrogantes que pueden ir respondiendo a lo largo de la lectura, identifican dudas, y con frecuencia las resuelven. Piensan en lo que es importante, atendiendo a la relevancia textual y/o a sus propias finalidades, y no dedican la misma atención a todos los pasajes de un texto. El lector competente regula y adapta su lectura, va hacia delante y hacia detrás, puede saltar unos párrafos y releer otros, porque sabe lo que busca y evalúa en qué grado lo está consiguiendo. (Solé, 2014, p. 84)

Este tipo de lectura suele abordarse principalmente desde la asignatura de Lengua, aunque es imprescindible trabajarla desde todas las áreas: en todas leen los alumnos, en todas es necesario comprender y extraer ideas fundamentales, identificar dudas y realizar la lectura en función de propósitos distintos:

Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. (Real Decreto 217/2022, , p. 119)

Este modo de leer es cimiento imprescindible para la educación literaria, pero no es el que nos ocupará principalmente en este proyecto.

Estamos asistiendo en estas décadas a la configuración de una nueva definición de lectura: corta, discontinua, práctica y en diversos formatos (Sanjuán, 2013, p. 81). Los adolescentes pasan horas navegando en internet, poniéndose al día en redes sociales, leyendo aquí y allá, saltando de un hipervínculo a otro y combinando todo tipo de mensajes.

El marco teórico para PISA 2018 ofrece una nueva definición de lo que son los textos:

Por «textos» se entiende todo lo que utilice el lenguaje en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales. [...] Los textos pueden incluir diagramas, imágenes, mapas, tablas, gráficos e historietas, que presentan algún lenguaje escrito (por ejemplo, subtítulos). Estos textos visuales pueden funcionar independientemente o pueden estar incorporados en textos más largos.

Los textos dinámicos se distinguen de los textos fijos en varios aspectos, incluyendo cómo influye la habilidad para estimar la longitud y la cantidad de textos a partir de las señales físicas (por ejemplo, la dimensión del documento en papel, oculta en el espacio virtual), la forma en que diferentes partes de un texto y diferentes textos están conectados entre sí a través de enlaces hipertextuales; si se muestran resúmenes de múltiples textos como resultado de una búsqueda; y como consecuencia de todas estas características, la forma en que los lectores se relacionan con los textos dinámicos. En una medida mucho mayor que con los textos impresos, los lectores necesitan construir sus propios caminos para realizar cualquier actividad de lectura asociada con textos dinámicos. (OCDE, 2018, p. 11)

Es importante señalar aquí que un lector, hoy, no se define tanto por *qué y cuánto* lee sino por *qué experiencias* de lectura tiene (Goldin, 2006). En este sentido, y ya centrados en los hechos de lectura, de lectura literaria, explica sus objetivos Elsa Aguiar, una de las editoras más relevantes de Literatura Infantil y Juvenil en España durante las primeras décadas del siglo XXI:

Hecho de lectura es conseguir que un chaval se entere de que el libro existe; es que quiera leerlo; es que lo empiece y no quiera dejarlo; es que, de esa lectura, salga transformado en mayor o menor medida (o sea, que su visión del mundo se haya ampliado, que se haya hecho preguntas, que lo leído le haya conmovido —perturbado, inquietado, alterado—, que se

haya replanteado su actitud ante las cosas...); es que quiera que otros como él lo lean, y por tanto, lo cuente, lo recomiende, lo preste; es que, al terminarlo, quiera más libros como ese; es, en fin, que la experiencia de esa lectura anide en su cerebro y se quede allí como una lectura que conformó de alguna manera su visión de las cosas. (Aguiar, 2015, p. 57)

Es en este punto donde ponemos el foco de la lectura. Nos encontramos ante un lector integrado en una sociedad audiovisual y familiarizado con la ficción moderna. Este tipo de lectura (y especialmente la lectura literaria de obras completas que ofrecen un nivel cada vez mayor de complejidad) le supone con frecuencia un esfuerzo que, sin la guía cuidadosa del mediador, sin la explicitación de los objetivos logrados al final del camino, convierte la lectura en una actividad encorsetada en las fronteras escolares sin posibilidad de encontrar espacios más allá de lo exigido por los boletines trimestrales de evaluación.

La lectura literaria tiene que ver con la construcción de sentido sobre lo leído; tiene que ver con la satisfacción intelectual de comprender, de atar relaciones entre obras distintas, de interpretarlas en un marco histórico determinado, de compartirlas con el grupo de iguales y de construir conjuntamente el significado, de ligarlas a la propia experiencia, con la tradición cultural en la que se inscribe el lector y con las inquietudes permanentes del ser humano. Tiene que ver con comprender mejor el mundo.

C.S. Lewis (2000) en *La experiencia de leer*, vincula además este tipo de lectura con otro tipo de actividades sentimentales, morales e intelectuales:

Leer bien, sin ser esencialmente una actividad sentimental, moral o intelectual, comparte algo con las tres. En el amor salimos de nosotros para entrar en otra persona. En el ámbito moral, todo acto de justicia o caridad exige que nos coloquemos en el lugar de otra persona y, por tanto, que hagamos a un lado nuestros intereses particulares. Cuando comprendemos algo

descartamos los hechos tal como son. El primer impulso de cada persona consiste en afirmarse y desarrollarse. El segundo, en salir de sí misma, corregir su provincianismo y curar su soledad. Esto es lo que hacemos cuando amamos a alguien, cuando realizamos un acto moral o cognoscitivo y cuando «recibimos» una obra de arte. (Lewis, 2000, p. 138)

El propósito resulta, pues, bastante ambicioso. En un afán por hacerlo (quizá solo parecer) más sencillo, y formular como una serie de características concretas todo lo anterior, proponemos contribuir a la construcción de lectores sólidos:

- Competentes, capaces de comprender –en todas sus dimensiones– el texto que leen. En palabras de Cassany:

Creemos que leer es fácil y que todo el mundo lo sabe hacer. Que se aprende en la escuela primaria. Pero es falso: algunos graduados tienen dificultades para comprender los datos básicos de un escrito; muchos no pueden valorar la fiabilidad de una fuente y muchos más son víctimas inocentes de la propaganda comercial, de los medios de comunicación interesados o de las mentiras de muchos personajes públicos. Porque leer y comprender es difícil. (Cassany, 2018, p. 10)

- Conscientes: sujetos que toman conciencia de aquella realidad que el relato que tienen entre manos les describe –explícita o implícitamente–, e incluso aquellas situaciones que pueden imaginar o construir a partir de él.
- Críticos: capaces de cuestionar el texto, de vincularlo con su propia experiencia y de argumentar su acuerdo o desacuerdo con lo leído, con la intención que el autor parece tener al escribirlo o con el resto de lectores e intérpretes de la obra.
- Comprometidos: chicos y chicas cuya lectura los lleva a un cambio, siquiera el de dar el salto a la siguiente novela, ensanchar sus horizontes culturales, mover un ápice el timón de sus

inquietudes o hasta volver su vida del revés para atender a aquella realidad de la que tomaron conciencia tras la lectura de un texto.

- Creativos: personas que, a través de la experiencia adquirida en sus lecturas, ejercitan y desarrollan su capacidad creativa, no solo en la elaboración de nuevos textos, sino también –y sobre todo– a la hora de proyectar lo leído sobre su propia realidad para buscar soluciones alternativas a cuestiones problemáticas, pensar críticamente en los modelos ofrecidos en los relatos y tomar decisiones más coherentes con esa renovada mirada.

Quizá esta sintética descripción de esa lectora, ese lector ideal pueda acompañarnos para descubrir las razones de nuestra (apasionada) docencia literaria.

4.3. Razones de la educación literaria

Sostiene Juan Mata (2007) que nadie debería leer, y mucho menos enseñar literatura, sin un propósito claro. En definitiva, y con mayor hondura en sus palabras, surgen las preguntas inevitables:

¿En qué medida la lectura, y específicamente la lectura literaria, es provechosa para la vida humana? ¿Por qué razones puede la literatura considerarse un medio de conocimiento? ¿Es necesaria para el desarrollo del mundo, de la vida? ¿Estamos ante el inicio de un ciclo histórico en el que leer perderá o mantendrá su antiguo sentido? ¿Podemos seguir pensando que la lectura seguirá ejerciendo su papel en el perfeccionamiento humano, en la conquista de la «humanidad» del hombre? (Mata, 2007, p. 31)

La pregunta es entonces, y volvemos al inicio de estas páginas, si «merece la pena» leer o no; y conceder alguna respuesta al «para qué leer». Leer con una finalidad puramente estética, historicista, para desarrollar las habilidades cognitivas o para transformar(nos).

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

Avanzamos aquí, aunque nos detendremos en ello en el CAPÍTULO 5, el concepto de «pensamiento narrativo» propuesto por Bruner para referirse al desarrollo del conocimiento humano a través del relato, a ese acercamiento a la realidad realizado a través de la ficción.

Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello *de* lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. (2004, p.23)

Si queremos hacer una propuesta de lectura y tomar conciencia de la necesidad de construir lectores con cierta solidez, es preciso definir nuestro *para qué*; es preciso que tengamos claro, como pregunta Mata, qué nos lleva a leer y a enseñar literatura.

Ana María Machado (2002) atribuye al docente nada menos que el «oficio de transmitir a los alumnos la sabiduría acumulada por la humanidad en el transcurso de su historia»; interesantísima –y provocadora– la pregunta que se hace a continuación: «¿cómo va a hacerlo si no lee?» (p. 35).

Profesores y mediadores navegamos entre la formación del hábito lector de nuestros estudiantes y la transmisión intergeneracional de un patrimonio literario que consideramos relevante (patente en currículos, selecciones editoriales o memorias escolares).

Pero, como señala Rosenblatt, de nada sirve el aprendizaje memorístico de una serie de valores que los expertos han otorgado a ciertos textos, si el estudiante no los ha percibido o no ha podido siquiera asomarse a ellos.

La historia de la literatura tiene muchos valores, como los tienen también los distintos enfoques desarrollados por los críticos y eruditos literarios. Pero todo el conocimiento que tenga el estudiante sobre historia de la literatura, sobre autores, periodos y tipos literarios,

será una carga inútil si no se lo ha llevado primordialmente a buscar en la literatura una experiencia personal vital. (2002, p.85)

Para que esto sea posible es imprescindible partir de las experiencias del alumnado, de sus gustos, intereses e inquietudes; escuchar sus interpretaciones; y ampliar, poco a poco, su capacidad de respuesta a la obra, proporcionándole las herramientas, terminología y conciencia crítica de sus propias percepciones.

En medio de tantas dudas y unas pocas certezas, diferentes autores (junto a los anteriores) iluminan el camino sobre las razones de la docencia literaria. Así, ante la pregunta «para qué seguir enseñando y aprendiendo literatura», Guadalupe Jover (2007) propone cuatro líneas de trabajo.

- a) ... conformar un nuevo tipo de ciudadanía: democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica.
- b) ... esclarecer la condición humana: porque la ficción nos invita a explorar el interior de otro de esa forma que nos permite indagar dentro de nosotros mismos y configurar así una identidad propia.
- c) ... recuperar la(s) palabra(s), vaciadas de contenido a veces en los discursos de políticos y medios de comunicación, para dar voz a los silenciados y para favorecer ese diálogo de búsqueda compartida.
- d) ... recuperar la imaginación en el sentido más hondo del término, como esa capacidad de mirar el mundo con otros ojos que no son los nuestros.

Es precisamente en este sentido en el que Paulo Freire propuso en su *Pedagogía de la indignación* ligar la lectura de la palabra con la lectura del mundo:

El ejercicio constante de la «lectura del mundo», que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe. La experiencia de la lectura del mundo que lo toma como un *texto* que haya de «leerse» y «reescribirse» no es, desde luego, una pérdida de tiempo, un bla-bla-bla ideológico, que sacrifique el tiempo que se deba utilizar, al máximo, en beneficio de la transparencia o la transmisión de los contenidos, como dicen los educadores o las educadoras reaccionariamente «pragmáticos». (2006, p. 52)

Aunque nos detendremos en esto más adelante, se perfila ya un tipo de lector literario y un enfoque de la educación literaria, que vincula –también– la propia biografía lectora con el desarrollo ético del adolescente. Una forma de lectura que fortalece el ámbito emocional y la empatía; que sensibiliza la mirada sobre el mundo. Un desarrollo ético que apuntalaremos en la implementación de un método deliberativo capaz de contemplar la realidad desde una perspectiva múltiple y atenta al otro, atenta no solo a hechos, sino también, e inexcusablemente, a valores, entendidos estos no en el sentido superficial y manido del término, sino en su vinculación a la concepción humana, humanista, de la realidad y de nuestras interacciones con los demás y con nosotros mismos.

Pues al ser lo propio de la literatura el análisis de las relaciones siempre particulares que ponen en comunicación las creencias, las emociones, la imaginación y la acción, contiene un conocimiento insustituible, detallado y no resumido, sobre la naturaleza humana, un conocimiento de las singularidades. (Compagnon, 2008, p. 57-58)

4.4. Algunas líneas de avance

No hay recetas para llegar con éxito a la construcción del lector definido; para alcanzar, con una serie de textos, una lista de obras y una guía pautada de actividades, los objetivos propuestos en los epígrafes anteriores. Lo que sí nos atrevemos a esbozar son algunas líneas de avance por las que

arrancar el camino. Para establecer sistemáticamente estas orientaciones organizaremos este apartado en cuatro bloques: Consideraciones generales, Acceso a la lectura, Selección de lecturas, Respuesta a la lectura.

4.4.1. Consideraciones generales

Una de las preguntas más difíciles de responder en la formación de lectores literarios tiene que ver con el «cómo». ¿Cómo enseñar literatura? ¿Cómo favorecer la educación literaria de nuestros estudiantes, su acercamiento a los textos y la consolidación de un hábito lector?

Queda implícito en ello un factor fundamental para contribuir con acierto a la construcción de lectores competentes: el mediador, encargado de «formar ciudadanos que sean participantes activos en la producción, circulación y recepción de la cultura escrita» (Munita, 2021, p. 21). Un mediador, seguimos con Munita, que incorpora entre sus rasgos característicos la idea de «progreso», pues contribuye, de un modo u otro, al avance como lectores de sus estudiantes y aprovecha los contextos de diálogo –también– como herramienta privilegiada para ello.

Como indica Rosenblatt, el docente de literatura se parece más a un maestro de canto que de botánica, muestra las claves para leer las partituras de forma que sea el lector el que pueda hacer su propia interpretación (Rosenblatt, 2002). Sin embargo,

¡Cuántas veces los muchachos leen poemas, cuentos u obras de teatro tratando de memorizar el mayor número posible de detalles al azar, porque esos hechos serán los medios que ha de usar el maestro para comprobar –a través de preguntas de opción múltiple– si ellos han leído la obra! (2002, p. 305)

Por eso propone esta misma autora permanecer alerta para no sustituir las experiencias *de* literatura con cosas *sobre* literatura.

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

El mediador docente se inscribe en un marco escolar, responsable de conformar los contextos para favorecer y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje literario. En las conclusiones de su investigación, Marta Sanjuán (2013, p. 464), señala algunos de los factores que determinan el desarrollo de la afición lectora y la educación literaria como constructora de la propia identidad en la escuela:

- Concebir la lectura como eje fundamental del aprendizaje literario, con el uso de textos compartidos que favorezcan el papel activo del lector.
- Dar a los contenidos de teoría literaria y contexto la relevancia necesaria para impulsar la interpretación y el comentario de las obras leídas.
- Diversificar las situaciones de lectura: *individual / grupal; comentarios dirigidos / abiertos; lectura en voz alta del docente / de los alumnos; lecturas que desarrollen las competencias lectoras / lecturas para la adquisición de conocimiento de historiografía literaria / lecturas para provocar la respuesta vital del adolescente; lecturas que requieren una respuesta oral / escrita.*
- Combinar situaciones de lectura libre (en tiempos y espacios específicos: biblioteca, semana cultural, etc.) para estimular el gusto lector, con situaciones de lectura guiada, para desarrollar la competencia literaria.
- Abrirse a un corpus que combine textos clásicos y contemporáneos.
- Otorgar una importancia creciente a la respuesta de los estudiantes a la lectura.

Por su parte, la escuela anda a la búsqueda en los últimos años, con mayor o menor pericia y acierto, de aquellas innovaciones educativas que contribuyan a mejorar los diferentes ámbitos de una educación integral.

La innovación tecnológica, las aplicaciones y redes sociales con las que se pueden hacer enormemente atractivas vinculaciones literarias son casi siempre magníficas herramientas en

manos de docentes y estudiantes. No nos detendremos aquí, puesto que hay mucho escrito al respecto y excelentes propuestas listas para aplicar en las aulas (Lluch, 2018; Manresa et al., 2012; Olivé, 2020; Solano, 2015).

Sin embargo, ciertas corrientes de innovación se enfocan en ocasiones en un cambio de formato que resulta superficial si no está acompañado de un profundo proceso de transformación que incorpore la escucha del alumnado (sus intereses, inquietudes, su biografía e identidad lectora), amplíe los horizontes del corpus literario abordado, proponga la creación de comunidades de interpretación que enriquezcan las lecturas individuales o conecten las obras literarias con otras manifestaciones artísticas, también audiovisuales, por poner algunos ejemplos.

Qué actividades realizar, qué conversaciones promover, qué conexiones con la realidad inmediata de los alumnos podemos establecer... son puntos de arranque para evitar que la lectura literaria en el aula se convierta en un concurso más o menos meditado por tener la lista más extensa de obras «engullidas». Vale más la lectura detenida de un libro, de un fragmento, enseñando a leer de esa forma sosegada y agradecida que propone Lewis, que la acumulación insulsa de lecturas superficiales que no tienen ningún impacto en el desarrollo vital del adolescente.

Trataremos de acercarnos brevemente a la ampliación del acceso a la lectura para después adentrarnos en cuál puede ser ese puñado de obras.

4.4.2. La ampliación del acceso a la lectura. La Lectura Fácil

La equidad educativa tiene uno de sus pilares en el acceso universal a los libros. Sin embargo, las condiciones de partida de los lectores son diversas y desiguales; no solo por razones socioculturales o económicas, sino también desde las necesidades específicas de aprendizaje derivadas de la diversidad de interacciones del individuo con el entorno.

No nos detendremos en esta investigación en su enumeración ni en la prospección de posibles vías de solución, pero no queremos dejar de aludir a las iniciativas que, en este sentido, se han tomado desde diversas instituciones y agentes para promover un acceso (lo más) universal (posible) a la lectura.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) viene cobrando fuerza en los últimos decenios para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Así, Coral Elizondo recoge algunos de los principios que deben regir la educación del siglo XXI:

- Una educación inclusiva, equitativa y de calidad que ofrece vías de aprendizaje flexibles.
- Una educación que no deja a nadie atrás.
- Una educación transformadora de vidas que se considera como un bien común.
- Una educación que recupera la concepción humanista de la educación y conjuga aspectos cognitivos, emocionales y éticos.
- Una educación equitativa que hace frente a todas las formas de exclusión y segregación en la educación y desde la educación.
- Una educación que promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas, en todos los contextos y en todas las etapas educativas.

(Elizondo, 2020, p. 58)

Si ponemos el foco en la lectura de libros (o de cualquier tipo de documento), ¿qué sucede cuando los textos resultan ininteligibles por sus características formales, sus contextos culturales o su grado de complejidad?

Según la UNESCO, aproximadamente un 30% de los niños, niñas y adolescentes de las escuelas presentan necesidades específicas de aprendizaje o acceso a la lectura. Se hace necesaria pues, una fórmula que facilite este acercamiento.

La Lectura Fácil viene a dar respuesta a esta necesidad. Así, según la norma establecida por la Asociación Española de Normalización y recogida por Óscar García Muñoz, la Lectura Fácil es:

[...] un «método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, al diseño/maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos, destinado a hacer accesible la información a las personas con dificultades de comprensión lectora». (2018, p. 58)

Facal Álvarez detalla los elementos que caracterizan a este tipo de adaptación:

La Lectura Fácil es el principal protocolo de accesibilidad cognitiva que simplifica los textos en distintos niveles; fundamentalmente, morfosintáctico, léxicosemántico, pragmático y de maqueta textual. Podemos decir que es una puerta de puertas, ya que permite el acceso a múltiples derechos fundamentales, como la educación, el ocio, la cultura, la participación social, etc. De ella se pueden beneficiar las personas con dificultades de comprensión de lectura: personas con discapacidad intelectual, personas con sordera prelocutiva, primeros lectores, inmigrantes, personas mayores, con afectaciones cognitivas, estudiantes de lenguas extranjeras, personas con baja alfabetización y aquellas sin diagnóstico específico, pero con dificultad de comprensión lectora. La Lectura Fácil supone eliminar barreras de acceso y, por tanto, ayuda a proteger los derechos de participación en la sociedad. (2022, p. 10)

Entre los beneficiarios principales de este sistema de adaptación lectora podemos nombrar los siguientes:

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

- Personas con alguna discapacidad intelectual, visual o auditiva.
- Personas con trastornos de aprendizaje, especialmente de carácter lingüístico.
- Personas con trastornos que pueden afectar a la capacidad cognitiva o de comprensión: trastornos del espectro autista, TDAH...
- Personas con dificultades en el acceso al idioma o la cultura del texto.
- Personas con escasa competencia lectora o con cierto rechazo hacia los libros.

Pero, ¿cuáles son las características que definen un texto adaptado al sistema de Lectura Fácil?

Inclusion Europe es una institución que trabaja por la plena integración social y la igualdad de derechos para las personas con discapacidad intelectual.

Esta institución, en relación con el ámbito de la Lectura fácil, ofrece una lista de revisión con algunas preguntas para comprobar que un texto está realmente adaptado al sistema de LF y resulta accesible.

En la tabla 1 se muestran algunas de estas preguntas que pueden orientar una primera redacción, pero sin olvidar que el mejor modo de comprobar la idoneidad de una obra para colectivos que presentan necesidades específicas es que ellos mismos validen su adecuación y señalen los puntos de mejora.

Tabla 1

Lista de revisión para la adaptación al sistema de Lectura fácil

FORMATO	LENGUAJE	ESTRUCTURA
☐ Números: ¿Están las páginas numeradas?	☐ Oraciones: ¿Se ajusta cada grupo oracional a una línea? ¿Se han	☐ ¿Se encuentra fácilmente la información más importante?

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

FORMATO	LENGUAJE	ESTRUCTURA
☐ Fuente: ¿Tiene un cuerpo de letra grande (Arial 14 o mayor)?	☐ evitado las oraciones negativas?	☐ ¿Los hechos se ordenan cronológicamente?
☐ Alineación: ¿Están los textos alineados a la izquierda?	☐ Palabras. ¿Se utiliza un vocabulario sencillo? ¿Se aclaran las palabras difíciles cada vez que	☐ ¿Hay un párrafo para cada idea?
☐ Imágenes: ¿Hay imágenes de apoyo al contenido? ¿Son sencillas de comprender?	aparecen? ¿Los números aparecen escritos con cifra?	☐ ¿Se utilizan ejemplos para aclarar ideas?
☐ Títulos: ¿Son claros y fáciles de entender? ¿Están destacados?		☐ ¿Se usan listados para enumerar ítems?
		☐ ¿Quedan claros los referentes pronominales del texto?

Nota: Traducida y adaptada por la autora a partir de la lista de

Inclusion Europe (2020)

Muchas editoriales (*La mar de fácil*, *Almadraba*, *Loqueleo*, *Kalandraka* o *SM* por poner algunos ejemplos) han diseñado colecciones que hacen accesibles lecturas de clásicos (y de literatura infantil y juvenil) que, de otro modo, quedarían fuera del alcance de un elevadísimo porcentaje de la población.

Si bien nuestra propuesta de MODELO PEDAGÓGICO no presenta en este estadio la adaptación a Lectura Fácil, sí se han realizado una serie de ajustes para que pueda ser trabajado tanto en aulas ordinarias como en aulas de diversificación curricular, tal y como se mostrará en la experiencia piloto que se detalla más adelante (CAPÍTULO 16.1).

4.4.3. La selección de lecturas

¿Qué lecturas elegir? Antes incluso del complejo «cómo leer» al que aludíamos más arriba, surge con fuerza el «qué leer», quizá más comprometido y laborioso. Es este uno de los puntos clave que determinan el grado de acierto o desacierto en la formación de lectores. ¿Quién no se ha reenganchado –siquiera temporalmente– al hábito lector tras años de alejamiento al producirse el inesperado encuentro con un libro que lo atrapó –por los más variados motivos posibles– entre sus páginas?

No hablaremos de canon –si acaso de criterios para el corpus–, pero trataremos de ampliar y ajustar la mirada sobre la tipología de lecturas que habitualmente se proponen en las aulas de Secundaria. En torno a esta selección, hay realmente tantas propuestas como docentes. Diferentes autores abren la mirada a una serie de títulos cuidadosamente elegidos: Colomer (2009); Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) o Jover (2007) proporcionan con acierto algunas ideas.

Las lecturas habituales en Secundaria suelen cabalgar entre fragmentos, adaptaciones o textos canónicos correspondientes a los clásicos hispánicos identificados en el currículo escolar y algunas novelas de literatura juvenil destinadas a establecer, iniciar o consolidar hábitos de lectura.

Se hace necesaria, en esta nueva configuración del corpus, una doble tarea de ensanchamiento (hacia los clásicos universales, hacia la literatura juvenil, hacia diversas cosmovisiones, contextos, géneros) y de acotación (buscando entre los anteriores aquellos títulos de calidad con mayor adecuación a la edad).

Proponemos, a partir de todo lo expuesto anteriormente, un abanico más extenso, y a la vez más reducido por atinado, de opciones en el que tendrán cabida destacada y prioritaria los clásicos (también los procedentes de otras tradiciones literarias).

Y, por supuesto no se trata tanto de establecer un listado cerrado de lecturas, cuanto de ofrecer una serie de criterios generales en los que podamos inscribir las obras recomendadas. Recomendaciones que consideren los gustos e intereses de los estudiantes y sus propias biografías lectoras, en un itinerario progresivo que se adecue al nivel lector y madurativo y que permita el avance en su competencia lectora y su educación literaria. Aquí se recogen algunos de estos posibles criterios:

- Dar cabida a títulos procedentes de diversos entornos culturales, géneros y cosmovisiones, tanto de autoras como de autores.
- Combinar obras clásicas reconocidas con textos contemporáneos más cercanos a la realidad contextual del lector.
- Ofrecer además una amplia heterogeneidad de tipologías, géneros y temas en los textos para que los estudiantes puedan ir definiendo su identidad lectora, ensanchando sus preferencias y habilidades relacionadas con la lectura.

Nos detendremos a continuación en cada uno de estos puntos propuestos.

a) La literatura universal: hacia una ciudadanía global.

Si la educación literaria puede contribuir, como hemos apuntado más arriba, a la «conformación de un nuevo tipo de ciudadanía» (Jover, 2007, p. 40) democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica, es imprescindible replantear las selecciones lectoras tradicionalmente establecidas en las aulas.

El escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong’o (2017) habla en este sentido de la necesidad de «descolonizar la imaginación», de desplazar el centro –entre naciones y dentro de cada nación–. Ese eurocentrismo económico, político y social se manifiesta de forma particular en el campo de la cultura y es necesario moverlo para «liberar a las culturas del mundo de los altos muros del

nacionalismo, la clase, la raza y el género» (p. 26). La autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018) alerta por su parte y en este mismo sentido sobre los peligros de la historia única:

Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla.

[...] Cuando rechazamos el relato único, cuando comprendemos que nunca existe una única historia sobre ningún lugar, recuperamos una especie de paraíso.

Es ineludible poner sobre la mesa, al hablar de la necesidad de esa literatura global, algunas de las prevenciones que sugiere Gemma Lluch (2003) en relación a ciertos productos globales (y desglosa detalladamente el ejemplo de Disney) sobre los que es necesaria una rigurosa observación de su intertextualidad, un análisis detenido desde una perspectiva transnacional...

... para entender qué tipo de mundo se plantea, porque la parte del análisis fundamental es la ideología, es decir, el conjunto de conceptos, creencias e ideales que se propone y que sustentan su mundo y cómo lo sustenta para llegar a diferentes contextos y ser interpretado por públicos tan diferentes. (p. 222)

Buscamos, en definitiva un corpus global, pero eminentemente representativo de esa diversidad, que nos permita compartir y acoger las experiencias de otras culturas, sostenidas en otros cimientos, valores y creencias. Y ampliar así nuestra mirada sobre el mundo y el acercamiento comprensivo a la condición humana de modo individualizado a la vez que planetario.

b) La presencia de los clásicos. Y la combinación con la LIJ

«Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal», dice Ana María Machado (2002, p. 37). El profesor, la profesora, son los garantes de este derecho, y los responsables de traspasar a los adolescentes la herencia de

sus antepasados. Las obras clásicas –señalan Durán y Manresa (2018)– proporcionan al lector las claves para comprender el mundo, para comprenderse a sí mismos, para construir su identidad individual y colectiva. Recogen estas autoras las ideas de Colomer (2010) a este respecto:

No hay otros textos semejantes que proporcionen los esquemas interpretativos, ricos, estables y recurrentes que ofrecen los clásicos, que propicien la cohesión entre los lectores, que colaboren tanto en la construcción cultural de los individuos o que otorguen un sentido mayor de perspectiva y de jerarquía entre productos culturales. (Durán y Manresa, 2018, p. 4)

Los clásicos, que Joan-Carles Mèlich (2019) llama «los venerables» en expresión tomada de María Zambrano, nos interpelan. No es, por supuesto que no, que presenten modelos ni establezcan normas. No son dogmáticos, ni otorgan conocimiento... pero sí sabiduría. Exponen al lector a esa «sabiduría de lo incierto» que propone Mèlich desde el título de su obra, a esa imprevisibilidad de la condición humana: *El Quijote* nos enfrenta a la ambigüedad de la realidad mezclada con la ficción, la cordura con la locura y la heroicidad con la imprudencia. Los clásicos vapulean la existencia de forma diversa, según quién, cuándo y cómo lee. No son, y seguimos con Mèlich, «terapia salvadora del alma [...]. La lectura es 'sin razón' y sus consecuencias son imprevisibles» (p. 26). No se trata tanto de comprender, memorizar, descifrar... sino de sentir. Tienen más que ver con la lectura verbos como *resonar, asombrar, abrir o hacer silencio*. Por eso, seguramente, nunca se aprende del todo a leer, como nunca se aprende del todo a pensar, a amar o a escuchar (Mèlich, 2019, p. 350).

Por otra parte, la puesta en primer plano del placer lector buscando eludir el esfuerzo que supone enfrentarse a lecturas más complejas, lleva en ocasiones a la prescripción de obras de fácil enganche que, aunque pueden ser oportunas como primer escalón para la consolidación del hábito lector, no

propician, si no se produce un avance, la progresión en las habilidades de comprensión, interpretación y disfrute de los textos literarios.

Esto no es obstáculo para valorar la existencia en el mercado contemporáneo de magníficas novelas juveniles que combinan gustos o intereses adolescentes con una indiscutible calidad que contribuye a la educación literaria de los chicos y chicas de Secundaria (*Hoyos*, de Louis Sachar, *Monstruo de ojos verdes*, de J. C. Oates; *El mar detrás*, de Ginés Sánchez; o *Corazón de cactus*, de Anna Manso son muestras de ello).

Pedro Cerrillo (2016) señala la importancia de la literatura juvenil (e infantil) en la formación literaria ya que «se dirige a unos destinatarios diferenciados por su edad, a los que tienen en cuenta de modo particular» (p. 40). No obstante, es necesario –seguimos con Cerrillo– permanecer alerta frente a la excesiva escolarización de este tipo de literatura, puesta, en ocasiones, al servicio de una educación moralizante, agravada por la elusión (afortunadamente cada vez menor) de ciertos temas considerados tabú –la muerte, las relaciones sexuales, la política o ciertas enfermedades, por citar algunos ejemplos–. Hay habitualmente, por otra parte, rasgos comunes en sus protagonistas (con frecuencia jóvenes); en el género (preferencia por las aventuras, el amor y la fantasía); en lo habitual de temas realistas muy cercanos a su cotidianidad (conflictos familiares, personales o sociales) (Cerrillo, 2017).

La expresión «lectura juvenil», señala Marina Colasanti, lleva dentro de sí el concepto de un lector joven, pero no tanto por su edad, sino por su recorrido lector; «el adolescente es una criatura de dos cabezas, oficialmente autorizado a ser adulto y niño al mismo tiempo» (Colasanti, 2004, p. 218). Es un destinatario difícil de encorsetar, un sujeto con límites de edad inciertos que está formando su propia identidad como lector.

Precisamente por esta razón, podemos abordar desde la literatura juvenil, igual que en la literatura de adultos, cuestiones relacionadas con la educación literaria y el análisis de las obras: estructuras, corrientes culturales o procedimientos estilísticos semejantes y reflejo de una u otra época.

Autores y profesores inclinan la balanza en favor de clásicos o literatura juvenil según el curso, las exigencias del currículo y sus propios intereses, objetivos y experiencias. Quizá el camino esté más en tender puentes que en disociar. En este sentido, la propuesta de Jover (2007) sobre las constelaciones literarias, que ofrece itinerarios de lectura combinando textos de diversas épocas, géneros y contextos culturales en torno a un eje temático, puede contribuir a establecer esos atajos necesarios entre las inquietudes adolescentes y las obras consideradas canónicas.

Al fin y al cabo, quizá la pregunta no es tanto si incluir o no clásicos, si incluir o no literatura juvenil, sino cuáles, cuándo y cómo.

La selección de textos, con fragmentos que naveguen entre los clásicos consagrados y las más recientes novedades de Literatura Juvenil, invitarán –en ocasiones– a la lectura de la obra completa y contribuirán, en todo caso, a trazar el mapa personal del imaginario cultural compartido, a orientarse en el inmenso conjunto de libros poniendo de algún modo en relación unos con otros, y rellenando algunos huecos entre los conceptos de «libro (cuidadosamente) leído» y «libro del que jamás se ha oído hablar» que maneja Pierre Bayard (2008) en su provocador ensayo *Cómo hablar de los libros que no se han leído*.

c) La heterogeneidad de temas y géneros

Si convenimos en que la educación literaria no tiene tanto que ver con enseñar conceptos cuanto con propiciar experiencias de lectura que faciliten a los estudiantes su desarrollo más allá de las aulas, la escuela recibe la tarea de preparar a los estudiantes para abordar distintos tipos de textos.

Solo presentando esta diversidad de géneros (narración, poesía, teatro, ensayo) y de temas (amor, misterio, fantasía, realismo social, etc.), y fomentando las habilidades necesarias para enfrentarse con éxito a la comprensión (e incluso creación) de cada uno de ellos permitimos la libre elección posterior en función de sus propios gustos e inquietudes.

Por este motivo, y por gratificante que resulte, no basta con que el adolescente lea con fruición en su tiempo de ocio novelas y novelas que se ciñan a una sola línea temática. Es necesario abrir la mirada para poder acceder a un marco más amplio de obras que contribuyan a conformar el mapa completo de la literatura en toda su riqueza de géneros, ámbitos, culturas y coordenadas espaciotemporales.

Y es necesario, también, aproximar los horizontes culturales del joven y del imaginario compartido, en palabras de Gemma Lluch:

El mundo actual está poblado de relatos que podemos utilizar para acercar a adolescente a la lectura. *Matrix* es un universo que les aproxima a la lectura de *La vida es sueño*. Algunas series audiovisuales construyen conocimientos que pueden ser utilizados en el aula para facilitar el paso a otro tipo de lecturas. (2010, p. 128)

Abrir la mirada, ampliar experiencias, vincular lecturas. Y, por supuesto, establecer una adecuada coordinación entre los diferentes agentes que intervienen en la educación escolar: docentes, bibliotecas, equipos directivos, etc. para, en torno al plan lector de centro, poder esbozar itinerarios de lectura complementarios y progresivos para los estudiantes.

4.4.4. Respuestas a la lectura

Las propuestas del aula pueden inscribirse en la lectura guiada o autónoma, de fragmentos u obras completas. Cada tipología tiene sus especificidades como se ha explicitado en otros apartados de

esta investigación. Si bien hay sin duda elementos comunes, nos centraremos aquí de forma particular en la lectura guiada de textos más o menos breves pues constituyen el eje central del MODELO PEDAGÓGICO que se presentará más adelante y que constituye el objeto de esta investigación.

Trataremos de sistematizar a continuación tres momentos de aproximación a esta lectura: antes, durante y después, organizando esta última en tres fases flexibles (comprensión, diálogo y creación) que, aunque mostramos yuxtapuestas, se darán sin duda combinadas en la fluidez de la actividad dentro del aula.

a) Antes de la lectura

El objetivo de este momento es sensibilizar, motivar, despertar el interés: la contextualización esencial, la definición de un propósito, la conexión de la lectura con el horizonte vital de los adolescentes para conseguir que cada lector establezca su propio diálogo con el texto.

La lectura en el aula, guiada y compartida, requiere de una preparación que suscite el interés de los estudiantes. A partir de las preguntas y explicaciones propuestas por el docente, el texto cuidadosamente seleccionado tiene siempre un vértice de conexión con la realidad personal del lector que será conveniente explicitar en el aula.

Quizá sea necesario proporcionar alguna aclaración contextual, desactivar aquí o allá un posible quiebro de comprensión, más aún, cuando ofrecemos fragmentos (o lecturas completas) de obras clásicas que requieren de un marco además histórico o cultural complementario para facilitar la interpretación del escrito según las coordenadas en que se inscribió en el momento de su creación. Información relevante, sin que sea necesario detallar el panorama completo del siglo o el elenco colmado de autores adscritos a un movimiento literario, para que el lector se enfrente al texto con los mimbres necesarios que le permitirán una comprensión fluida y grata.

Y, por supuesto, mostrar objetivos: ¿Por qué leer este texto aquí y ahora? ¿Por qué es interesante hacerlo y para qué lo hacemos? No se adentrará del mismo modo un lector en las *Rimas* de Bécquer para investigar exhaustivamente sobre el Romanticismo, Hacer una crítica feminista o preparar un regalo de San Valentín.

Suscitar el interés, aclarar lo necesario para abordar el texto y definir el propósito. Solo entonces es momento de comenzar la lectura.

b) Durante la lectura

La lectura de fragmentos literarios requiere un particular acompañamiento que asegure la comprensión del hilo del discurso en función de su dificultad y de la biografía lectora de los estudiantes.

Un texto breve puede leerse, a partir de una serie de aclaraciones previas, sin interrupciones; respetando su melodía y poniendo el foco en el texto desnudo. En otros casos, puede ser pertinente salir al paso de las dificultades que se presenten por el camino si no fueron desactivadas de antemano, si requieren un diálogo más extenso o si surgen al hilo de la locución.

El docente seleccionará cuáles son las preguntas pertinentes: ¿Quién cuenta la historia? ¿Cuál su implicación en los hechos? ¿Está haciendo un *flashback* o narra en tiempo real? ¿Escribe con ironía?, etc.

Si no aseguramos este seguimiento es probable que, al cabo de unos pocos párrafos (en los fragmentos) o unas pocas páginas (en las obras completas), la lectura del texto se convierta, por parte de un buen puñado de estudiantes, en un pasar la vista por las letras impresas sin llegar a comprender (mucho menos disfrutar) el texto objeto de lectura compartida.

La lectura en voz alta de fragmentos breves, primeros capítulos, poemas sueltos... requiere preferentemente la voz del experto, del docente que interpreta, como una partitura, las letras escritas sobre el papel. El lector adolescente comienza así con la mitad del camino recorrido. La selección del tono, las pausas, la fuerza que se imprimen en ciertas palabras atraerá probablemente la atención del estudiante, siquiera durante unos pocos minutos que bastarán para franquear ese primer acceso al texto.

c) Después de la lectura

Una vez encauzada la comprensión del texto en sus aspectos más literales, llega el momento de construcción compartida de una interpretación a través de las tres fases que establecemos para este momento y que se presentan sin duda combinadas en el devenir del aula: comprensión, conversación, creación.

El nuevo currículo propone algunas estrategias para vertebrar las conversaciones literarias que, orientadas por el docente, irán asegurando además la provisión a los estudiantes de un metalenguaje que les confiera un grado de autonomía cada vez mayor a la hora de dar forma a su propia interpretación. Estas son algunas de ellas:

- la relación entre los elementos constitutivos del género literario y el sentido de la obra;
- el efecto de sus recursos expresivos en la recepción;
- la utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para sustentar la interpretación de la obra;
- la relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

Se trata de configurar un modo de acceder a un corpus de obras que pueda ir incrementando su calidad, complejidad y diversidad; de brindar herramientas a chicos y chicas para que sean capaces de poner en palabras su propia experiencia de lectura y compartirla con otros.

Para asegurar una primera comprensión del texto y llevar a cabo las estrategias anteriormente descritas, es deseable contar con un marco general que ayude a orientar y, a la vez, evaluar la comprensión de textos, literarios y no. PISA puede constituir este espacio de evaluación trasnacional, nutrido con numerosas investigaciones, en torno a los procesos de comprensión lectora.

Si no hay comprensión del texto, será imposible el disfrute de la lectura. Gemma Lluch y Felipe Zayas (2015), en línea con las propuestas de PISA, señalan cinco aspectos básicos de la competencia lectora:

- Acceder a la información y obtenerla: Localizar una información específica dentro del texto y saber seleccionarla.
- Desarrollar una comprensión global y elaborar una interpretación: Integrar las informaciones en ideas generales, comprender las relaciones entre las ideas del texto y su estructura.
- Reflexionar y valorar el contenido: analizar el contenido del texto en función del propio conocimiento del mundo (fiabilidad, juicio, revisión del enfoque vital...).
- Reflexionar y valorar la forma: Tomar en cuenta el modo en que se escribe el texto, el uso del lenguaje y su adecuación para los fines que se identifican en el autor.

Igual que en el aprendizaje de cualquier habilidad (sea nadar, construir maquetas o hablar un idioma), es necesario secuenciar el proceso para diagnosticar en cuál de los pasos es necesario insistir o incluir un refuerzo, en el desarrollo de la competencia lectora es imprescindible tener claro que, cuando el adolescente no consigue comprender el texto, puede deberse a muy distintos

motivos. Quizá le falte vocabulario; o no sea hábil para que el formato, la jerarquización gráfica y la estructura del texto le faciliten la comprensión del mismo; quizá le cueste más bien reconocer si el autor está usando un tono irónico o refleja literalmente su pensamiento. No será lo mismo entonces trabajar los significados, conocer cómo la estructura formal de un texto contribuye a la comprensión de su contenido, o enmarcar un escrito desde la perspectiva social o intencional del autor que lo elaboró.

Son necesarias variadas herramientas no solo para facilitar el acceso al texto que tienen delante, sino para cultivar las habilidades que les permitirán poco a poco enfrentarse a cualquier escrito con competencia, seguridad, solvencia y confianza.

Aunque en un capítulo posterior estudiaremos más detalladamente la propuesta de un enfoque dialógico en las clases de literatura y en las sucesivas aproximaciones al texto, es necesario aludir aquí, tras haber asegurado la comprensión, a un segundo momento (una nueva fase imbricada con el resto) de conversación.

El diálogo abierto en el aula, pedagógica y delicadamente orientado, articulado previamente por el docente, permitirá que los adolescentes puedan reparar en el espesor artístico de la obra, en las cuestiones formales o temáticas que sea conveniente abordar. Un diálogo en el que cada alumna, cada alumno, va configurando su lectura a la vez que completa una interpretación compartida más rica, integrada y profunda del texto. La conversación, en definitiva, que convierte a la lectura en cauce para el conocimiento empático y respetuoso del otro, en anteojos para ver el mundo más de cerca (y más cercano) y en escafandra para adentrarse en las propias inquietudes y experiencias; en una sólida educación literaria.

Este diálogo profundo y transformador no sale improvisado. En este sentido, Aidan Chambers hace su propia propuesta con un itinerario de preguntas en su versión para niñas y niños de Educación

Capítulo 4. Definición de un horizonte: la formación del lector literario

Infantil. «Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas» (2007b, p. 12).

Se trata en esta conversación sobre la lectura, como indica Chambers, de compartir entusiasmo (lo que nos gusta –o no– del libro), dificultades y patrones narrativos.

El autor diferencia preguntas *básicas*, *generales* y *especiales*, tal y como se definen y ejemplifican en el siguiente cuadro referidas, según su formulación, a la lectura de obras completas dirigidas a un público infantil.

A partir de estas propuestas, que acompañan como se indica la lectura de obras completas de Educación Infantil, pueden trabajarse los ajustes pertinentes para adaptar su formato a los lectores adolescentes y/o a la lectura de fragmentos de obras mayores.

Tabla 2

Preguntas sobre la lectura (Aidan Chambers)

TIPOS DE PREGUNTAS	EJEMPLOS
PREGUNTAS BÁSICAS: localizan lo que les gustó o no de la historia a sus lectores.	• ¿Hubo algo que te gustara de este libro? ¿Qué te llamó especialmente la atención? • ¿Hubo algo que no te gustara? ¿Partes que te aburrieron? • Si dejaste de leer, ¿dónde y por qué lo hiciste? • ¿Hubo algo que te desconcertara o te pareciera extraño?
PREGUNTAS GENERALES: propician comparaciones y aportan información y	• ¿Has leído alguna otra historia como esta? • Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar de este libro, ¿qué le dirías? • La primera vez que viste el libro, ¿qué libro pensabas que iba ser? Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?

TIPOS DE PREGUNTAS	EJEMPLOS
opiniones que contribuyen a la comprensión del texto.	• ¿Qué les dirías a tus amigos sobre este libro? • ¿Te ha sorprendido algo de lo que han respondido tus compañeros a la pregunta anterior? • ¿Cuántas historias diferentes encuentras en esta historia?
PREGUNTAS ESPECIALES:	• ¿En cuánto tiempo crees que transcurre la historia?
ayudan a percibir los rasgos particulares que diferencian ese texto de otros.	• ¿Sobre quién es esta historia? • ¿Qué personaje te interesó más? • ¿Dónde ocurrió la historia?

Nota: elaboración propia a partir de Chambers (2007b, pp. 117-121)

Como señala Chambers, no se trata de una batería de preguntas, sino de posibilidades que se adecuan o no a cada libro, a cada grupo de lectores, a cada contexto y cada situación. La habilidad del mediador está pues en dejar que los estudiantes vayan desbrozando su propia interpretación y permanecer alerta para orientar el diálogo a la formación de lectores más competentes en su lectura, su comprensión, su visión crítica. La clase, en diálogo, se transforma pues en una comunidad de interpretación en la que cada lector enriquece su propia visión y la del resto con sus aportaciones. Veremos más adelante, según el proyecto pedagógico que se presentará en esta investigación, un planteamiento concreto para insertar en la conversación un modelo sistemático de desarrollo ético para el adolescente a partir de las propuestas de deliberación ética de Diego Gracia.

Por último, y al abrigo de las corrientes que apuestan por la conveniencia de un correlato entre la comprensión y la producción de textos, definimos, tras la comprensión y el diálogo, una tercera fase vinculada a la creación.

En su prólogo a *La escritura creativa en las aulas* de Delmiro Coto, Carlos Lomas presenta este libro (y la actividad que propone su título) como...

...una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingeniosos. (2002, p. 9)

La creación propone una vía de expresión privilegiada y no es posible arrinconarla en las clases de literatura presentándola a menudo más como una «evidencia de lo leído [...] que como creación desde la conciencia del autor» (Saavedra, 2020, p. 2).

El estrecho vínculo que produce un círculo virtuoso entre lectura y escritura viene avalado desde hace ya varias décadas por numerosos autores y es necesario que abarque distintos géneros (monólogo, diálogo, carta, poesía, cuento, ensayo, narración, etc.).

Escribir en el aula textos a la manera de (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre y al azar o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. El taller literario (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia

literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. (Lomas, 2023, pp. 72-73)

Sin embargo, el estudio realizado por Patricia Martínez León (2022) hace un análisis realista de la presencia de la escritura creativa en los manuales de 4º ESO en España. Concluye que «el porcentaje de actividades de escritura creativas presentes en los nueve manuales analizados oscila entre el 1,5% (editorial Casals) y el 4,8% (editorial Edebé)». Se trata pues de una presencia limitada: con más frecuencia propuestas argumentativas, descriptivas o dialogadas y casi inexistentes las de teatro. Menos relevantes de lo esperado las iniciativas multimodales y, a menudo, falta de pautas procesuales en todas las anteriores.

Parece necesario abordar prácticas creativas desde otros puntos de partida si, como Lomas y Bombini, consideramos que...

La educación literaria en estos inicios del siglo XXI debería animar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes no solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria y por otras formas de expresión asociadas a la cultura popular. Los talleres de escritura creativa constituyen en este sentido una herramienta didáctica utilísima al servicio de la libre expresión de las ideas, sentimientos y fantasías del alumnado. Los ejes en torno a los cuales suelen utilizarse, en las actividades del taller de escritura literaria, acostumbran ser la manipulación de textos (ejercicios de estilo con el fin de cambiar el punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento...), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales. (Lomas y Bombini, 2022, p. 8)

En definitiva, y como sostienen Margallo y Munita, se trata de...

[...] la importancia de equilibrar espacios en los que el lector pueda expresar su respuesta personal a la obra con los de socialización que permitan el intercambio y la construcción conjunta de significados; la necesidad de introducir momentos para la escenificación de estrategias que utiliza el lector experto para que las y los estudiantes tengan acceso directo al «cómo se lee», y la combinación del uso de la escritura reflexiva y la creativa, así como de las actividades que requieren distanciamiento crítico con las que apelan a la respuesta emocional. (2022, p. 20)

CAPÍTULO 5. La contribución de la educación literaria al desarrollo ético

Hay dos formas de estudiar filosofía: leyendo a Aristóteles y a Kant, o leyendo a Dostoievski y a Kafka. Con el paso de los años prefiero la segunda opción. (Mèlich, 2015, p. 37)

Una vez esbozadas algunas líneas de avance en la educación literaria, incorporamos en este apartado algunas de las posibilidades de reflexión ética que propicia la lectura.

Como se ha apuntado en los capítulos anteriores, parece necesario huir de la literatura didactista y moralizante que ofrece presuntas soluciones farmacológicas o que se presenta artificialmente enfocada hacia la construcción de valores. Sin embargo, la literatura nos habla siempre e inevitablemente de experiencias humanas, convierte en cercanos o visibles comportamientos o personajes que no lo han sido en la vida previa del lector:

Cualquiera que sea su forma –poema, novela, drama, biografía, ensayo–, la literatura vuelve comprensibles las miríadas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida. (Rosenblatt, 2002, p. 32)

Y, por lo tanto, prosigue más adelante Rosenblatt, la clase de literatura contribuye a favorecer en los alumnos y alumnas sus habilidades de razonamiento crítico y moral:

La enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas. Es casi imposible tratar en forma vital [...] cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar a partir del contexto de alguna filosofía social. (2022, p. 42)

La consolidación de este hábito de ponerse en el lugar del otro y las múltiples experiencias vicarias propuestas entre las páginas de un relato tienen el poder de acercarnos a una ciudadanía global responsable y comprometida.

Martha Nussbaum (2006) reivindica la habilidad de los textos literarios para ponernos frente a los casos particulares que amplían los horizontes y afinan el juicio ético.

Nuestra experiencia, sin narrativa, es demasiado limitada y demasiado provinciana. La literatura la amplía, haciéndonos reflexionar y sentir lo que de otro modo podría estar muy distante para sentirlo. La importancia de esto para la moral y la política no puede subestimarse. (pp. 101-102)

Acudimos a los textos literarios con nuestras inquietudes y perplejidades, buscando en ellos «imágenes de lo que deberíamos ser y hacer».

5.1. Algunos puntos de partida

Si bien no pretendemos en esta investigación adoptar una perspectiva filosófica, nos ayudarán a situarnos dos cuestiones previas:

- En primer lugar: una concreción de lo que entendemos por ética como rama de la filosofía que reflexiona sobre los fundamentos de los juicios morales. Situamos como telón de fondo el concepto que propone Victoria Camps (2011) ligado a la formación de la persona y como marco la propuesta de Joan-Carles Mèlich, que vincula la ética a la educación, una educación narrativa.

La ética [...] no la concibo como la atención a un deber, a un código deontológico, a unas normas, a unos valores... La ética, desde una perspectiva narrativa (no metafísica), es una relación con el otro, una relación de no indiferencia a su sufrimiento, una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión. (2006, p. 18)

- En segundo lugar: aunque los términos ética y moral son usados a menudo como intercambiables por diferentes autores y en ciertos contextos (y así aparecerá reflejado en algunas citas de esta investigación), existen distinciones consensuadas que conciben la segunda como la concreción en una sociedad determinada de los principios éticos (Grannan, 2016).

Para Mèlich, sin embargo, la ética cuestiona el orden moral, nos muestra que «la vida es un conjunto de sendas en un bosque que nadie ha recorrido nunca» (Mèlich, 2015, p. 28): la moral como código cerrado y la ética como decisión sobre la situación singular y concreta. De esta visión se deriva su nexos con la narración y el relato, puesto que constituyen estos una exposición continuada a contextos específicos y muy definidos en los que personajes deben, necesariamente, tomar decisiones únicas y nunca antes legisladas por la norma moral.

En esta misma línea se pronuncia Adela Cortina (1990):

Si la reflexión moral se elabora en lenguaje prescriptivo o evaluativo, la ética proporciona un canon mediato para la acción a través de un proceso de fundamentación de la moral.

Y es que, a mi juicio, la ética no puede confundirse con el conjunto de normas y valoraciones generadas en el mundo social, ni tampoco con el tratamiento que de tales normas y valoraciones podrían hacer las ciencias, que procederían *intentio recta*: la ética se sitúa, en el nivel reflexivo y autorreferencial del discurso filosófico. (pp. 29-30)

Luis Aranguren (2017) profundiza en sus escritos sobre la toma de decisiones personales y comunitarias en medio de un auge de la moral codificada frente al eclipse de la excelencia ética:

Nos encontramos ante la moral del semáforo, como gusta decir Juan Masiá; cada pregunta una respuesta. No hay ambigüedad posible; la línea fronteriza entre el bien y el mal, entre lo justo y lo injusto está claramente trazada y hasta escrita. [...]

La ética da la vuelta a la situación. No hay respuesta fabricada de antemano. La ética se desarrolla ante el otro ante su situación singular, ante su demanda. (pp. 23-24)

Tal y como señala Aranguren, vivir éticamente suprime la seguridad del cobijo y afronta la incertidumbre, el riesgo de tomar decisiones no escritas ni prescritas en la dicotomía evidente del *sí* o *no*. La decisión ética supone, con mayor frecuencia de la que sería cómoda, la transgresión de la norma definida. En palabras de Morin, el conocimiento no es sino «navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas» (2011, p. 43).

Enmarcamos, pues, esta investigación en un concepto de ética que tiene que ver con las situaciones singulares, con la toma de decisiones pegada a la vida; con la selección de opciones que nunca antes se presentaron con las particulares características, acontecimientos previos y caracteres humanos de la circunstancia concreta, hoy, ahora; con la deliberación ética imprescindible ante las situaciones cotidianas (o que no lo son tanto) y que necesariamente desemboca en una acción o inacción concretas.

Antes de abordar este capítulo, resulta necesario aclarar que, aun conscientes de que cada cultura construye una matriz moral a partir de un puñado de parámetros diversos y apoyada en una serie de virtudes destacadas (Haidt, 2019), nuestro enfoque está inevitablemente sustentado sobre la concepción occidental, procurando conjugar sistematización y empatía, con una orientación marcada hacia el cuidado.

5.1.1. La ética en el mundo contemporáneo

En una visión panorámica de la situación actual del mundo ya entrados en el s. *xxi*, nos encontramos sociedades injustas, sistemas políticos corruptos, economías de la desigualdad o crisis diversas en lo medioambiental y lo humano. En los informativos o en los análisis más concienzudos de la

realidad acusamos la falta de desarrollo ético, fuente entre otras de la injusticia, la desigualdad o la corrupción.

Tal vez el concepto más problemático de nuestro tiempo, tan lleno de palabras problemáticas, sea el de «ética», que, junto con «democracia», «libertad», «derechos humanos», «verdad», «educación» y algunos otros no menos importantes, forma un espacio ideal por el que, muchas veces a ciegas, va caminando la sociedad. [...]

Porque precisamente por la facilidad de oír, repetidas hasta el ofuscamiento, esas palabras, empezamos a dejarlas escurrir por nuestra mente sin preocuparnos de lo que quieren decir y a lo que nos comprometen.

Semejante tendencia se debe sobre todo a dos posibles causas: o no nos planteamos el saber lo que significan, o no nos importa nada lo que puedan significar, porque estamos ya lejos de cualquier comportamiento ético, lejos de cualquier auténtico compromiso social o político. Ambas actitudes son el germen de la corrupción mental, de la destrucción de la humanidad: ese horizonte al que tiene la obligación de tender y construir el «animal que habla». (Lledó, 2022, pp. 15-16)

Vivimos en pleno siglo XXI una época de auge de los totalitarismos y los populismos y es, si cabe, más imperiosamente necesario que antes educar en el pensamiento crítico.

En esta reflexión ahonda Hannah Arendt cuando acuña el término de «banalidad del mal» (1999): para realizar o tomar parte en las más terribles atrocidades, basta con no pensar. La falta de profundidad y reflexión puede llevar al individuo corriente a cometer actos contundentemente malvados. Los militares nazis obedecían ciegamente la norma del gobierno sin plantearse si aquellos judíos que metían en los trenes iban o no rumbo a una muerte casi segura.

Zygmunt Bauman hace una radiografía poco esperanzadora de la sociedad actual, sometida a las exigencias de un mercado cada vez más poderoso:

La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estratagemas temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado sus beneficios. (2007, p. 9)

No sería justo eludir, sin embargo, que asistimos –junto con la anterior– en el primer tercio del s. XXI a una cosmovisión cada vez más sensible a ciertas cuestiones ocultas a los enfoques éticos anteriores: inclusión, justicia, igualdad o solidaridad son palabras que han ampliado su significado y su incidencia en las conciencias individuales y colectivas de una manera significativa a lo largo de las últimas décadas. Urge que quienes serán mañana jueces, alcaldesas, fontaneros, administrativos, ingenieras o docentes se cuestionen la ética de su comportamiento social, sus decisiones políticas y su actividad privada.

Facilitará sin duda el camino para esta tarea educar en un pensamiento crítico, ético y de amplia mirada, sin razonamientos reducidos a un mal entendido binarismo científico, ante una realidad problemática y no dilemática, ante un conjunto de perspectivas construidas con hechos y valores dignos de ser contemplados y tomados en cuenta.

5.1.2. Las etapas del desarrollo ético

Aunque no es el foco de esta investigación, nos asomaremos brevemente a los estudios de Piaget y Kohlberg sobre los estadios de desarrollo ético, más que por afán de detenernos en un asunto seguramente ya conocido por quien se asome a estas páginas, por poner de relieve las observaciones que hace al respecto Carol Gilligan. La autora alerta sobre la necesidad de adoptar nuevas perspectivas, sobre la urgente e irrenunciable necesidad de incorporar el elemento del

cuidado, quehacer tradicionalmente asignado a las mujeres que quedó fuera de los análisis estadísticos de Kohlberg, en los estudios sobre el desarrollo ético del individuo.

En la segunda mitad del siglo pasado desarrolló Kohlberg (1981), en continuidad con las teorías de Piaget (1932), una exposición argumentada de las etapas de desarrollo moral, organizadas en tres niveles y clasificadas en seis estadios según el avance en su desarrollo ético:

- a) Nivel preconvencional (estadios 1 y 2): el sujeto toma en cuenta de forma exclusiva sus propias necesidades (o las consecuencias que tendrán sus decisiones sobre sí mismo). Es un nivel caracterizado por la obediencia y el temor al castigo, propio de la infancia.
- b) Nivel convencional (estadios 3 y 4): el sujeto adquiere conciencia de su papel en sus grupos más cercanos y posteriormente de su función en la sociedad. En el momento de tomar sus decisiones no se tiene en cuenta solo a sí mismo, sino también a sus grupos de afiliación. Desea agradar a las personas más próximas y mantener el orden establecido. Es el nivel característico de la adolescencia, si bien muchos adultos permanecen de forma generalizada en este nivel.
- c) Nivel postconvencional (estadios 5 y 6): en este momento cobran especial importancia los propios principios frente a las leyes, pero no de forma egocéntrica sino altruista. Lo relevante no es solo la ley tal y como la recibimos, sino su propia elaboración, el contrato social. El individuo toma conciencia de que las leyes pueden ser injustas y de que las personas son infinitamente valiosas, tanto si pertenecen al propio círculo como si no. La evolución avanza desde un cierto utilitarismo en el estadio 5 (en el que una persona puede ser sacrificada para la felicidad de una mayoría) hasta la consideración de la reversibilidad de los juicios del estadio 6 (en el que una determinada decisión moral debe ser aceptada por todos los agentes de un dilema independientemente de su papel o sus intereses particulares).

La adscripción de cada persona a uno u otro estadio la determinaba Kohlberg en función de las respuestas a una serie de dilemas morales¹ establecidos a tal fin. En las réplicas realizadas a estos dilemas lo relevante no era tanto el resultado de su opinión cuanto la elaboración de sus razonamientos.

Los dilemas propuestos por Kohlberg no dejaban de ser breves relatos en los que el lector había de tomar una decisión contextualizada y ligada a una situación singular.

Sin embargo, si bien podemos tomar las teorías de Kohlberg como punto de arranque, es necesario profundizar, como apuntábamos arriba, en las objeciones realizadas por Carol Gilligan (1982) y su cuestionamiento de algunos de los planteamientos de este autor.

La crítica principal de Gilligan se desarrolla a partir de la observación sistemática de una menor puntuación de las mujeres en los test de Kohlberg. Puesto que la valoración de resultados que hizo el investigador se realizaba en función de experimentos operados exclusivamente sobre hombres, se habían dejado de tener en cuenta otras posibles formas de madurez moral más vinculadas a los valores tradicionalmente asociados a las mujeres.

Gilligan elabora entonces una propuesta relacionada con la ética del cuidado (más allá de la ética de la justicia de Kohlberg) en la que son valorados –también– los factores contextuales más vinculados a los escenarios concretos y a las relaciones entre los agentes de una situación. En este sentido, las mujeres tienden a tomar con mayor facilidad el punto de vista del otro lo que, lejos de manifestar una confusión ética, revela una mayor fortaleza en el estadio postconvencional. Frente

¹ Uno de los dilemas más conocidos de Kohlberg es el llamado «dilema de Heinz» enunciado de la siguiente forma: En Europa, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Por qué? (Kohlberg, 1981)

al «formalismo postconvencional» de Kohlberg, aparece el «contextualismo postconvencional» de Gilligan, que no indica un estado inferior, sino un enfoque diferente y un razonamiento alternativo. Esta ética del cuidado puede ser considerada femenina en la sociedad patriarcal, pero es necesariamente humana en la sociedad democrática.

Para esbozar pues los estadios que nos permitan observar y delimitar el avance de los adolescentes en su desarrollo moral, es imprescindible ahondar por último en los estudios de Seyla Benhabib (1992). Benhabib propone un encuentro entre la ética de la justicia de Kohlberg, valorando su carácter universal, y la ética del cuidado de Gilligan, con su aportación sobre el razonamiento contextual.

Seyla Benhabib nos ofrece una vía para el encuentro de la ética de la justicia con la ética del cuidado, ya que entiende que concebir las cuestiones personales como cuestiones morales es necesario, pero renunciar al universalismo significaría dejar de considerar a cada ser humano con igual valor. Por esta razón, hay que «someter los principios y las normas deontológicas a la prueba de la realidad», y uno de los modos es teniendo en cuenta tanto los principios universalizables como los contextos de aplicación. (Medina-Vicent, 2016, p. 94)

El trabajo de la empatía y la incorporación de una perspectiva social son fundamentales en la aplicación didáctica de los modelos de razonamiento –y deliberación– ético, y particularmente imprescindibles si queremos enmarcarlo en la órbita de una ética del cuidado.

5.2. La educación ética de los adolescentes en el contexto escolar

¿Qué papel tiene la escuela en todo esto? Son muchas las voces que hablan de la necesidad de implantar en ella un nuevo modelo humanista que contemple una dimensión individual –autoconocimiento y autoestima–, una dimensión comunitaria –que favorezca la solidaridad grupal

y la participación democrática— y una dimensión universal, como capacidad para ponerse en el lugar de cualquier persona posibilitando una solidaridad planetaria.

En *La escuela que queremos* (Ibáñez, 2019) se vincula la dimensión ética y moral de la persona con la pregunta básica: «¿Quiénes somos?» y con algunas cuestiones en las que se desgaja: «¿Cómo tener una vida buena y plena? ¿Qué podemos hacer para avanzar en la construcción moral de la persona? ¿Cómo hacer de la escuela un espacio de crecimiento en valores?»

La cuestión es *cómo vivir...* cómo enseñar a vivir. Muestra Ibáñez cuatro ámbitos principales de la experiencia humana vinculados a un aprendizaje ético:

- Aprender a ser: autonomía y proyecto personal.
- Aprender a convivir: empatía y altruismo.
- Aprender a formar parte de la sociedad: civismo (respeto por las normas y hábitos sociales) y participación activa en la vida pública.
- Aprender a habitar el mundo: sostenibilidad y justicia global.

Este aprendizaje ético se impulsa en la escuela a través de los espacios de encuentro formales e informales (relación de afecto), los debates en el aula (actividades de deliberación), las propuestas culturales y cooperativas (cultura moral del centro, independientemente de su titularidad), y los voluntariados o actividades de aprendizaje-servicio (compromiso cívico).

La sociedad actual, lejos de plantear una ética objetiva, necesita plantear una ética de construcción. Se trata de un nuevo paradigma que se asienta sobre el desarrollo de un tipo de razonamiento capaz de dar respuesta a situaciones inéditas (Mèlich et al., 2001) y al que es capaz de contribuir de forma particular la lectura literaria por su capacidad de contextualizar situaciones singulares.

Para establecer un marco de sistematización de la educación ética en la escuela volvemos la vista hacia lo que apuntan al respecto las leyes educativas de los últimos años. En este sentido, nos encontramos dificultades relacionadas, por una parte, con el contenido de esta área, su transversalidad... y, por otra, con las fluctuaciones curriculares en torno a las diferentes legislaciones escolares en que se reflejan.

Sin entrar en consideraciones sobre lo más o menos coeducativo, inclusivo, ecológico y democrático del sistema educativo actual, nos centraremos en los documentos legales sobre los que podemos apuntar, en una brevísima síntesis, dos factores:

- a) La presencia explícita de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos dentro de los programas curriculares con contenidos ligados a valores universales como libertad, solidaridad, igualdad o justicia.

La educación en valores cívicos y éticos constituye un requisito necesario tanto para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado. No hay duda de que estos dos propósitos se encuentran relacionados entre sí, en cuanto no es posible un ejercicio activo y responsable de la ciudadanía democrática sin un compromiso ético personal, libre y fundamentado con determinados principios y valores. De ahí la necesidad de que toda educación cívica o en valores esté traspasada por ese ejercicio reflexivo y crítico sobre la moral individual y colectiva que representa la ética filosófica. (Real Decreto 217/2022, p. 70)

Esta asignatura se ha apoyado en ocasiones en materiales editoriales o elaborados por los propios docentes que fluctúan entre la más absoluta (e imposible) neutralidad en la exposición de los temas y el adoctrinamiento más o menos velado (Gracia et al., 2016).

Amparados en el contexto actual por ese «ejercicio reflexivo y crítico sobre la moral individual y colectiva» que pide la ley educativa, se hace imprescindible que la educación ética de los adolescentes se apoye en procedimientos de razonamiento sistemático que pueda ayudarlos a tomar decisiones éticas –y propias– en situaciones concretas, individuales, comunitarias y globales.

- b) La presencia de temas transversales vinculados a los valores anteriores en las primeras páginas de las sucesivas leyes educativas.

Por completar el ejemplo con leyes anteriores, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en diciembre de 2013, recogía también las referencias a estos temas salpicadas a lo largo de todo el documento de un modo transversal. Tal y como se anunciaba en el preámbulo:

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (Ley Orgánica 8/2013, apartado XIV).

Por su parte, la LOMLOE define un detallado Perfil de salida del alumnado explicitando la necesidad de atender de modo particular a diferentes desafíos relacionados con el cuidado medioambiental, el consumo responsable, el estilo de vida saludable, el espíritu crítico:

Estos desafíos implican adoptar una posición ética exigente, ya que suponen articular la búsqueda legítima del bienestar personal respetando el bien común. Requieren, además, trascender la mirada local para analizar y comprometerse también con los problemas globales. Todo ello exige, por una parte, una mente compleja, capaz de pensar en términos

sistémicos, abiertos y con un alto nivel de incertidumbre, y, por otra, la capacidad de empatizar con aspectos relevantes, aunque no nos afecten de manera directa, lo que implica asumir los valores de justicia social, equidad y democracia, así como desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión. (Real Decreto 217/2022, p. 25)

Sin embargo, una parte de la educación escolar se ha venido sustentando, en estas primeras décadas del siglo XXI, en la razón instrumental, orientada a la vida laboral, basada en cuestiones vinculadas al coste-beneficio y centrada en la rentabilidad y los resultados. El pensamiento crítico, la reflexión sobre el sentido de la propia vida y la mejora ética en todas sus dimensiones corren el peligro de quedar arrinconadas pues su ausencia en las pruebas evaluativas externas e internas marca (también) el valor –el tiempo, la dedicación y la magnitud– que tienen en las aulas.

Junto a estas consideraciones legales, resultan complementarias y certeras las reflexiones de Jurjo Torres sobre los contenidos implícitos en el llamado currículum oculto. Torres profundiza en aquellas dimensiones que no aparecen explícitamente redactadas, pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa: aspectos de la vida cotidiana de la escuela en los que se ve envuelto el alumnado y que tienen una influencia incuestionable en sus propios planteamientos y decisiones.

Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad. (1991, p. 76)

Currículum visible y currículum oculto vienen a complementarse –en relación a los enfoques éticos– con la cantidad de situaciones cotidianas que se dan en el contexto escolar y que requieren de una

mirada madura y honesta para diagnosticar el grado de coherencia entre los valores enarbolados y las prácticas reales, como primer paso de una transformación necesaria.

Queda claro en todo caso, al menos en lo «legislado» o siquiera de forma aspiracional, la necesidad de incidir en la educación ética –en las habilidades de razonamiento ético– de los chicos y chicas que conviven en las aulas.

¿Y cuál es la relación entre la educación literaria y la consolidación de hábitos de razonamiento ético? La lectura, el diálogo constructivo y abierto, la empatía y el descubrimiento de realidades y experiencias que no son las nuestras, nos permiten, permiten a nuestros estudiantes, adentrarse en la contemplación de los hechos, los valores y los deberes que sugieren las distintas situaciones cotidianas, o que no lo son tanto.

Aristóteles nos dice inequívocamente que los prudentes, tanto en la vida pública como en la privada, cultivarán la emoción y la imaginación en su propia persona y en la de los demás, y tendrán mucho cuidado en no basarse excesivamente en una teoría técnica o puramente intelectual que pudiera reprimir o dificultar estas respuestas. Fomentarán una educación que cultive la fantasía y el sentimiento a través de las obras literarias e históricas, mostrando ocasiones apropiadas para esas respuestas, así como sus grados. (Nussbaum, 2006, p. 160)

Louichon y Sauvaire (2018) señalan que es posible buscar una referencia en los programas del currículo francés para la educación en Secundaria. En ellos se establecen sinergias cada vez más sólidas entre la educación literaria y la adquisición de una cultura moral y cívica. Las obras de literatura constituyen espacios seguros en los que los estudiantes pueden desarrollar su espíritu crítico y tomar conciencia de sus responsabilidades personales y sociales: se produce por tanto una progresiva incorporación del «giro ético» (Michel, 2016) a la didáctica de la literatura.

La literatura, la ficción y la fantasía, se hacen pues imprescindibles –también– para la educación emocional y el desarrollo ético del individuo en lo privado y en lo público.

La educación literaria puede contribuir, a través del desarrollo de la empatía, a transitar de la competencia a la colaboración, del egoísmo hacia el cuidado en una sociedad global que rompe fronteras y acerca individuos.

5.3. Principios de apoyo

En los avances vinculados al desarrollo ético de los adolescentes, consideramos que los textos aportan dos elementos fundamentales: su contribución al desarrollo de la empatía (o más afinadamente de la *compasión*) y el acercamiento a las claves de análisis social que permiten conectar la lectura del libro con la lectura del mundo en la estela de Paulo Freire.

Tomando en consideración estos dos factores, sintetizaremos un MODELO PEDAGÓGICO (Anexo I) vinculado al concepto de ética que hemos avanzado anteriormente (ligado a la situación singular, al contexto y a la toma de decisiones).

Es en la adolescencia cuando el individuo es capaz de establecer un pensamiento que trasciende la experiencia específica e inmediata (Inhelder y Piaget, 1955), es capaz de incorporar las opciones posibles como alternativas a la situación real, concebir hipótesis y razonar ante cuestiones de mayor complejidad.

5.3.1. Los procesos de la toma de decisiones éticas

Pero, ¿cuál es el proceso de la toma de decisiones? ¿Cómo afecta el acercamiento moral a una situación contextual externa en la conducta del individuo?

Kahneman (2012) diferencia dos sistemas de pensamiento: rápido y lento. El primer sistema es con el que tomamos la mayor parte de nuestras decisiones; es intuitivo y emocional dispuesto a extraer

conclusiones de modo automático. El segundo sistema es sin embargo lento, deliberativo y lógico, busca respuestas conscientes y racionalmente elaboradas.

El material propuesto en esta investigación trata de desautomatizar en un primer momento algunas de estas decisiones automáticas relacionadas con el ámbito de la ética y ensayar un nuevo sistema de razonamiento sensible a las cuestiones morales y sólido para la toma de decisiones éticas.

Así, tras el proceso de análisis ético (dialógico, emocional, cognitivo) a partir de una situación singular –plantada en un fragmento literario– se genera una respuesta conductual coherente con este análisis.

La pregunta es si la repetición de estos análisis y la vinculación con situaciones de la vida real de los estudiantes podrá dar lugar al establecimiento de hábitos que incrementen la sensibilidad moral, desarrollen sus herramientas de razonamiento y, por tanto, sitúen su actuación en un marco de mejora ética global.

El ser humano está inmerso en un proceso de toma de decisiones constante que indicen en su conducta. Decisiones sencillas (desayunar, vestirse, saludar...) o significativas (estudios, trabajo, pareja...). Todas ellas suponen una elección entre diversas alternativas que atraviesan un procedimiento de análisis, inmediato o minucioso, para valorar sus consecuencias.

Si bien la toma de decisiones es un proceso global, dinámico, móvil y recursivo, Byrnes (2002) señala que puede resultar útil plantear la toma de decisiones como una secuencia de cuatro pasos:

1. Establecer una meta.
2. Recopilar opciones.
3. Clasificar las opciones.
4. Seleccionar la alternativa mejor valorada.

Las zonas del cerebro que evalúan la información (córtex prefrontal) y valoran las diferentes opciones (cuerpo estriado) se muestran activas durante la toma de decisiones. Si bien en un primer momento se consideró un proceso de carácter principalmente racional, los trabajos de Antonio Damasio y su teoría del marcador somático –desarrollada en *El error de Descartes* (Damasio, 1994)– pusieron de relieve el papel crucial de las emociones en este proceso. Posteriormente numerosos estudios como los de Keltner y Lerner (2010) o los de Lerner, Valdesolo y Kassam (2015) entre otros muchos han profundizado en esta idea.

Sarmiento-Rivera y Ríos-Flórez (2017) diferencian dos sistemas comprometidos en la toma de decisiones. De un lado, el sistema analítico, que implica la actividad de carácter racional del córtex prefrontal; de otro, el sistema práctico, a partir de la actividad de la amígdala y guiado parcialmente por nuestras emociones y experiencias previas.

Aspectos como la empatía o la compasión, que combinan una serie de procesos cognitivos y emocionales, pueden adquirir mucho peso en la toma de decisiones y, particularmente, en la toma de decisiones éticas. Del mismo modo, el desarrollo de sistemas de valores en torno a la solidaridad, la justicia, la sensibilidad medioambiental, etc., reestructura el sistema de prejuicios o beneficios que se derivan de una decisión. No es ya relevante únicamente la repercusión individual, sino la consideración del otro, de la comunidad o del planeta. Las metas se reformulan y los procesos transitan nuevos itinerarios de análisis.

La lectura literaria que desarrolla la empatía y la compasión, situándonos en los zapatos de los personajes; el diálogo sobre los textos, que incorpora un mayor grado de sensibilización hacia otras realidades, coordinadas socioeconómicas y culturales, etc. modifican el acervo personal de herramientas y consideraciones para la toma de decisiones.

La realización de esta actividad de decisión ética frente al texto literario ejerce una suerte de ensayo que prepara para la toma de decisiones en la vida real, para aprender a incorporar en la evaluación de las opciones parámetros vinculados a los valores en torno a los cuales se construye una sociedad más ética y responsable.

5.3.2. La empatía y la compasión como caminos para la decisión ética

En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. (Bauman, 2004, p. 28)

Michael Gazzaniga en su obra *El cerebro ético* se hace eco de los descubrimientos científicos sobre la relación entre cerebro y comportamiento moral. Existe una vinculación entre ambos que tiene que ver con la activación de la parte emocional, con la capacidad de evaluar lo que piensan y sienten los otros antes de actuar. En este sentido afirma:

Los nuevos resultados indican que, cuando alguien está dispuesto a actuar según una determinada creencia moral, es porque la parte emocional de su cerebro se ha activado al pensar en la cuestión moral. Asimismo, cuando se presenta un problema moralmente equivalente sobre el que la persona decide no actuar, es porque la parte emocional del cerebro no se activa. Es una asombrosa novedad para el conocimiento humano, porque ayuda a entender que la respuesta automática del cerebro puede predecir nuestra respuesta moral. (2006, p. 170)

Gazzaniga hace referencia directa a las investigaciones de Giacomo Rizzolatti. En *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional* (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) se expone su teoría sobre este tipo de neuronas: aquellas que se activan en las relaciones y observación de los demás.

Son estas neuronas las que desatan la tristeza ante el mal ajeno, el sobrecogimiento frente a la catástrofe o la alegría sincera con el logro del otro.

Así, más allá del contagio de un bostezo o del gesto reflejo de abrir la boca el adulto cuando acerca la cuchara a la boca del bebé, las neuronas espejo son las que explican gran parte de nuestros comportamientos empáticos emparentados, como se ha explicado arriba, con la toma de decisiones éticas.

En el ámbito al que nos estamos circunscribiendo, las situaciones problemáticas y singulares, la ética está estrechamente vinculada a la empatía, a la toma de posición de los distintos agentes del contexto y a la elaboración de decisiones ecuanímes y justas que favorezcan la coexistencia democrática, la convivencia pacífica y el bienestar de las personas.

La raíz de la moral (y de la ética) es, señala Victoria Camps (2011), precisamente la empatía con los sentimientos ajenos. Es claro que el conocimiento teórico del bien no nos hace mejores personas ni seres más civilizados; sin embargo, las emociones movilizan nuestra acción (o la paralizan). La ética, en palabras de la autora, no se alimenta tanto la realización de unas cuantas acciones buenas cuanto la formación de un alma sensible. El conocimiento de la condición humana, de sus motivaciones y comportamientos contribuye sin duda a esta formación.

A esta fórmula educativa es a la que hace referencia Joan-Carles Mèlich: una pedagogía en la que la sensibilidad ocupa un lugar privilegiado, una educación en la que el desarrollo de la imaginación literaria permite conmoverse ante el mal.

La educación promueve básicamente un sentimiento de intolerancia y de compasión. La razón educativa desde el punto de vista literario es una razón perturbadora, es una razón sensible a la humillación del otro, y la educación que propongo es una educación que cultive esta sensibilidad. (2006, p. 29)

La razón literaria (a diferencia de la razón instrumental) se ocupa del dolor, el sufrimiento y la muerte; se ocupa de lo singular (aunque no tenga interés desde el punto de vista coste-beneficio) y de la incertidumbre.

El relato de ficción ofrece en este sentido propuestas privilegiadas de asunción de roles, identificación con los personajes de la historia y desarrollo de la empatía pensando desde los parámetros de los protagonistas y sintiendo desde sus emociones. El relato de ficción proporciona en definitiva un marco de desarrollo emocional que ofrece la oportunidad de empatizar con personajes de todo tipo y condición, los que están cerca, los que están lejos, los que se nos parecen y los que se criaron en las antípodas, los que comulgan con una fe y los que se encienden en su crítica.

En los últimos años del siglo *xxi* la reflexión ha dado un paso más. El propio Joan-Carles Mèlich señala que no basta la empatía, sino que es necesaria la compasión; no basta con el contagio, con una cierta suerte de «identificación» con el otro, es necesario tomar partido por el que sufre:

La compasión no es la empatía.

La empatía es el resultado de un contagio emocional que consiste en ponerse en el lugar del otro, en la piel del otro, y, por lo tanto, en pensar que su alegría o su sufrimiento podrían ser los míos. Pero eso no tiene nada que ver con la compasión. El torturador también es empático y, al serlo, puede torturar mejor. Contrariamente a la empatía, la respuesta compasiva consiste en ponerse al lado del que sufre, en acompañarlo en su dolor. El compasivo no siente el dolor del otro, sino al otro sufriendo. (2015, p. 46)

La compasión para Charles Taylor (2003) es un punto de partida, un rasgo inherente a la condición humana. «La compasión [...], el fenómeno de que nos conmueva el sufrimiento de otro representa, a mi juicio, un elemento esencial de la vida moral». Y forma parte de la condición humana.

Este autor recoge en su artículo las palabras de una mujer entrevistada por Samuel y Pearl Oliver comprometida con la liberación de judíos durante la persecución nazi.

Un día bombardearon un cuartel alemán que había cerca de nuestra casa, a unos cinco kilómetros. Se dio el caso de que mi marido estaba allí [...]. Al acercarse comprobó que el cuartel había sido seriamente alcanzado. Un soldado alemán huía con la cabeza prácticamente destrozada. Aunque se hallaba claramente conmocionado y sangraba a raudales, corría despavorido. Mi marido comprendió que en unos minutos se iba a desplomar y que moriría desangrado. De modo que, sin pensar lo que hacía, lo cargó en su bicicleta y lo llevó a la casa de su comandante. Lo colocó en el escalón de la casa, llamó al timbre y cuando se aseguró de que iban a abrir la puerta, lo dejó. Más tarde, varias personas y amigos que estaban escondidos con nosotros se enteraron y le dijeron: «Eres un traidor, has ayudado al enemigo». Pero mi marido les contestó: «No, cuando un hombre está malherido deja de ser un enemigo y ya no es más que un ser humano necesitado». (pp. 249-250)

Estas personas no actúan movidas por una lucha comprometida en uno u otro bando, no se mueven pensando en lo que es o no correcto moralmente; su actuación es una respuesta «inmediata y espontánea al sufrimiento humano».

Simone Weil, filósofa francesa del xx, vivió entre guerras su compromiso político y, sobre todo, humano. La autora opone la compasión a la barbarie y se coloca del lado de los más vulnerables. La compasión es, dice, «un móvil mucho más poderoso que la grandeza, la gloria e incluso el honor para todo tipo de acción, incluido el combate». (Weil, 2000, p. 160).

Olga Tokarczuk, en su discurso magistral de aceptación del Premio Nobel de Literatura en 2018, en esta línea de consideración, sitúa la ternura, en su más hondo sentido, en la base de la creación literaria:

Crear historias significa dar vida constantemente a las cosas, dar existencia a todas las pequeñas partes del mundo que están representadas por las experiencias humanas, las situaciones que las personas han sufrido y sus recuerdos. [...]

La ternura es espontánea y desinteresada; va mucho más allá del sentimiento de empatía. En cambio, es el compartir consciente, aunque quizás un poco melancólico, del destino común. La ternura es una profunda preocupación emocional por otro ser, su fragilidad, su naturaleza única y su falta de inmunidad al sufrimiento y los efectos del tiempo. La ternura percibe los lazos que nos conectan, las similitudes y la similitud entre nosotros. Es una forma de mirar que muestra al mundo como vivo, interconectado, cooperando y codependiente de sí mismo.

La literatura se basa en la ternura hacia cualquier ser que no sea nosotros. Es el mecanismo psicológico básico de la novela. Gracias a esta herramienta milagrosa, el medio más sofisticado de comunicación humana, nuestra experiencia puede viajar a través del tiempo llegando a aquellos que aún no han nacido, pero que algún día recurrirán a lo que hemos escrito, las historias que contamos sobre nosotros mismos y nuestro mundo. (Tokarczuk, 2020)

Visto lo anterior y apoyándonos en los autores señalados, podemos concluir que los aprendizajes de la escuela en este ámbito no se refieren a una serie de normas morales sino más bien, a unas dinámicas de razonamiento apoyadas en la empatía, en la compasión. Propiciar el diálogo al hilo de la aparición de situaciones cotidianas en las que sea necesario un enfoque ético para la toma de

decisiones, observar el devenir de la historia nacional o universal y dar voz a los silenciados y a los vencidos forman parte de contextos cotidianos que se prestan al docente para el análisis y debate ético.

5.3.3. Perspectiva social

La compasión en los cimientos de la naturaleza humana y la empatía concebida como habilidad clave de la educación emocional están pues definidas como piezas fundamentales para el desarrollo ético de los adolescentes.

Pero para tomar decisiones éticas, para razonar éticamente, no basta saber ponerse en el lugar del otro, no basta sentir su dolor como propio. No es lo mismo, decíamos antes, vestirse con la piel del refugiado sirio que mirar el mundo desde la perspectiva del tirano. Así pues, de forma complementaria a esta condición personal compasiva y empática, es imprescindible estimular la perspectiva social: sensibilizar, ofrecer conocimientos y definir enfoques. Claves necesarias para interpretar y tomar decisiones teniendo en cuenta los avances éticos que nuestra sociedad atisba y que, por su urgencia y trascendencia, no podemos soslayar: los derechos humanos, la interculturalidad, la responsabilidad medioambiental, los principios de igualdad, la justicia social.

Solo desde este marco podemos situarnos y tomar una decisión apoyados, como bastón, en un modelo sólido de razonamiento ético.

Paulo Freire (2006) insiste, en su *Pedagogía de la indignación*, en la importancia de una educación problematizadora sin discursos fatalistas que promuevan la inacción ante la injusticia. Una educación que abogue por una utopía que favorezca la intervención, que nos convierta en sujetos y motores de la historia y no en meros objetos movidos por la inercia.

Capítulo 5. La contribución de la educación literaria al desarrollo ético

Esta concepción de la educación está particularmente ligada al enfoque competencial que va tomando una posición cada vez más fuerte en los currículos educativos.

En septiembre de 2015, diferentes líderes mundiales definieron una serie de objetivos necesarios para lograr erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos en un plazo de quince años. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrecen un marco educativo certero y atinado para establecer los contornos en los que desarrollar el razonamiento ético. Estos diecisiete objetivos aparecen sintetizados en la Figura 3:

Figura 3

Infografía: Objetivos de Desarrollo Sostenible



Nota: Tomado de <https://www.un.org/>

Es necesaria una ética de la condición humana, solo así es posible «concebir la Humanidad como comunidad planetaria» (Morin, 2011, p. 26).

Desde esta perspectiva social, desde esta perspectiva global, abordemos –también– la lectura literaria y el diálogo que suscita.

5.4. Narración y ética

Detengámonos a continuación en dilucidar cuál es o cuál puede ser el papel de la narración literaria en esta construcción de la perspectiva ética, en el desarrollo de sus modos de razonamiento y en los mecanismos de toma de decisiones ante situaciones concretas reales o imaginadas.

5.4.1. Realidad y ficción para la formación ética

En su obra *Realidad mental y mundos posibles*, habla Bruner (2004) de dos modalidades de funcionamiento cognitivo que cristalizan en una sucesión de argumentos perfectamente contruidos e hilados la primera, y en un buen relato la segunda. Los argumentos convencen por su verdad y los relatos por su vinculación con la vida. Ambos se entremezclan en el conocimiento humano; ambos imprescindibles y complementarios. Mientras que la ciencia construye mundos que deben ser verificados, la narración literaria es capaz de construir cualquier universo posible:

La ciencia trata de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y los conflictos humanos. La densidad de la atmósfera no se altera, no debe alterarse, como función de nuestro hastío del mundo. En cambio, el humanista se ocupa principalmente del mundo y los cambios que experimenta de acuerdo con la posición y la actitud del espectador. [...] En la jerga de la lingüística, una obra de literatura o de crítica literaria logra la universalidad por su sensibilidad al contexto; una obra científica, en cambio, por su independencia del contexto. (pp. 59-60)

Es en este pensamiento narrativo en el que profundizaremos en nuestra investigación por su capacidad de ahondar en las complejidades de la condición humana y, sobre todo, por su relación con la ficción literaria y el enfoque de la lectura que tenemos entre manos.

En esta misma línea, que entronca con las posturas de Aristóteles o Spinoza sobre la necesidad del arte en la construcción moral de la persona, diversos estudios entre los que destacan los de Martha Nussbaum (2006) o Teresa López de la Vieja (2003) señalan la necesidad de aportar, junto a las perspectivas –más o menos– universales de los principios éticos, perspectivas individuales que nos permitan aterrizar las decisiones en situaciones concretas. En esta misma línea vincula Claudio Magris (2008) literatura y derecho: ambos necesariamente basados en relatos. La ficción explora un sinfín de conflictos humanos particulares imposibles de registrar ni en la más extensa de las leyes.

La literatura contribuye a la realización de planteamientos menos abstractos sobre cuestiones morales, los relatos consiguen –en palabras de López de la Vieja (2003, p. 15)– «dirigirse a nosotros en segunda persona». La Literatura opera una ilusión de cercanía que permite al lector el ensayo de decisiones éticas, la conversación y la formación de un criterio sólido que toma en cuenta los elementos teóricos junto con sus aplicaciones más prácticas.

La literatura conecta pues lo universal con lo particular y proporciona situaciones que estimulan el juicio y la empatía. Se trata de derribar fronteras y tender puentes entre ética y literatura.

Puesto que las decisiones éticas están ligadas a un contexto (Nussbaum, 2006) se hace necesario el uso del relato para poner escenarios, para ejercitar esta práctica.

Determinadas verdades sobre la vida humana sólo pueden exponerse apropiada y precisamente en el lenguaje y las formas características del artista narrativo. Respecto a determinados elementos de la vida humana, los términos del arte del novelista son atentas criaturas aladas, perceptivas cuando los romos términos del habla ordinaria, o del discurso teórico abstracto son ciegos; agudas cuando éstos son obtusos; aladas cuanto éstos son toscos y torpes. (2006, p. 28)

No es, en definitiva, que el uso de la ficción sea deseable para el desarrollo moral, es más bien imprescindible, puesto que esa contextualidad del nivel moral postconvencional defendida por Carol Gilligan (1982) viene siempre facilitada por el desentrañamiento de un relato, por la narración y el conocimiento de los personajes y los escenarios que nos permiten adoptar posiciones morales desde todos los puntos de vista posibles. La narración es insoslayablemente complementaria de la argumentación para el progreso en el desarrollo ético de la persona.

Existen investigaciones al respecto ya elaboradas en relación con el mundo del cine. Así, Stanley Cavell (2008) se pregunta y aventura algunas respuestas sobre la relación que hay entre el cine y el mejoramiento moral. El cine contextualiza escenas absolutamente cotidianas que se resuelven de modos diversos, situaciones reales reflejadas en la trama y resueltas por personajes en los que inevitablemente el espectador puede verse reflejado. Así, comprendiendo contextos y circunstancias, se recogen sus interacciones como modelos deseables o rechazables... tal y como sucede con el relato literario.

Si bien hay quien puede considerar que la lectura literaria sucede en cierto modo fuera del lector, o en un plano exclusivamente emocional, como contrapuesto a lo racional, y no es por tanto incuestionable su influencia en los enfoques éticos del lector, existen numerosas investigaciones que afirman lo contrario (Black y Barnes, 2021; Dodell-Feder y Tamir, 2018; Oatley, 2016). Estos estudios vinculan la lectura (particularmente la lectura de ficción) con el desarrollo de la empatía, el conocimiento social y el yo moral.

La lectura provoca un aumento significativo de la actividad neuronal; las narraciones de ficción implican necesariamente ese ponerse en el lugar del otro para entenderlo mejor y provocan cambios en el pensamiento, las emociones y el comportamiento de las personas. El razonamiento emocional instigado por lo «vivido» en estos relatos y por el diálogo sobre ellos configurará –

también— la mirada y el razonamiento ético de los adolescentes y tendrá repercusión en su toma de decisiones. Los relatos de ficción ofrecen el contexto para el desarrollo y la mejora de la empatía, de la compasión; para delinear los juicios y criterios que incorporan además una perspectiva social.

5.4.2. Vinculación entre lectura literaria y educación ética en la escuela

En ocasiones sucede que, como se ha explicado anteriormente, sea por las inercias docentes, sea por la presión de las pruebas externas, el trabajo con la literatura posterga en ocasiones la centralidad de la lectura en el aula y el diálogo sobre lo leído. Corre el peligro entonces de reducirse a una revisión historicista de épocas, obras y autores, recursos literarios descontextualizados y encargos de lectura, sin la suficiente mediación, de obras complejas para los chicos y chicas de 14 años que las enfrentan con escasas posibilidades de que la lectura incida de alguna manera en su particular concepción del mundo ni mucho menos en su mirada ética sobre el mismo.

Nuccio Ordine (2013) alerta en su manifiesto *La utilidad de lo inútil* sobre la necesidad de volver el foco hacia los saberes humanísticos que no producen ganancia ni beneficio, pero evitan, sin duda, *la deshumanización de la humanidad*. No podemos, señala Marina Garcés, limitarnos «a defender y preservar la presencia de las humanidades. Es vital, hoy en día, dotarlas de toda su fuerza insubordinada y transformadora» (Garcés, 2019, p. 28).

Así, ligada a nuestra definición de lectura ética, encontramos una exhaustiva descripción de lo que Juan Mata (2007) llama lectura humanista. Una lectura humanista que deviene en herramienta imprescindible para la construcción de esa ciudad ideal de la que hablara Platón (por más que para el filósofo griego no tuvieran demasiada cabida en ella los poetas).

La literatura permite, seguimos con Juan Mata, el conocimiento del pasado, de lo silenciado (*memoria*); permite ponerse en el lugar del otro (*imaginación*); propicia la creación de mundos

posibles, alternativos o transformados (*ensoñación*); fomenta el autoconocimiento, la comprensión profunda de la realidad, la exploración a través de otros ojos... (*conciencia de sí y del mundo*)

Se hace necesario entonces un nuevo abordaje de la lectura literaria. Si de veras coincidimos en la necesidad de esa lectura que propicia enormes beneficios en desarrollo académico –pero sobre todo personal y ético– de los adolescentes, pensemos con hondura el modo de abordarla. Cuál va a ser la selección de materiales, de libros, de textos literarios y qué haremos con ellos en nuestras escuelas.

Propone Martín Ezpeleta (2020) un enfoque «educativo de la educación literaria» en el que la lectura de textos literarios incorpora también fines éticos (p. 23). No se trata de reducir el propósito de la lectura a la educación moral del adolescente, sino de proporcionar recomendaciones acertadas de títulos concretos en los que tengan relevancia conflictos relativos a igualdad, diversidad afectivosexual, etnicidad, migración y sostenibilidad a partir de los que suscitar la reflexión y el diálogo.

Los libros no son magia que cambia la vida (Moreno, 2009). En todo momento, y de forma particular en la infancia y la adolescencia, son mayores a menudo los efectos que produce la conversación sobre el libro que la lectura misma de una obra. Pero ha de ser un diálogo fecundo, abierto y respetuoso, donde tengan acogida distintos puntos de vista y en el que los lectores puedan realmente elaborar sus propias interpretaciones y claves con el acompañamiento del mediador y de la comunidad lectora que deseablemente se haya formado en el aula.

Ofrecer a los niños no solo libros, sino la posibilidad de comentar sus lecturas, que aprendan a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto. El niño necesita ayuda para llegar a esa reflexión, que ha de ser también una reflexión social y no exclusivamente literaria o estética. (Yubero et al., 2022, p. 60)

Una de las características definitorias de un texto literario, de un clásico, de una obra que merece ser leída y releída es la ambigüedad. Los textos significan cosas distintas en tiempos, espacios o personas distintas (Mèlich, 2011):

La literatura no tolera la ortodoxia; al contrario, es radicalmente heterodoxa, y aunque no todas las interpretaciones de un texto valen igual, ciertamente, la mejor de las interpretaciones sigue siendo una interpretación.

Algo muy parecido sucede con la ética. [...] La ética es una respuesta en una situación inaudita (toda situación es inaudita), en una situación en la que los códigos deontológicos saltan por los aires. Por eso la ética no es la excepción que confirma la regla sino la que la niega. La ética es una respuesta a una situación de radical excepcionalidad. (2011, p. 111)

No hay manual de instrucciones para la ética. Es posible ensayar razonamientos y entrenar sensibilidades. La literatura, como compendio de situaciones singulares e insólitas es espacio privilegiado para ello, libre de riesgo y susceptible de regreso continuo.

CAPÍTULO 6. El enfoque dialógico

Señala Juan Mata que «considerar la conversación como un instrumento de transformación individual y de cambio social es un modo esperanzado de mirar el mundo» (Mata, 2023, p. 302)

Nos aproximaremos en este apartado a tres posibles enfoques educativos entre los que desarrollamos con mayor detalle el dialógico ya que es del que toma algunas orientaciones el MODELO PEDAGÓGICO propuesto. En un plano más concreto, en relación con la literatura, se darán en las siguientes páginas algunos argumentos sobre la necesidad del diálogo en torno a los libros.

6.1. El marco

Desde diferentes ámbitos e instituciones, se promueve desde hace algunos años un modelo educativo orientado hacia la conformación de una ciudadanía global; un modelo humanista vinculado con el paradigma del cuidado como modo privilegiado, quizá el único, para la supervivencia de la humanidad y la sostenibilidad planetaria.

En la línea de un nuevo modelo humanista educativo, Intermón Oxfam publica el estudio *Pistas para cambiar la escuela* (2009) y, desde aquí, identifica tres posibles enfoques marco en la actividad escolar:

- a) Enfoque técnico-instrumental o tecnocrático: su objetivo es que el alumno logre unos resultados de aprendizaje a través de los medios o técnicas diseñados por el docente. La educación es un producto concreto que se transmite de profesores a estudiantes.
- b) Enfoque práctico-moral o significativo: la educación es un proceso complejo, lo que sucede en el aula tiene un carácter abierto que requiere la adaptación del docente a sus alumnos. Se trata de un modelo educativo que propicia particularmente el desarrollo personal.

- c) Enfoque crítico-comunicativo o dialógico: favorece desarrollo individual y comunitario. El docente interpela al estudiante para que replique, argumente y construya su aprendizaje en una dimensión individual, ética y social.

Es este último, como adelantábamos arriba, el enfoque más cercano al MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

Leyes educativas, idearios escolares y aspiraciones docentes persiguen, con mayor o menor fortuna, «educar para la vida». Pero esta expresión discurre en el imaginario colectivo por diversos derroteros. Desde la identificación con la fórmula más explícita de «educar para la vida... laboral» (con los requisitos de competitividad, rentabilidad y mercado que exige), hasta aquellas más completas que preguntarían con Gimeno Sacristán: «¿qué tipo humano estamos formando cuando un estudiante sabe las reglas por las que se combinan los elementos químicos si, a la vez, no puede explicar las causas y consecuencias de la contaminación en el mundo?» (Gimeno Sacristán, 2005, p. 25).

Se hace necesario un modelo educativo que guste del razonamiento, la reflexión y el diálogo como medio para la comprensión de uno mismo y de los demás (Navarro, 2000).

Félix García Moriyón, uno de los más reconocidos impulsores de la Filosofía para Niños en España, señala la relevancia de la creación de comunidades de investigación filosófica, ética, en el aula basadas –también– en el diálogo:

Las comunidades de investigación filosófica son un modelo de investigación ética: ponen en práctica las competencias cognitivas propias de un pensamiento crítico, sin las cuales no es posible la deliberación argumentada en la búsqueda de soluciones a los problemas; exige también un pensamiento creativo, puesto que cada alumno, como cada clase y como cada centro educativo, es específico y único, y también lo es el entorno sociopolítico al que

pertenece; y exige un pensamiento cuidadoso, en un sentido doble de la palabra: pues hay que cuidar cómo se habla y se argumenta y hay que tratar con cuidado a todas las personas que forman parte de la comunidad. (García Moriyón, 2021, p. 103)

La intervención educativa honesta exige establecer conexiones entre los hechos analizando sus causas y determinando sus consecuencias. Educar en una actitud que permita a nuestros alumnos y alumnas lanzar una mirada crítica y ética al mundo; educar en una actitud que, sobre los principios de solidaridad y justicia, se haga responsable de la (re)construcción del mundo heredado desde una ciudadanía cosmopolita y universal. Pasar, en definitiva, de ser espectadores a ser agentes de cambio (Intermón Oxfam, 2009).

6.2. La necesidad del diálogo

En la segunda mitad del siglo xx, elabora J. Habermas (1989) su «Teoría de la acción comunicativa»: no existe acción humana en la que no intervenga el lenguaje (sea cual sea el tipo de lenguaje...).

El lenguaje nos permite hablar sobre el mundo y dirigir la acción; nos permite alcanzar acuerdos y consensuar cuáles son los principios morales sobre los que se sustenta la convivencia. La profundidad de la comunicación que plantea Habermas nos invita a desarrollar este intercambio sobre las bases de libertad, igualdad y justicia; lo relevante no es vencer en el debate, sino llegar a un acuerdo.

Los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación racionalmente motivada al contenido de una aseveración. No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación: lo que se produce *a la vista* mediante la influencia externa no puede *contar* como acuerdo. Éste descansa siempre. sobre una convicción conjunta. (Habermas, 2000, p. 158)

La ética discursiva de Habermas trata de superar el escepticismo de «todo es subjetivo» y (en una exagerada simplificación llevada al mundo adolescente) el relativismo de «según como lo mires». ¿No sería relevante dar a conocer unas pautas básicas para consensuar, con un diálogo como propone Habermas, los principios éticos de la comunidad?

Imposición o manipulación estratégica –seguimos con Habermas– se oponen a la racionalidad comunicativa que debe darse entre interlocutores válidos que puedan alcanzar, a través de una argumentación razonada y en una situación ideal de habla, el consenso necesario. Esta situación ideal de habla permite incorporar a cualquier persona al discurso y que esta pueda expresar libremente sus pensamientos, deseos o acciones sin ningún tipo de coacción.

Edgar Morin (2011) apunta, en esta misma línea, la necesidad del diálogo para la construcción democrática. Es el carácter dialógico el que establece los puentes entre «consenso/conflicto, libertad-igualdad-fraternidad y comunidad nacional / antagonismos sociales e ideológicos» (p. 150). Pero aclara Morin que la comunicación no siempre implica comprensión. Realiza el autor, en este sentido, la siguiente diferenciación:

- Comprensión intelectual u objetiva. Una comprensión que pasa por la inteligibilidad y la explicación.
- Comprensión humana o intersubjetiva. Una comprensión que va mucho más allá. «Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad». (p. 51)

Esta comprensión implica necesariamente un diálogo igualitario (frente al diálogo que se impone). Un diálogo intersubjetivo con fundamento racional; un diálogo que busca el entendimiento a partir de los mejores argumentos, no solo de aquellos que uno llevaba de antemano. Un diálogo que

respetar las máximas cooperativas de Grice (1975): calidad, cantidad, relevancia y modalidad (esta última vinculada a la claridad, brevedad y orden).

También Bernardo Toro (2018) habla de la necesidad de saber conversar para enmarcarnos en su propuesta de paradigma educativo de Educación para el cuidado. Saber conversar, saber escuchar, saber guardar silencio. «El lenguaje es la clave para saber lo que somos y cómo somos como individuos. Somos nuestras conversaciones. Cuando cambiamos nuestra forma de ser cambiamos nuestras conversaciones, y cuando cambiamos la forma de conversar cambiamos la forma de ser» (p. 22). Se trata de construir, a través del diálogo, los propósitos y los compromisos de la comunidad.

Si la educación ética forma parte de nuestro objetivo, es imprescindible enseñar a vivir colectivamente de un modo justo y solidario. En ese modo de convivencia es ineludible enfrentarse al conflicto, bien con uno mismo, bien con los demás, bien con las costumbres o creencias de algún colectivo social. El diálogo es la forma de abordar este conflicto. Un diálogo autónomo acorde a los principios de justicia –buscando honestamente la solución óptima– y solidaridad –mirando más allá de nuestro propio interés individual–.

Josep M^a Puig (1995) ofrece junto al sustento teórico sobre la necesidad de educar para el diálogo, algunas propuestas prácticas para llevarlo a cabo en las aulas de Secundaria y enumera una serie de habilidades que es necesario desarrollar en nuestro alumnado para conducir con posibilidades de éxito un proceso dialógico:

1. Habilidad para percibir problemas morales.
2. Habilidad para el autoconocimiento.
3. Habilidad para el conocimiento de los demás.
4. Habilidades y condiciones del discurso dialógico: principio de cooperación.
5. Habilidades y condiciones del discurso dialógico. Actitudes dialógicas.

6. Habilidades y condiciones del discurso dialógico. Estrategias para la comprensión y el razonamiento.
7. Habilidad para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias.
8. Habilidad para dar sentido moral a la adopción de los anteriores criterios para la resolución de problemas de valor.

Reconocimiento del otro como interlocutor válido, respeto por las reglas del diálogo, apertura de las propias razones a la escucha e interés verdadero por la búsqueda de soluciones adecuadas son, entre otras, actitudes fundamentales para trabajar en la situación dialógica constructiva (Navarro, 2000). Es este un camino de ida y vuelta que ha de partir también desde el docente para evitar convertir la conversación en adoctrinamiento; un diálogo en el que la autoridad es compartida con preguntas desafiantes, contextualizadas y creativas, formuladas y respondidas por los propios alumnos (Fisher, 2013). Solo así es posible que el adolescente vaya adquiriendo su imprescindible autonomía moral y desarrolle su propia capacidad para la toma de decisiones éticas.

La profesora Jover (2022) insiste en la necesidad de dar espacio también prioritario, particularmente en los ámbitos escolares relacionados con la Lengua y la Literatura, a la comunicación oral.

La conversación ofrece un nuevo enfoque a la lectura, el diálogo abierto, receptivo y pedagógicamente orientado que entre iguales permite ir enriqueciendo las interpretaciones textuales y estrechar las conexiones con los propios intereses y experiencias. El diálogo permite también que, de un modo más profundo, estas lecturas se *in-corporen* (entren en nuestro cuerpo) y pasen a formar parte de nuestra propia vida.

6.3. La conversación literaria

La lectura como actividad solitaria y autónoma puede favorecer, si no educamos literariamente, el (peligroso) monólogo de los libros. Tan importante como los libros es para Zaid (1996) la conversación sobre ellos. Hay voces que, con su permanencia en los libros, han logrado atravesar miles de kilómetros y cientos de años para trasladarnos su palabra. ¿Cómo no responder –con emoción, controversia, respeto, cuestionamiento, conformidad, humor o crítica–, pero responder al fin y al cabo? ¿Y no será más fácil responder en voz alta, con los compañeros y en esa *situación ideal de habla* que apunta Habermas (1989) sin sentir, por otra parte, el juicio ni del maestro ni del grupo de iguales?

Como señalan Munita y Margallo (2022), cuando se suprimen los espacios de diálogo y reflexión sobre lo leído en el aula...

Se pierde el componente social de la lectura literaria y, con ello, la posibilidad de construir sentidos en diálogo con otros (los pares, por una parte, y el docente como lector experto, por otra). El acto de lectura queda, entonces, circunscrito a un plano individual, cuando sabemos que una de las experiencias más decisivas en la formación de un lector es, precisamente, la posibilidad de compartir con otros lo leído. Se pierde, de este modo, la posibilidad de compartir impresiones y de poner a dialogar las propias interpretaciones con las de otros (los pares). Y se pierde, también, la posibilidad de participar de un proceso de lectura acompañado por un lector experto (el docente) que podría ofrecer andamiajes para ayudar a los lectores y lectoras en formación a salvar ciertos escollos y dificultades de comprensión. (pp. 10-11)

Un mismo texto está siempre abierto a un elevado número de interpretaciones según las circunstancias y experiencias del lector que a él se acerca, solo el diálogo puede deshacer (o enriquecer) esta ambigüedad que ofrecen los textos (Bakhtin, 1987)

A final de los 70, comienzan en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí (Flecha y Álvarez Cifuentes, 2016), las llamadas tertulias dialógicas. Estas tertulias comienzan a extenderse con cierta celeridad y comprobada validez hacia los centros escolares de Infantil, Primaria y Secundaria: todos estamos listos para hablar sobre los clásicos. No importa la formación previa, ni la condición social. Porque los clásicos, lejos de ser obras accesibles exclusivamente a una élite cultural letrada, reciben su valor precisamente por su condición de universalidad más allá del tiempo y del espacio.

Todo lector tiene pues, algo que decir al respecto. Y es en el intercambio comunicativo honesto en el que se enriquece el conocimiento literario:

A través de la puesta en común de las ideas suscitadas en la lectura individual, el alumnado refuerza su comprensión lectora y su expresión oral, a la vez que profundiza en la interpretación de la historia, y reflexiona críticamente acerca de las implicaciones de esta. La construcción intersubjetiva de significados genera oportunidades para la transformación personal y social, puesto que permite trascender el texto leído. (Flecha y Álvarez Cifuentes, 2016, p. 8)

Muchos autores, sin tomar el nombre de tertulias dialógicas (que posee unas características definidas con rigor y precisión), sugieren la necesidad de propiciar un diálogo abierto, flexible y receptivo, un ambiente de cercanía y confianza, que permita profundizar en las vivencias personales que suscita la obra literaria:

Debe crearse una atmósfera de intercambio informal y amistoso. El estudiante debe sentirse en libertad de revelar emociones y de hacer juicios. El principal criterio no debe ser que sus reacciones o sus juicios estén a la altura de las tradiciones críticas, sino, más bien, que las ideas y reacciones que exprese sean genuinas. La variedad e impredecibilidad de la vida no tienen por qué ser ajenas al salón de clases. Maestros y alumnos tienen que estar suficientemente relajados para enfrentar lo que en verdad sucedió mientras interpretaban la página impresa. Una franca expresión de aburrimiento o hasta un enérgico rechazo son puntos de partida más válidos para el aprendizaje que los dóciles intentos por sentir «lo que quiere el maestro». Cuando el joven lector considera por qué ha respondido de determinada forma, está aprendiendo tanto a leer más adecuadamente como a buscar el significado personal en la literatura. (Rosenblatt, 2002, p. 95)

Se trata pues de proponer la creación de comunidades de interpretación en el aula a través del diálogo orientado con delicadeza por el docente que estimula, acoge y valora de modo particular cada aportación.

CAPÍTULO 7. Razonamiento ético: el método deliberativo

Dentro de este marco dialógico, de la necesaria conversación sobre los libros, la propuesta que hacemos en esta investigación es el desarrollo de un método de razonamiento deliberativo que se pueda desarrollar a partir de los textos y que oriente un cambio conductual y no solo cognitivo. La vida es imprevisible y es necesario tomar decisiones éticas de forma constante y permanente. Esta capacidad no se improvisa y la literatura puede constituir un magnífico campo de entrenamiento para adquirir el hábito.

7.1. Algunas iniciativas

El «velo de la ignorancia» del que nos habla Rawls (1971) asegura que, para que una decisión sea racional y justa, es necesario que el sujeto pueda ponerse en los zapatos de cualquier otra persona implicada en la situación de conflicto. Esta situación de toma ideal de decisiones no es posible en la realidad cotidiana (cada uno parte de una circunstancia y unos intereses concretos), pero sí lo es en la literatura. En el relato, es viable intentar una distancia que nos permita identificarnos con unos personajes u otros independientemente de nuestra situación de partida.

La deliberación, a diferencia del debate, implica una búsqueda cooperativa. El objetivo no es, en ningún caso, convencer al otro de las propias ideas, sino buscar conjuntamente la solución óptima a un problema que, a la distancia justa que establece la ficción, puede ser más objetiva y desinteresadamente razonada.

Gómez y Royo (2015) proponen un modelo de educación ética apuntalado sobre las competencias dialógicas de los estudiantes. Constituye una metodología que trata de contribuir a la construcción de ciudadanos capaces de a) «explicitar sus propios proyectos de vida y sus implicaciones ético-morales» y b) «conjugar estos proyectos con el entorno social y las exigencias del bien común».

Diferentes autores han hecho propuestas de métodos deliberativos de orientación ética aplicados a distintos ámbitos o disciplinas. Una de las más extendidas en España es la conocida como «Filosofía para Niños» impulsada a finales de los 60 por Matthew Lipman. Esta propuesta se ha ido diversificando y extendiendo a lo largo de las últimas décadas. Es precisamente con relatos de ficción realmente elaborados *ad hoc* con lo que se impulsa la reflexión y el diálogo en torno a la lógica, la ética o el tema que se desea abordar en cada caso. A través de estos relatos, los programas de formación para docentes y el impulso de comunidades dialógicas de indagación en las aulas, Lipman busca desarrollar en las niñas y niños de 3 a 18 años una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro.

El centro de Filosofía para Niños en España se constituye en 1992 con el ánimo de difundir la propuesta de Lipman y Sharp. Este programa para enseñar a pensar (García Moriyón et al., 2000) se propone desarrollar el pensamiento crítico, creativo y ético orientado a la acción y a la responsabilidad.

Cantillo, Domínguez et al. (2005) señalan con acierto que el dilema moral puede ser «un instrumento educativo válido cuando no ciñe ni restringe la respuesta y cuando permite el debate razonado sobre las posibles soluciones y circunstancias, cuando permite buscar salidas alternativas, nuevas, creativas y razonadas» (p. 30): búsqueda dialogada y creativa de diferentes cursos de acción.

Para ello es imprescindible, como señalan más adelante estos mismos autores, la creación de una atmósfera adecuada, de confianza, respeto y escucha sin riesgos.

En esta estela o con líneas análogas han tomado impulso en España diversas iniciativas como las del «Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia» (IREF), en Barcelona; el Centro de «Filosofía para Niños», de ámbito estatal nombrado más arriba o los recursos en español que ofrece la

Fundación «Critical Thinking» en su web con el objetivo de convertir las aulas en comunidades de pensadores.

Precisamente esta última Fundación ofrece una guía (Paul y Elder, 2005) en la que se establecen algunas de las cualidades definitorias del pensador crítico, entre las que podemos destacar las siguientes por su relevancia en los objetivos de la propuesta que se desarrolla en esta investigación:

- Autonomía intelectual, como resultado del compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia.
- Humildad intelectual, conscientes de los límites de nuestros conocimientos y dispuestos al reconocimiento de nuestras equivocaciones.
- Entereza intelectual, sin temor a cuestionar conclusiones o creencias inculcadas o a aceptar la explicación racional de determinadas ideas (por peligrosas o absurdas que parezcan).
- Empatía intelectual, capaz de distinguir los puntos de vista de los demás y colocarse en el lugar del otro para trabajar en un plano de justicia y equidad.
- Integridad intelectual, como necesidad del pensador crítico por ser honesto en su pensar respetando sus convicciones individuales.
- Perseverancia intelectual para enfrentarnos a la irracionalidad de otros con perspicacia.
- Confianza en la razón para salvaguardar los intereses propios y de la humanidad; pero también fe en que el otro puede aprender a pensar por sí mismo.
- Imparcialidad para tratar todos los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos o intereses personales.

Aunque en la propuesta de esta investigación se toman, evidentemente, ideas de unos y otros, presentamos a continuación el modelo que ha servido de guía para orientar el diálogo ético en el aula tras la lectura de los textos incluidos en el MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

7.2. El método deliberativo de Diego Gracia

Diego Gracia, médico experto en bioética, apoyado en sólidos estudios de medicina y filosofía, fue sucesor de Laín Entralgo en la cátedra de Historia de la Medicina y dirige actualmente la Fundación Xabier Zubiri. Su preocupación por la etapa final de la vida y por los dilemas (o problemas) éticos que encuentra cualquier profesional médico en la toma de decisiones relacionadas con sus pacientes, lo llevaron a desarrollar un método de deliberación para llegar a soluciones éticas... en la medida de lo posible.

Diego Gracia (2016) propone un nuevo enfoque de enseñanza de la ética como respuesta a dos modelos previos:

- a) Por una parte, al enfoque «doctrinal» o «impositivo», que «transmite» (reverencialmente) los contenidos de una generación a otra que no admiten modificación ni réplica en virtud de lo sagrado de una tradición.
- b) Por otra parte, tras la crisis del enfoque anterior con motivo de la coexistencia en Europa de distintas tradiciones, surge un enfoque «neutral» o «informativo». Hablamos de todo, pero sin emitir juicios de valor (más allá de lo universalmente consensuado).

Frente a estos dos modelos, Gracia ofrece un modelo «socrático» o «deliberativo». Un modelo exigente que solicita del maestro que sepa deliberar; que tenga los conocimientos y habilidades para hacerlo, que lo haya hecho previamente y que sea capaz de contribuir a la transformación de una sociedad competitiva en una sociedad deliberativa... «¿Cabe algún objetivo mejor para la ética?» (Gracia et al., 2016, p. 8)

Esta habilidad de razonamiento ético puede convertirse en una suerte de entrenamiento para hacer frente a las situaciones singulares planteadas no solo en los escenarios profesionales sino también, y sobre todo, en los contextos cotidianos.

7.2.1. Explicación del método

Veamos detenidamente el modelo de Gracia (2016) tal y como lo concibe en el ámbito de la bioética.

Su propuesta ofrece una secuencia de trabajo a partir de una serie de pasos. El proceso comienza con la lectura del caso; es decir, la descripción detallada de la situación sobre la que hay que tomar una decisión. Una situación en la que entran en conflicto intereses, opciones, objetivos, valores, etc. enfrentados que hacen difícil y controvertida la definición del camino que debe seguirse.

1. Deliberación sobre los hechos. Es imprescindible, señala Gracia, saber lo que ocurre (diagnóstico), qué sucederá si no intervenimos (pronóstico), y qué podemos hacer para mejorar la situación (tratamiento).

Dentro de esta deliberación sobre los hechos es necesario también presentar a los participantes que intervienen en tal situación. Así, por ejemplo, a la hora de tomar una decisión relativa a una persona que está en fase terminal de su enfermedad, es relevante tomar en cuenta la realidad de los familiares o el entorno cercano del paciente.

2. Deliberación sobre los «valores». Este segundo nivel de análisis pone sobre la mesa la necesidad de tomar una decisión ética. Señala Gracia la importancia de separar los diferentes conflictos de valores que pueden estar implicados en una situación. Es imprescindible elegir cuál es problema ético principal e identificar los valores que entran en disputa sin olvidar que este conflicto sucede siempre en un sujeto que es, en definitiva, sobre el que se toma la decisión.

3. Deliberación sobre los deberes. Este tercer nivel es el que trata de resolver qué hacer ante el conflicto de valores, cuál es la decisión más adecuada tomando en consideración las implicaciones éticas que acompañan al caso.

A menudo, a la hora de afrontar una cuestión ética hay dos «cursos extremos de acción»; un sí / no, un hacer / no hacer... que resultan sin duda muy lesivos para uno u otro valor de los implicados. Por eso es prioritario identificar el mayor número posible de «cursos intermedios de acción»

Este discernimiento requiere tiempo, imaginación y esfuerzo. La deliberación colectiva o común enriquece mucho el hallazgo de cursos intermedios. Todos ellos tienen la característica de que buscan respetar los dos valores en conflicto, o lesionarlos lo menos posible. De ahí que entre ellos hayamos de buscar el «curso óptimo» (Gracia, 2016, p. 47): aquel que, a través de la reflexión y el diálogo, identificamos como el mejor de los posibles.

4. Pruebas de «consistencia» de la decisión. El autor ofrece además tres posibles caminos para determinar la consistencia de la opción elegida:
 - Prueba de la legalidad: ¿es legal la decisión que se toma?
 - Prueba de la publicidad: ¿estarías dispuesto a defenderla públicamente?
 - Prueba del tiempo: ¿tomarías esta misma decisión si pudieras esperar un tiempo más?
5. Decisión final. Una vez analizado, dialogado y consensuado todo lo anterior, se toma la decisión sobre aquel curso óptimo de acción que soporta las pruebas de consistencia indicadas.

En esta secuencia, algunos elementos, algunas preguntas, están como puede verse estrechamente vinculadas a la presentación de casos de ética sanitaria. Trataremos de ajustar algunas adaptaciones para poder aplicar este método a situaciones de toma de decisiones éticas en la vida cotidiana a partir del análisis de la ficción literaria.

7.2.2. La aplicación a la narración fílmica del método deliberativo

Tomás Domingo Moratalla (2010) parte del método deliberativo de Diego Gracia y lo trabaja a partir de la narración fílmica. Establece pues una conexión particularmente interesante en nuestra investigación.

Moratalla encuentra en el cine, en la narración, sólidas facilidades para el aprendizaje ético: muestra nuevas perspectivas que permiten un mejor conocimiento del otro y del mundo, ofrece un contrapunto a la abstracción de la ciencia, amplía la comprensión de los problemas y plantea opciones críticas que no se nos ocurrirían si no nos atreviéramos –al menos de vez en cuando– a observar nuestra cultura, nuestras costumbres, con distancia.

El autor propone un ejemplo práctico a partir del análisis de la película *Wit*² siguiendo los pasos que se exponen a continuación (Moratalla, 2010, pp. 145-152):

1. Trabajo previo. En esta fase el docente expone la pertinencia de la película elegida en el contexto del tema que se desea trabajar y motiva a través de preguntas para la visión atenta del film (orienta, provoca y sugiere para centrar la atención).
2. Visionado de la película, durante la cual los espectadores tomarán notas en relación con los rasgos del protagonista y las situaciones que reflejen un conflicto de valores.
3. Trabajo posterior, durante el que se realizará la deliberación.
 - 3.1. Deliberación sobre los hechos (qué dice). Presentación del problema, análisis del mismo (valor cognitivo).
 - 3.2. Cómo lo dice. Análisis formal de la película.

² La película describe una experiencia real de sufrimiento ante la muerte encarnado en Vivian Bearing, una profesora de mediana edad a la que le han diagnosticado un cáncer con metástasis y debe decidir si someterse a un tratamiento experimental de quimioterapia agresiva.

3.3. Deliberación sobre los valores. Identificación de los problemas morales que se plantean y selección del fundamental para determinar cuáles son los valores que entran en conflicto (valor estimativo).

3.4. Deliberación sobre los deberes. Determinación de la respuesta que da la película, los cursos de acción (extremos e intermedios) y cuál es curso óptimo (valor práctico).

Este curso óptimo debe ser sometido a las pruebas de seguridad para comprobar su consistencia (publicidad, legalidad y tiempo).

3.5. Vuelta a la propia vida. Es decir, inducir la reflexión sobre la aplicación a la vida cotidiana de lo conversado en el aula.

3.6. Actividad de síntesis. La recuperación narrativa del antes, el durante y el después de la película evalúa la propia tarea y sus aportaciones.

La deliberación produce sin duda una transformación en el espectador. En el planteamiento de Moratalla, siguiendo la estela de Ricoeur (2003), pasa por un triple estado: prefiguración (antes de ver la película), configuración (a lo largo del proceso de trabajo con ella) y refiguración (estado final). Este «poder refigurativo», además de producir un cambio cognitivo, forma hábitos mentales (como la capacidad de escucha o la gestión de la incertidumbre).

Se trata en realidad de pasar de la deliberación «ingenua» de la vida cotidiana, a una deliberación consciente, crítica y completa.

7.2.3. El paso a la literatura

La propuesta de Domingo Moratalla facilita la creación de un modelo que pueda aplicar los pasos de la deliberación ética propuesta por Diego Gracia a la ficción tendiendo un puente del cine a la literatura y de regreso a la vida cotidiana.

Queda fuera de toda duda que la vida es, también, una toma de decisiones constante, que muchas de estas decisiones tienen un carácter ético y que es imposible una norma que aplique a todas estas singulares situaciones y menos de forma apriorística.

Se hace por ello necesario hallar un método formativo que otorgue autonomía ética al adolescente: desarrollar en primer lugar su sensibilidad y su mirada para que localice el conflicto cuando se presente; después, su habilidad para analizar los hechos y detectar los valores que entran en juego en cada situación; y, por último, la capacidad de determinar creativamente el máximo número posible de cursos de acción para matizar los extremos del sí o el no rotundos y buscar soluciones alternativas (aristotélicamente) prudentes.

La deliberación (que no la discusión) colectiva enriquece sin duda la propia visión, pero para que esta deliberación sea fructífera se hace necesario un enfoque saludablemente dialógico como el descrito más arriba que es el que se tratará de implementar y orientar en el MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

CAPÍTULO 8. Conclusiones

A partir de todo lo expuesto, proponemos en el siguiente apartado un MODELO PEDAGÓGICO para llevar a aula que trata de conjugar de la forma más sencilla posible los siguientes elementos:

- Favorecimiento de la educación literaria, concebida como un desarrollo de la capacidad de interpretar textos, disfrutarlos e incorporarlos a la propia vida. Profundizar en la construcción de lectores competentes ataviados con las herramientas pertinentes para realizar lecturas más diversas y complejas de un amplio horizonte de textos.
- Contribución al desarrollo del razonamiento ético de los lectores; puesto que cada texto ofrece una situación, una experiencia, una encrucijada concreta en la que hay que tomar decisiones. Y decisiones de carácter ético. En la observación del razonamiento de los personajes y la elaboración del uno propio, trataremos de «entrenar» esa mirada sensible, solvente y comprometida sobre la vida.
- Un marco dialógico, conversacional, en un clima de igualdad, respeto y acogida de todas las interpretaciones, sean cuales fueren, sabiendo que no todas tienen siempre la misma validez. Un marco dialógico que capacite la interiorización de una rutina de pensamiento que reflexione sobre los hechos, valores y deberes que entran en juego en cada situación y facilite la toma de decisiones conscientes y éticas.

En este espíritu y con esta intención, se muestra a continuación el MODELO PEDAGÓGICO propuesto para implementar en las aulas de Secundaria, poniendo el foco, evidentemente, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pero sabiendo que es posible y deseable abordarla desde otras áreas (como los propios docentes proponen) o, mejor aún, de forma interdisciplinar.

II. PROPUESTA DEL MODELO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 9. Los objetivos

CAPÍTULO 10. Características de la propuesta

CAPÍTULO 11. La vinculación con el currículo

CAPÍTULO 12. El MODELO PEDAGÓGICO. Una propuesta flexible

De todo lo anterior nace la intención de diseñar una propuesta que tienda puentes entre la investigación universitaria y las necesidades de los docentes. Una propuesta sencilla, que incorpore los fundamentos señalados relativos a la educación literaria y al desarrollo ético junto a los requerimientos de los currículos escolares. Una propuesta con un marco dialógico que sea, además, manejable, visual y razonablemente fácil de implementar en el aula para el profesor o la profesora que accede a ella por primera vez.

CAPÍTULO 9. Los objetivos

Se presenta en este bloque una propuesta pedagógica para el docente y para el aula que trata de conjugar un triple objetivo: literario, ético y dialógico.

Veamos con algo más de detenimiento cada uno de ellos.

9. 1. Educar literariamente.

En este sentido trataremos de que los estudiantes se acerquen al conocimiento de algunas de las obras clave de la literatura universal, obras que trasciendan las fronteras de la literatura española a las que se ceñía tradicionalmente el estudio literario en la escuela y puedan así establecer un mapa cultural de más amplio perímetro.

Por otra parte, se procurará que ahonden en la interpretación de los textos literarios con actividades de comprensión, diálogo y creación vinculadas con otros ámbitos artísticos y, sobre todo, con su propia realidad.

El objetivo es que el lector entre en contacto de modo profundo y consciente con una serie de textos, clásicos y contemporáneos, que proponen otra forma de leer. Fragmentos narrativos, teatrales, poéticos, ensayísticos que permitan adentrarse en los contextos de producción, ahondar en la lectura y hallar qué nos dice el texto hoy, aquí y ahora, en un diálogo siempre delicadamente orientado suscitado por el docente.

9. 2. Educar éticamente.

Los textos literarios ofrecen un acercamiento a situaciones preñadas de decisiones éticas que han de ir tomando los personajes. Así, con esa suerte de «velo de ignorancia» (Rawls, 1971) que brinda la ficción, con la distancia oportuna que permite la elección reflexiva (y ética) entre varias opciones

sin ser agentes vitalmente implicados en el contexto, se puede trabajar un razonamiento más cercano a lo objetivo y justo.

A través de este MODELO PEDAGÓGICO se trata de incentivar, por una parte, la sensibilidad para detectar en las situaciones reales dilemas –más bien problemas– de carácter ético y, por otra, la observación y el juicio crítico para llevar a cabo razonamientos sistemáticos sobre hechos, valores y deberes (Gracia et al., 2016) guiados por el docente en un diálogo abierto y orientado.

Nuestro objetivo se centra, pues, en el desarrollo de la mirada ética de nuestros alumnos y alumnas en una triple dimensión:

- Ética individual: favorecida especialmente con actitudes de cuidado de la salud, autonomía y responsabilidad.
- Ética comunitaria: anclada sobre los valores de la empatía y la compasión, pero construida sobre principios de solidaridad, justicia, interculturalidad e igualdad con una mirada más allá del entorno inmediato que se abre a una dimensión global.
- Ética planetaria: guiada por la ineludible necesidad de cultivar el ejercicio de la sostenibilidad y el consumo responsable.

No se trata en ningún caso de que el adolescente conozca una serie de normas o principios, sino de que sea capaz de elaborar un razonamiento argumentado y consistente desde un punto de vista ético en la toma de decisiones para cada una de las situaciones singulares.

A partir de aquí se propone una selección de ejes transversales que difieren en algunos puntos con los propuestos habitualmente en los marcos legales de los currículos escolares pero que se ajustan –a nuestro parecer– de un modo adecuado a las necesidades éticas de la civilización actual:

- **Autonomía y responsabilidad** para regular la propia conducta sin el condicionamiento de las presiones externas y para tomar conciencia de la conexión entre nuestras acciones y sus consecuencias.
- **Pensamiento crítico** para examinar argumentos, identificar prejuicios, considerar diferentes perspectivas y evaluar la fiabilidad de la información de modo que se incrementen las habilidades para la toma de decisiones informadas.
- **Salud** para el bienestar físico, mental y emocional del individuo y la comunidad (hábitos de higiene, alimentación, deporte, seguridad personal, problemas emocionales, prevención de enfermedades...).
- **Solidaridad y justicia** para tomar conciencia de la inequidad y participar en la construcción de una sociedad más civilizada, en la que se respeten los derechos humanos y la dignidad personal.
- **Igualdad** para el trato justo a todas las personas independientemente de sus diferencias individuales garantizando su acceso a los mismos derechos y oportunidades.
- **Interculturalidad** para la convivencia y el diálogo entre diferentes culturas en un marco de enriquecimiento, comprensión y colaboración.
- **Sostenibilidad y consumo** para acceder a los recursos sin comprometer las condiciones de bienestar de las generaciones futuras ni del planeta promoviendo un consumo respetuoso con el medio ambiente y socialmente responsable.

9. 3. Establecer un marco dialógico colaborativo.

Lo anterior nos lleva necesariamente al establecimiento de un marco conversacional en el que se trabaje la expresión oral respetuosa y coherente combinada con la escucha activa y cooperativa necesaria para llegar a consensos sociales (de aula) sobre la toma de decisiones éticas.

Se adopta en esta propuesta un modelo humanista basado en una práctica educativa crítico-dialógica (Intermón Oxfam, 2009). Un tipo de escuela que favorece el desarrollo individual y comunitario, local y global.

Así, en la comunicación, el docente «solicita al estudiante que escuche activamente, argumente, justifique, interroga, explique, acuerde, critique...». Por su parte, la escuela «está abierta e involucrada con el entorno. Da cabida a la participación. Es flexible y democrática» (p. 155).

Se trata de un enfoque educativo que estimula la capacidad de diálogo y deliberación e impulsa la mirada ética sobre el mundo.

CAPÍTULO 10. Las características de la propuesta

La pregunta es entonces cómo diseñar un material que logre llevar a cabo de la forma más eficaz posible los objetivos descritos en el punto anterior, qué herramientas, textos, instrumentos y actividades pueden facilitar su consecución.

La propuesta pedagógica que se presenta está especialmente indicada para el área de Lengua y Literatura de 3º y 4º de Secundaria o 1º de Bachillerato (y en función del alumnado y las adaptaciones del docente, apto también para 1º y 2º ESO o 2º de Bachillerato). Los textos seleccionados y el diálogo que se propone a partir de ellos permiten:

- Mejorar las habilidades de interpretación de los textos;
- contribuir a la apropiación de un mapa cultural por parte de los adolescentes,
- y ofrecer la posibilidad de realizar lecturas éticas y reflexivas de las obras conectadas con la propia realidad.

Todo ello desde un marco dialógico.

El material puede ser abordado conjuntamente también desde otras áreas aparte de la de Lengua Castellana y Literatura, bien relacionadas con la educación en valores, la filosofía y la ética o la tutoría; e, idealmente, de forma interdisciplinar.

El MODELO PEDAGÓGICO está configurado en torno a tres elementos: la selección de textos y autores (concretada en quince propuestas lectoras), el material para el docente y la ficha para el estudiante cuyos modelos se presentan a continuación.³

Figura 4

³ En el Anexo I se presenta el Modelo pedagógico completo junto con algunos materiales complementarios (rúbrica y listado orientativo de valores) que pueden ser utilizados, de forma opcional, si así lo considera oportuno el docente.

Capítulo 10. Las características de la propuesta

Modelo pedagógico. Índice

TEXTO	ÉPOCA	PAÍS	GÉNERO	CONTENIDO LITERARIO	ENFOQUE ÉTICO
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	s. V a.C.	EU (Grecia)	Teatro	El texto teatral. La argumentación.	Pensamiento crítico
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	s. IX	ASIA (Persia)	Cuento	La narración: estructura del cuento.	Pensamiento crítico
3. M. de Cervantes: <i>El Quijote</i>	s. XVII	EU (España)	Novela	El texto argumentativo.	Solidaridad y justicia
4. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	s. XVII	EU (España)	Teatro	Elementos característicos de la obra de Lope.	Solidaridad y justicia
5. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	s. XIX	EU (Inglaterra)	Novela	El Romanticismo. El género epistolar.	Autonomía y responsabilidad
6. G.A. Bécquer: <i>Rimas</i>	s. XIX	EU (España)	Poesía	Elementos característicos del estilo de Bécquer.	Igualdad
7. F. García Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	1936	EU (España)	Teatro	El texto teatral.	Pensamiento crítico
8. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	1939	AM (PE)	Poesía	El género lírico. La poesía comprometida.	Solidaridad y justicia
9. Harper Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	1960	AM (EEUU)	Novela	Interpretación de los hechos. La intención del autor.	Solidaridad y justicia. Interculturalidad
10. E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	1989	AM (Uruguay)	Ensayo	El texto expositivo.	Sostenibilidad y consumo
11. B. Schlink: <i>El lector</i>	1995	EU (Alemania)	Novela	La narración: espacio y tiempo	Solidaridad y justicia
12. F. Mernissi: <i>El harén en occidente</i>	2000	ÁF (Marruecos)	Ensayo	Ensayo argumentativo.	Interculturalidad
13. J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	2003	AM (EEUU)	Novela LIJ	La narración, el diálogo y la descripción	Salud
14. S. Lloyd: <i>Diarios del CO2</i>	2008	AM (Canadá)	Novela LIJ	El diario. La distopía.	Sostenibilidad y consumo
15. W. Shire: <i>"Hogar"</i>	2011	ÁF (Somalia)	Poema	El texto expositivo.	Interculturalidad. Solidaridad y justicia

Nivel de dificultad:  Bajo  Medio  Alto

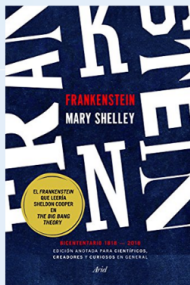
Nota. Leyenda de abreviaturas: EU (Europa); AM (América); ÁF (África)

Figura 5

MODELO PEDAGÓGICO. *Presentación del texto*

FRANKENSTEIN

(MARY SHELLEY)



Víctor Frankenstein es un científico obsesionado, desde la temprana muerte de su madre, con el tema de la creación de vida. Tras arduas investigaciones y complejo trabajo con cadáveres humanos, ha conseguido formar un extraño ser.

El ser escapa y, ante el rechazo que sufre por parte de la sociedad (e incluso de su propio creador), comienza furioso a sembrar el terror por donde pasa. Llega incluso, por venganza, a asesinar al hermano pequeño del doctor, mientras este se llena de remordimientos.

Un día, cara a cara criatura y creador, entablan una extensa conversación en la que aquel le pide una compañera para aliviar su soledad y su tristeza.

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818)

De repente descubrí la figura de un hombre a cierta distancia, avanzando hacia a mí a una velocidad sobrehumana. Saltaba por encima de las grietas de hielo, entre las cuales yo había avanzado con tanta precaución; su estatura también, a medida que se aproximaba, parecía exceder con mucho a la de un hombre común. Tuve miedo [...]. Me di cuenta, a medida que aquella figura se acercaba más y más (¡visión espantosa y aborrecida!), de que era el engendro que yo había creado. Temblé de rabia y horror. Decidí esperar que se aproximara y, entonces, enfrentarme a él en un combate mortal. Se iba acercando y su rostro delataba una amarga angustia mezclada con desdén y malignidad. Pero apenas pude darme cuenta de eso; la furia y el odio me habían privado por completo de todo razonamiento, y solo me recobré para lanzarle los insultos más furiosos de odio y de desprecio.

—¡Demonio! —exclamé—. ¿Te atreves a acercarte a mí? ¿Es que no temes que la furiosa venganza de mi brazo caiga sobre tu despreciable cabeza? ¡Apártate, alimaña miserable! ¡O mejor... quédate ahí para que pueda arrastrarte por el lodo...! ¡Y... oh, ojalá pudiera, acabando con tu miserable existencia, devolverles la vida a víctimas a las que asesinaste diabólicamente!

—Esperaba este recibimiento —dijo el demonio—. Todo el mundo odia a los desgraciados... ¡Así que cuánto me odiarán a mí, que soy el más desdichado de todos los seres vivos! Pero vos, mi creador, me odiáis y me rechazáis, a vuestra criatura, a quien estáis ligado por lazos que solo se romperán con la muerte de uno de los dos. Os proponéis matarme... ¿Cómo os atrevéis a jugar así con la vida? ¡Cumplid con vuestro deber para conmigo, y yo cumpliré con vos y con el resto de la humanidad! Si aceptáis mis condiciones, os dejaré en paz, a ellos y a vos; pero si os negáis, alimentaré las fauces de la muerte hasta que se sacie incluso con vuestros seres más queridos. [...]

Capítulo 10. Las características de la propuesta

—¡Apártate...! No quiero escucharte. No puede haber nada entre tú y yo: somos enemigos. ¡Apártate de mí... o midamos nuestras fuerzas en una lucha en la que uno de los dos deba morir!

—¿Cómo puedo conseguir que os apiadéis de mí? ¿No habrá súplicas que consigan que volváis vuestra benevolente mirada hacia la criatura que implora vuestra bondad y compasión...? Creedme, Frankenstein: yo era bueno... mi alma rebosaba de amor y humanidad; pero... ¿no estoy solo... miserablemente solo? Y vos, mi creador, me aborrecéis. ¿Qué esperanza puedo albergar respecto a vuestros semejantes, que no me deben nada? Me desprecian y me odian. [...] Entonces... ¿por qué no voy a odiar yo a aquellos que me aborrecen? No habrá tregua con mis enemigos. Soy desgraciado, y ellos compartirán mi desdicha. Pero en vuestra mano está recompensarme y librar a todos los demás de un mal que solo depende de vos, y que no os engullirá en los torbellinos de su furia solo a vos y a vuestra familia, sino a muchísimos otros más. Permitid que se conmueva vuestra compasión y vuestra justicia, y no me despreciéis.

[Tras el relato detallado de su propia historia, el monstruo hace su petición]

No podemos despedirnos hasta que me hayáis prometido cumplir con mis peticiones. Estoy solo y soy muy desgraciado. Nadie querrá estar conmigo, pero una mujer tan deforme y horrible como yo no me rechazaría. Mi compañera debe ser como yo y tener los mismos defectos. Ese es el ser que debéis crear para mí. [...]

—¡Me niego! —contesté— y por nada del mundo conseguirás que acceda a ello. Puedes convertirme en el hombre más desgraciado de la tierra, pero no conseguirás que me rebaje y me convierta en un ser despreciable ante mí mismo. ¿es que debo crear otro ser como tú, para que vuestra maldita alianza destruya al mundo? ¡Apártate de mí! Ya te he contestado. Puedes matarme, pero no lo haré.

—Estáis equivocado —replicó aquel engendro—, y en vez de amenazaros, estoy dispuesto a razonar con vos. Soy malvado porque soy desgraciado. [...] Si alguien fuera capaz de ser bondadoso conmigo, yo devolvería entonces esa bondad doblada cien veces cien; solo por una criatura así, sería capaz de hacer las paces con toda la humanidad. Pero ahora estoy fantaseando con sueños que nunca podrán cumplirse. Lo que os pido es razonable y justo. Solo exijo una criatura de otro sexo, pero tan espantosa como yo. Es un consuelo pequeño, pero es todo lo que puedo recibir, y será suficiente para mí. Es verdad que seremos monstruos y que estaremos apartados del mundo, pero precisamente por eso nos sentiremos más unidos el uno con el otro. No seremos felices, pero no haremos mal a nadie y no sufriremos la desdicha que ahora siento yo. ¡Oh... mi creador! Hacedme feliz; permitidme que sienta gratitud hacia vos por ese único acto de bondad para conmigo. Permitidme comprobar que soy capaz de inspirar la comprensión de otra criatura. No me neguéis esta petición.

Mary Shelley (2018). *Frankenstein* (Libro II: cap. II y cap. IX, fragmentos). Ariel

Figura 6

MODELO PEDAGÓGICO. Ficha para el docente

FRANKENSTEIN (MARY SHELLEY)**FICHA DEL DOCENTE**

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal, plagado de reflexiones éticas y que ha dado lugar a innumerables referencias culturales: *Frankenstein*.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con el equilibrio entre valores como la compasión, la responsabilidad o el bien común.

En cuanto a la **educación literaria** se propone profundizar en las características propias de los textos del Romanticismo, la vinculación con otras obras y el género epistolar en el apartado de creación.

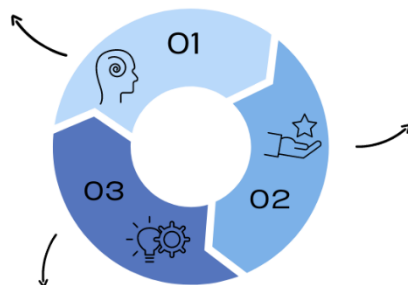
OBJETIVOS

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818.)

- ✓ Acceder, por medio de la lectura de un fragmento, a una obra fundamental de la literatura universal y profundizar en las **características del Romanticismo y el género epistolar**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre valores como el cuidado del otro, la responsabilidad y el bien común.
- ✓ **Acercarse a una postura éticamente razonada** en temas actuales relacionados con la investigación genética, la tecnología, la inteligencia artificial y la «creación de vida».

**ANTES DE LEER****SESIÓN 1****1 CONTEXTUALIZACIÓN**

Contexto histórico y marco literario (el Romanticismo); explicación de la sinopsis de la obra y su relación con el «moderno Prometeo»; conexión con la filmografía actual protagonizada por Frankenstein. Puede completarse esta contextualización vinculando la novela con otros mitos y obras de la literatura universal.

**3 EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO**

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de actualidad más o menos controvertidas y relacionadas con la bioética y/o la tecnología. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Crees que hay límites para la investigación científica y tecnológica?*). Puede focalizarse esta pregunta en la investigación genética, la clonación, el 5G, las técnicas de publicidad... Comentar después en voz alta, matizando o abriendo la reflexión sobre otros casos si se considera oportuno.

- ¿Y si se crea vida para salvar a alguien de una enfermedad? ¿Qué pasa si después se destruye o corre muchos riesgos? ¿Y la investigación con animales?
- ¿Un robot avanzado puede realizar las mismas tareas que un humano? ¿Cuáles no?

Esta pregunta inicial puede conectarse, si se desea, con noticias relevantes del momento o situaciones vinculadas a la propia vida de los estudiantes.

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA**SESIÓN 1**

Recordar a los lectores que, aunque el imaginario cultural colectivo a menudo asigna el nombre de Frankenstein al monstruo, este es en realidad el nombre del científico creador.

Lectura pausada del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Capítulo 10. Las características de la propuesta

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y el monstruo hacia su creador?
2. **OI / EI** ¿Qué petición hace el monstruo a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?
3. **RC** ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)	VALORES (el problema ético)	DEBERES (acciones posibles)
Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras como las siguientes: ¿Cuál ha sido el motivo, según su propia explicación, de que la criatura actuara sembrando el terror hasta ahora? ¿Cómo narra el autor estos hechos? ¿Qué recursos utiliza? ¿Qué características del Romanticismo literario se perciben en este texto?	Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Qué razones podrían llevar a Víctor a acceder a la petición? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (responsabilidad, cuidado del otro, prudencia, bien común...)	Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. ¿Qué podría hacer Víctor para solventar la situación? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno). Decisión:

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que aporten el elemento final que corresponde a la estructura de la narración (planteamiento – nudo – desenlace).

Para ello, y tomando en cuenta todo lo expresado en el diálogo anterior, deben escribir una carta de Víctor a la humanidad en la que dé cuenta de su decisión y de las razones que le han llevado a ello. En dicha carta deben recoger los elementos característicos del **género epistolar** (seleccionar qué tipo de carta va a escribirse, respetar su estructura, adecuar la selección del lenguaje, etc.). Esta actividad puede enriquecerse adaptando luego esta carta a diferentes registros y soportes (correo electrónico, mensaje instantáneo, publicación en RRSS y valorar las diferencias de unos a otros y la adecuación lingüística en cada caso).

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos relatos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial o quizá haría un razonamiento diferente.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

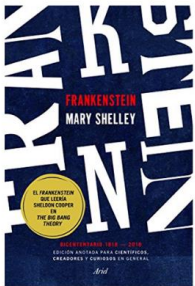
Comentar la importancia de adoptar un criterio ético y responsable ante ciertas líneas de investigación científica y tecnológica.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)

Figura 7

MODELO PEDAGÓGICO. Ficha para el estudiante



FICHA DEL ESTUDIANTE

FRANKENSTEIN

(MARY SHELLEY)

Inglaterra, 1818

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Crees que hay límites éticos para la investigación científica y tecnológica? Explica brevemente el porqué de tu opinión.

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y este hacia Víctor?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Qué pide la criatura a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?

.....

.....

.....

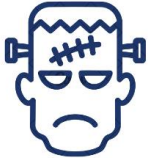
.....

c) ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. ¿Qué decisión tomarías si estuvieras en los zapatos de Víctor? Escribe una carta (a la humanidad, puesto que tu opción afectará a todos) dando cuenta de tu decisión y de las razones que te llevan a tomarla.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Frankenstein*?

.....

.....

.....

De forma opcional, y según las necesidades del aula, se ofrece también un modelo de rúbrica de evaluación (Figura 23) para valorar los aprendizajes y avances alcanzados por los estudiantes a través de este material y de su implementación en el aula, así como un listado orientativo de valores (figura 24) por si resulta de utilidad para el docente.

Veamos a continuación con más detenimiento cada uno de los ejes del proyecto.

10.1. Selección de textos

Este primer momento de elección de los títulos, fragmentos en nuestro caso, resulta fundamental para el éxito de las sesiones: «¿Qué leer?».

A partir de los criterios vistos más arriba, propuestos por Teresa Colomer (2002) y adaptados a los requerimientos editoriales por Elsa Aguiar (2015), reelaboramos y tomamos en cuenta los siguientes principios:

- Relación con la educación literaria y el fomento del hábito lector (calidad literaria, mapa de la cultura, disfrute de los textos...).
- Potencial para una lectura ética.
- Posibilidad de conexión con la realidad actual.
- Adecuación al contexto (atractivo para el lector: edad a la que se dirige, conexión con sus intereses, momento lector, tiempo disponible, área desde la que se trabaja, etc.).

Una vez hecha la selección para un determinado grupo, no podemos olvidar que este corpus ha de ser necesariamente flexible en tanto que adaptado a los gustos e intereses de los lectores que se tienen delante, así como a su madurez personal y a su competencia lectora y literaria.

La propuesta aquí presentada ofrece una selección de quince textos breves extraídos de otras tantas obras de la literatura universal, mayoritariamente clásicas, combinadas con dos títulos reconocidos

Capítulo 10. Las características de la propuesta

de la literatura juvenil contemporánea. Reflejan estos fragmentos –necesariamente– diversidad geográfica y temporal, autores y autoras, heterogéneo potencial ético y contraposición de valores diversos. Tratan además de ofrecer modelos flexibles para abordar distintos géneros literarios vinculados al área de Lengua Castellana y Literatura correspondiente al currículo de Educación Secundaria como se verá más adelante.

Tabla 3

Selección de textos del MODELO PEDAGÓGICO propuesto

TEXTO	ÉPOCA	LUGAR	GÉNERO
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	s.v a.C.	EU (Grecia)	Teatro
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	s. IX	ASIA (Persia)	Cuento
3. M. de Cervantes: <i>El Quijote</i>	s. XVII	EU (España)	Novela
4. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	s. XVII	EU (España)	Teatro
5. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	s. XIX	EU (Inglaterra)	Novela
6. G.A. Bécquer: <i>Rimas</i>	s. XIX	EU (España)	Poesía
7. F. G ^a Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	1936	EU (España)	Teatro
8. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	1939	AM (PE)	Poesía
9. Harper Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	1960	AM (EEUU)	Novela
10.E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	1989	AM (Uruguay)	Ensayo
11.B. Schlink: <i>El lector</i>	1995	EU (Alemania)	Novela
12.F. Mernissi: <i>El harén en Occidente</i>	2000	ÁF (Marruecos)	Ensayo
13.J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	2003	AM (EE. UU.)	Novela juvenil

TEXTO	ÉPOCA	LUGAR	GÉNERO
14.S. Lloyd: <i>Diarios del CO₂</i>	2008	AM (Canadá)	Novela juvenil
15.W. Shire: «Hogar»	2011	ÁF (Somalia)	Poema

Nota: Elaboración propia

Recorren estas obras diferentes espacios geográficos (Grecia, Persia, España, Uruguay, Alemania, Marruecos, Canadá o Somalia, por ejemplo) y temporales (desde el Sófocles del s. v a.C. hasta la Warsan Shire del s. XXI).

Para cada uno de los quince textos anteriores, se ofrece en esta investigación la ejemplificación de un modelo de desarrollo ético a partir del fragmento elegido, pero la lista de opciones puede ser tan amplia como lo sean nuestros horizontes: *El libro de la almohada* (Sei Shōnagon); *Hamlet* (William Shakespeare); *Algo alrededor de tu cuello* (Chimamanda Ngozi Adichie); *Esto lo cambia todo* (Naomi Klein); *Rebelión en la granja* (George Orwell); *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy* (Byung-Chul Han); el poema «Contribución a la estadística» (Wisława Szymborska); *El festín de la muerte* (Jesús Díez de Palma); *El planeta inhóspito* (David Wallace-Wells); *Crimen y castigo* (Fedor Dostoyevski) o *Persépolis* (Marjane Saatchi) presentan conflictos cuyo potencial para trabajar el desarrollo del razonamiento ético de los adolescentes es igualmente extraordinario.

Con cada uno de estos textos, o con cualquier otro que el docente considere adecuado, oportuno y pertinente, se puede replicar el modelo sistemático propuesto en los quince ejemplificados en este material.

En él, cada texto está precedido para su lectura de una breve contextualización y sinopsis de la obra en la que se enmarca para orientar al docente y facilitar la contextualización a los estudiantes.

Figura 8

Modelo de texto y breve contextualización

[illegible]

10.2. Material para el docente

La propuesta ofrece al docente un material flexible y abierto para que este pueda adaptarlo a sus propias necesidades. Está organizado para un trabajo en tres fases: antes, durante y después de la lectura. Recordamos en la Figura 9 su composición:

Figura 9

MODELO PEDAGÓGICO. Ficha del docente

Capítulo 10. Las características de la propuesta

FRANKENSTEIN (MARY SHELLEY)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal, plagado de reflexiones éticas y que ha dado lugar a innumerables referencias culturales: *Frankenstein*.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con el equilibrio entre valores como la compasión, la responsabilidad o el bien común.

En cuanto a la **educación literaria** se propone profundizar en las características propias de los textos del Romanticismo, la vinculación con otras obras y el género epistolar en el apartado de creación.

OBJETIVOS

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818.)

- ✓ Acceder, por medio de la lectura de un fragmento, a una obra fundamental de la literatura universal y profundizar en las **características del Romanticismo y el género epistolar**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre valores como el cuidado del otro, la responsabilidad y el bien común.
- ✓ **Acercarse a una postura éticamente razonada** en temas actuales relacionados con la investigación científica, la tecnología, la inteligencia artificial y la «creación de vida».

ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico y marco literario (el Romanticismo): explicación de la sinopsis de la obra y su relación con el «moderno Prometeo»; conexión con la filigrana actual protagonizada por Frankenstein. Puede completarse esta contextualización vinculando la novela con otros mitos y obras de la literatura universal.

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicados más arriba.

LECTURA

Recordar a los lectores que, aunque el imaginario cultural colectivo a menudo asigna el nombre de Frankenstein al monstruo, este es en realidad el nombre del científico creador.

Lectura pausada del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de actualidad más o menos controvertidas y relacionadas con la bioética y/o la tecnología. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Crees que hay límites para la investigación científica y tecnológica?*). Puede focalizarse esta pregunta en la investigación genética, la clonación, el 5G, las técnicas de publicidad...

Comentar después en voz alta, matizando o abriendo la reflexión sobre otros casos si se considera oportuno.

- *¿Y si se crea vida para salvar a alguien de una enfermedad? ¿Qué pasa si después se destruye o corre muchos riesgos? ¿Y la investigación con animales?*
- *¿Un robot avanzado puede realizar las mismas tareas que un humano? ¿Cuáles no?*

Esta pregunta inicial puede concretarse, si se desea, con noticias relevantes del momento o situaciones vinculadas a la propia vida de los estudiantes.

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

SESIÓN 1

DESPUÉS DE LEER

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. *¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y el monstruo hacia su creador?*
2. *¿El/ la/ ¿Qué petición hace el monstruo a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?*
3. *¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?*

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que aporten el elemento final que corresponde a la estructura de la narración (planeamiento – nudo – desenlace).

Para ello, y tomando en cuenta todo lo expresado en el diálogo anterior, deben escribir una carta de Víctor a la humanidad en la que dé cuenta de su decisión y de las razones que le han llevado a ello. En dicha carta deben recoger los elementos característicos del **género epistolar** (seleccionar qué tipo de carta va a escribir, repetir su estructura, adecuar la selección del lenguaje, etc.). Esta actividad puede enriquecerse adaptando luego esta carta a diferentes registros y soportes (correo electrónico, mensaje instantáneo, publicación en RSS) y valorar las diferencias de uno a otro y la adecuación lingüística en cada caso).

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos relatos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificó su respuesta inicial o quizá haría un razonamiento diferente.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de adoptar un criterio ético y responsable ante ciertas líneas de investigación científica y tecnológica.

Cada estudiante anotará en un frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)

10.2.1. Antes de la lectura

Antes de comenzar el trabajo con el texto, el docente encontrará una breve introducción que sitúa el fragmento escogido dentro del mapa cultural literario, así como los posibles abordajes relacionados con la ética y la educación literaria que pueden trabajarse.

Figura 10

MODELO PEDAGÓGICO. Introducción (Ficha del docente)

FRANKENSTEIN (MARY SHELLEY)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal, plagado de reflexiones éticas y que ha dado lugar a innumerables referencias culturales: *Frankenstein*.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con el equilibrio entre valores como la compasión, la responsabilidad o el bien común.

En cuanto a la **educación literaria** se propone profundizar en las características propias de los textos del Romanticismo, la vinculación con otras obras y el género epistolar en el apartado de creación.

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818.)

A continuación, se describen tres objetivos concretos vinculados al texto y relacionados con la educación ética y literaria del alumnado.

Figura 11

MODELO PEDAGÓGICO. Presentación de objetivos (Ficha del docente)

OBJETIVOS

- ✓ Acceder, por medio de la lectura de un fragmento, a una obra fundamental de la literatura universal y profundizar en las **características del Romanticismo y el género epistolar**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre valores como el cuidado del otro, la responsabilidad y el bien común.
- ✓ **Acercarse a una postura éticamente razonada** en temas actuales relacionados con la investigación genética, la tecnología, la inteligencia artificial y la «creación de vida».



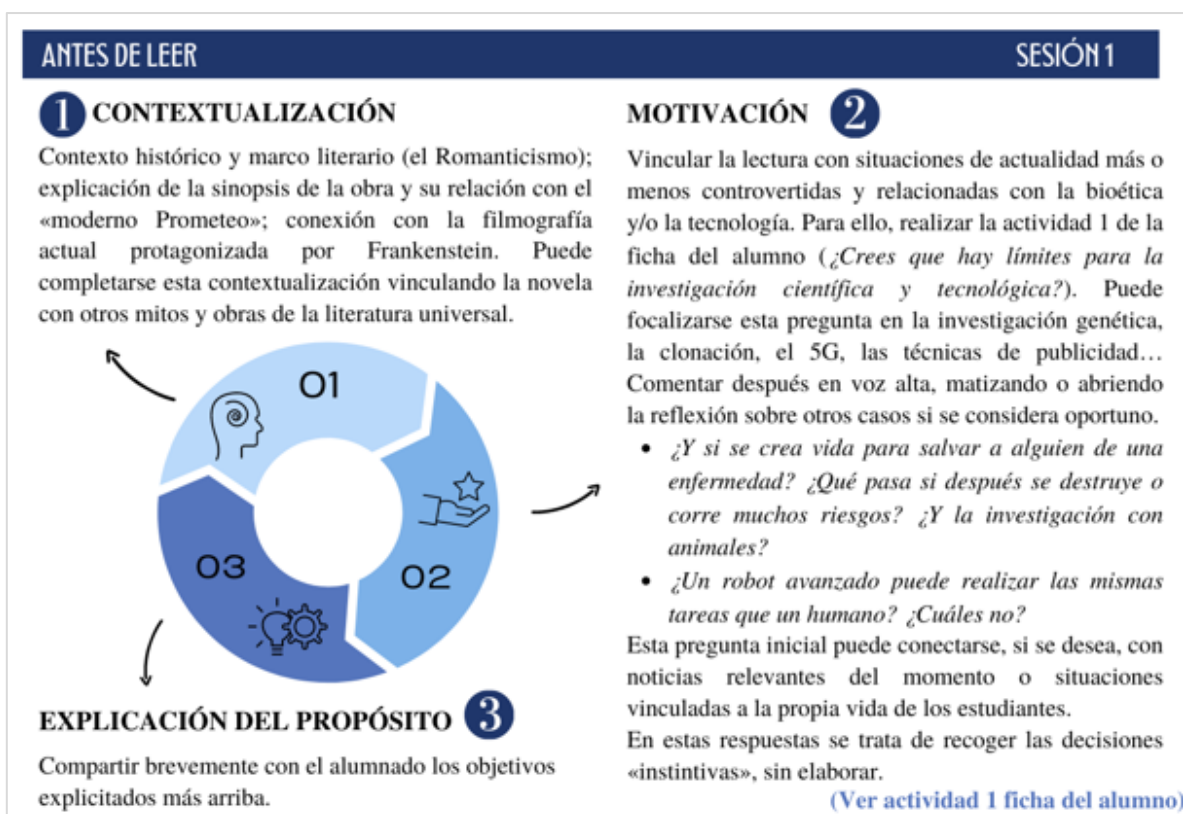
En el apartado de «Antes de leer» propiamente dicho, hay primero una brevísima contextualización con una serie de orientaciones (sinopsis, contextos y relación con otras obras) para poder situar a los lectores en el mapa cultural y literario en el que se enmarca el fragmento escogido.

En segundo lugar, se procura favorecer la motivación de los estudiantes hacia la lectura del texto ofreciendo posibles vinculaciones con la realidad actual, mostrar un caso concreto o proporcionar algunas orientaciones que puedan abrir el diálogo para ligar el texto a situaciones reales cercanas o recientes del grupo concreto con el que trabajamos.

Por último, es importante compartir con los estudiantes el propósito de la lectura que se va a abordar. Como explica con acierto Isabel Solé (2014) el objetivo con que se enfrenta un texto determina en gran medida la forma de leerlo.

Figura 12

MODELO PEDAGÓGICO. Introducción y propósito (Ficha del docente)



2.2.2. Durante la lectura

Puesto que la propuesta pedagógica no aborda —en principio— la lectura de obras completas sino de fragmentos seleccionados, trataremos de no quebrar la lectura. La palabra literaria tiene su propio eco en cada persona y la interrupción de un texto breve puede quebrantar esta fluidez. Evidentemente, siempre quedará a juicio del docente la decisión sobre la necesidad de aclarar

durante la locución aquellos puntos que considere necesario con las preguntas o explicaciones pertinentes.

La lectura, en todo caso, puede ser realizada en silencio de forma individual o por parte del docente, que utilizará la voz para acentuar los elementos que considere fundamentales favoreciendo de este modo la asimilación del relato.

Así, los materiales proponen una lectura pausada y preferiblemente continuada del texto.

Sin duda, una lectura adecuada facilita la comprensión. El texto (particularmente el poético, pero la observación se puede hacer extensiva a cualquier género discursivo) viene a ser una suerte de partitura que el experto interpretará con acierto permitiendo la traducción de unas cuantas notas escritas sobre el pentagrama –las palabras– a una armónica melodía para los oyentes –el texto literario–.

En casos concretos, si se considera necesario, el material especifica alguna aclaración que pueda facilitar la comprensión del fragmento.

Figura 13

MODELO PEDAGÓGICO. Lectura con indicaciones (Ficha del docente)

LECTURA	SESIÓN 1
Recordar a los lectores que, aunque el imaginario cultural colectivo a menudo asigna el nombre de Frankenstein al monstruo, este es en realidad el nombre del científico creador. Lectura pausada del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.	

10.2.3. Después de la lectura

El trabajo para después de la lectura, inscrito en la construcción de una interpretación compartida, requiere de una comprensión del texto para la que se proponen una serie de preguntas (se ofrecen

tres cuestiones clave, pero el docente puede ampliar el diálogo tanto como considere necesario según el nivel y los conocimientos previos de los estudiantes).

Estas cuestiones están vinculadas a los procesos que propone PISA (OCDE, 2018) para la competencia lectora:

- Localizar y recuperar información en un texto
- Buscar y seleccionar información relevante
- Identificar el significado literal
- Integrar y generar inferencias
- Evaluar la calidad y la credibilidad
- Reflexionar sobre el contenido y la forma

Estos procesos se presentan en el marco teórico de PISA 2018 organizados en tres categorías:

Localizar información, Comprender, Evaluar y reflexionar.

En nuestra propuesta sintetizamos estos procesos y estrategias en los cinco siguientes, que toman en cuenta las definidas por Lluch y Zayas (2015):

- Obtener información (OI)
- Elaborar información (EI)
- Comprender globalmente (CG)
- Reflexionar sobre la estructura del texto (RE)
- Reflexionar sobre el contenido del texto (RC)

Figura 14

MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Comprender (Ficha del docente)

DESPUÉS DE LEER	SESIÓN 1 – SESIÓN 2
COMPRENDER	
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto. 1. EI ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y el monstruo hacia su creador? 2. OI / EI ¿Qué petición hace el monstruo a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio? 3. RC ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla? (Ver actividad 2 ficha del alumno)	

Estas preguntas se enmarcarán dentro de una comprensión global del texto en la que el docente puede valorar en qué aspectos profundizar de forma particular: elementos constitutivos del género literario (en relación con el sentido de la obra), efecto de los recursos formales en la recepción, información contextual relevante, comparación con otras manifestaciones artísticas, etc.

Una vez realizado este primer acercamiento a una interpretación comunitaria del texto, seguimos avanzando hacia la conversación sobre algunas cuestiones de carácter ético.

Este diálogo se propone a partir de un esquema que sigue los hitos principales propuestos por Diego Gracia (2016) para la deliberación ética: hechos, valores y deberes.

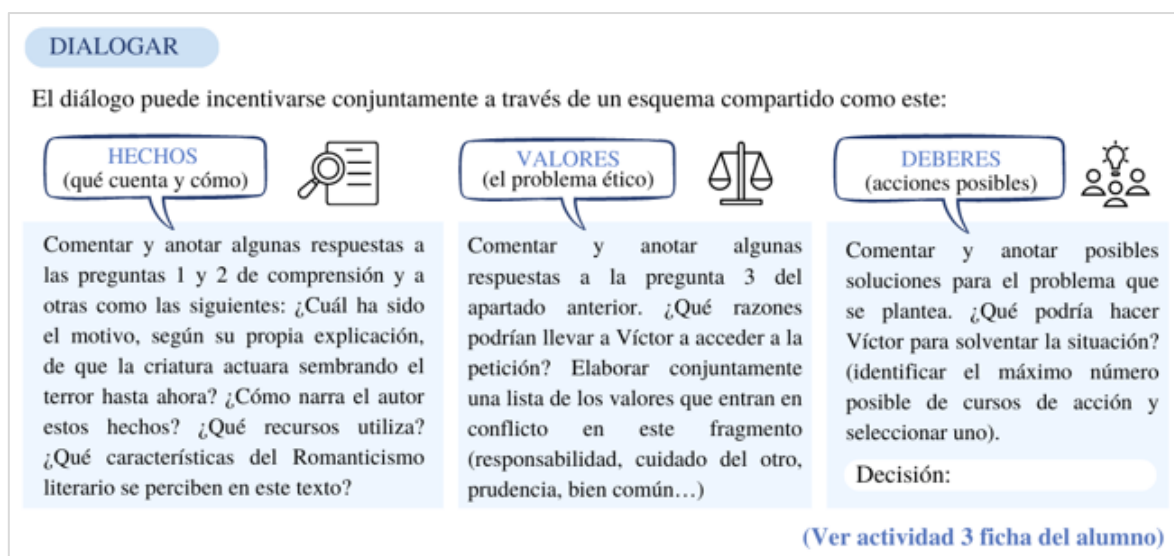
En los hechos se ahonda en la comprensión del texto, en contenido y forma. Preguntas sobre qué ha sucedido, qué han hecho los personajes, cómo lo cuenta el autor... son puntos de partida para una conversación que puede extenderse tanto como el docente considere oportuno para aterrizar finalmente en la explicitación del dilema ético que se presenta en el fragmento y que da paso al diálogo sobre los valores: ¿qué valores entran en conflicto en la situación narrada o descrita en el texto?

Por último, el diálogo sobre los deberes suscitará la lluvia de ideas sobre el mayor número de cursos de acción, posibles decisiones éticas para tratar de resolver el conflicto propuesto.

Solo un diálogo colaborativo en condiciones de igualdad y respeto, previsto y orientado por el docente, permitirá el desarrollo de una conversación fructífera capaz de enriquecer los diversos puntos de vista y posibilitar el consenso.

Figura 15

MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Dialogar (Ficha del docente)



Por último, la creación está orientada a la elaboración de una propuesta de escritura ligada a alguno de los géneros discursivos presentes en el currículo escolar y a la decisión ética que se ha ido consensuando en la conversación anterior tras un proceso de apropiación por parte del estudiante.

En cuanto al contenido, se propone una actividad de creación que incentive la capacidad de trasladar lo leído a la propia vida cotidiana, de establecer analogías y ser capaces de soluciones creativas para los dilemas-problemas reales.

A través de las modificaciones formales y de contenido de los elementos del texto modelo, se produce una aproximación del relato a la propia realidad y se estrecha la distancia entre el cambio cognitivo y el cambio conductual.

Figura 16

*MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Crear (Ficha del docente)***CREAR**

Pedir a los estudiantes que aporten el elemento final que corresponde a la estructura de la narración (planteamiento – nudo – desenlace).

Para ello, y tomando en cuenta todo lo expresado en el diálogo anterior, deben escribir una carta de Víctor a la humanidad en la que dé cuenta de su decisión y de las razones que le han llevado a ello. En dicha carta deben recoger los elementos característicos del **género epistolar** (seleccionar qué tipo de carta va a escribirse, respetar su estructura, adecuar la selección del lenguaje, etc.). Esta actividad puede enriquecerse adaptando luego esta carta a diferentes registros y soportes (correo electrónico, mensaje instantáneo, publicación en RRSS y valorar las diferencias de unos a otros y la adecuación lingüística en cada caso).

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos relatos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial o quizá haría un razonamiento diferente.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

La conclusión cierra la sesión o las sesiones dedicadas al trabajo con el texto con el objetivo explicitar e interiorizar los aprendizajes éticos y literarios que se han llevado a cabo durante el proceso.

Figura 17*MODELO PEDAGÓGICO. Conclusión (Ficha del docente)***CONCLUSIÓN**

Comentar la importancia de adoptar un criterio ético y responsable ante ciertas líneas de investigación científica y tecnológica.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)

10.3. Material para el estudiante

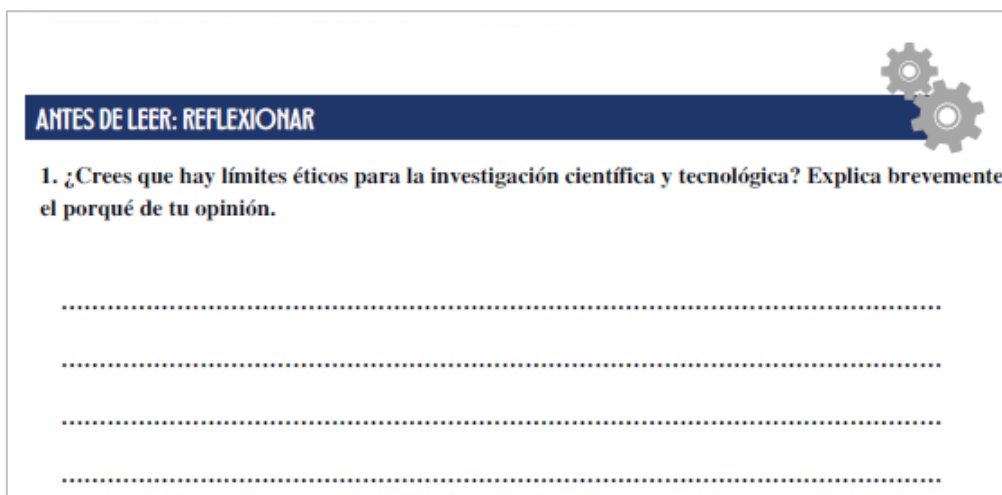
Por otra parte, el material ofrece, para cada una de las unidades, una ficha de la que el docente puede hacer uso si desea dejar un registro escrito individual de las reflexiones y el trabajo elaborado por cada lector.

Así, las actividades que se proponen en la ficha del estudiante son el correlato de los apartados mostrados en la ficha del docente como se ve en el pie de texto de cada una de las actividades de esta (Figura 12, Figura 14, Figura 15, Figura 16, Figura 17).

La primera actividad introduce el tema ético que se trabajará a partir del texto estableciendo una vinculación con la realidad contemporánea de las alumnas y alumnos.

Figura 18

MODELO PEDAGÓGICO. Antes de leer (Ficha del estudiante)



ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Crees que hay límites éticos para la investigación científica y tecnológica? Explica brevemente el porqué de tu opinión.

.....

.....

.....

.....

A continuación, tres preguntas breves de comprensión lectora acompañarán la interpretación del texto para poder iniciar el diálogo.

Figura 19

MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Comprender (Ficha del estudiante)

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER



2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y este hacia Víctor?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Qué pide la criatura a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?

.....

.....

.....



Este diálogo, que enlazará con la conversación ética sobre hechos, valores y deberes en torno a la cuestión del texto que se haya elegido plantear se da, preferentemente, de forma oral, pero la actividad puede finalizar con la consolidación en el escrito de la conclusión extraída por cada uno de los estudiantes.

Figura 20

MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Dialogar (Ficha del estudiante)

DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

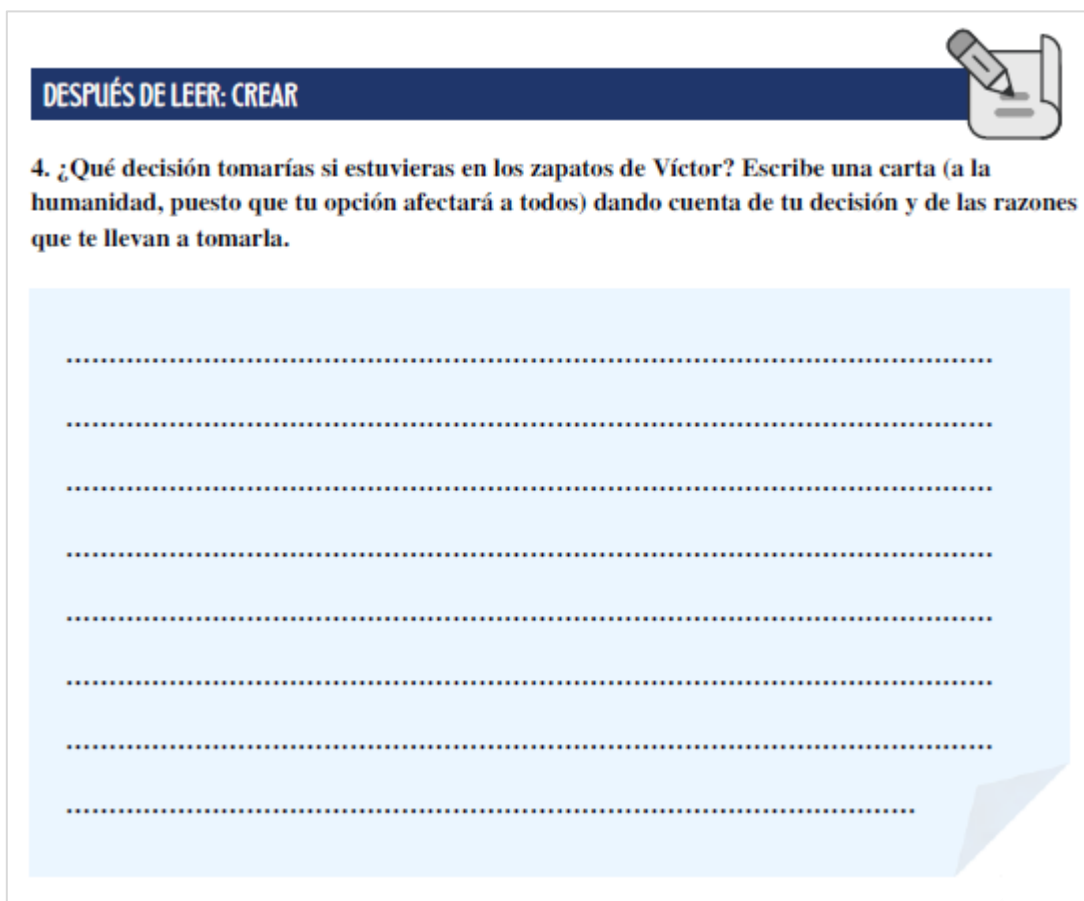
.....

.....

Finalmente, las chicas y chicos cuentan con un espacio para poder desarrollar su propia creación a partir del género discursivo sugerido y la deliberación ética llevada a cabo.

Figura 21

MODELO PEDAGÓGICO. Después de leer / Crear (Ficha del estudiante)



La imagen muestra una ficha de trabajo para un estudiante. En la parte superior, hay un encabezado azul oscuro con el texto 'DESPUÉS DE LEER: CREAR' en blanco. A la derecha del encabezado hay un icono de un lápiz escribiendo en una hoja. Debajo del encabezado, hay un texto que dice: '4. ¿Qué decisión tomarías si estuvieras en los zapatos de Víctor? Escribe una carta (a la humanidad, puesto que tu opción afectará a todos) dando cuenta de tu decisión y de las razones que te llevan a tomarla.' Debajo de este texto, hay un área de escritura con líneas horizontales punteadas sobre un fondo azul claro. El fondo de la ficha tiene un efecto de esquina doblada en la parte inferior derecha.

La ficha se cierra con una actividad que propone sintetizar los aprendizajes literarios y éticos realizados en las sesiones anteriores.

Figura 22

MODELO PEDAGÓGICO. Conclusión (Ficha del estudiante)

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Frankenstein*?

.....

.....

.....

10.4. La evaluación del aprendizaje

En función del uso y de las áreas en las que se implementen estos materiales pueden ser convenientes diversos modos o propuestas para la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, la forma de elegida para ello condicionará indudablemente su aplicación.

Diversos estudios muestran desde hace décadas que, para modificar la práctica educativa, es imprescindible un cambio en la práctica de evaluación: qué se evalúa, cómo se evalúa, por qué se evalúa y para qué se evalúa (Jorba y Sanmartí, 1993).

La autorregulación de los aprendizajes forma parte deseablemente del proceso de educación de los estudiantes. Pero ¿cuál es la mejor forma de orientar esta autorregulación?

No es el objeto de esta tesis profundizar en el análisis de los distintos sistemas de evaluación ni proponer métodos alternativos, pero sí recogemos algunas orientaciones que pueden resultar útiles a la hora de evaluar.

En primer lugar, una evaluación formativa, una evaluación que busca mejorar de forma constante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una evaluación cuidadosa y continua que permite ir adaptando la actividad para propiciar una mejora creciente en la que alumnas y alumnos son conscientes de sus fortalezas y progresos, a la vez que poco a poco van siendo capaces de detectar,

con la orientación del docente, los puntos débiles de su aprendizaje y cómo abordarlos. La evaluación formativa trata de lograr unos aprendizajes «mayores y mejores» a través de la recogida de evidencias, el análisis de estas y la toma de decisiones (Morales y Fernández, 2022, p. 24).

En la presente propuesta pedagógica para el aula, la recogida de evidencias puede hacerla el docente a través de la medición de los aprendizajes plasmados en las fichas del estudiante y las intervenciones de los participantes en el diálogo establecido en el aula. El objetivo de los instrumentos de medida para la evaluación es ayudar al alumnado a gestionar sus errores, a reforzar sus éxitos y al profesorado a identificar problemas, obstáculos y estrategias para la mejora (Giné Freixes y Parcerisa Aran, 2008).

Si el docente lo desea, puede apoyarse para la evaluación de los estudiantes en la rúbrica que se propone en los anexos del material y cuyo modelo se reproduce más abajo. Lo fundamental, en todo caso, no es tanto la recogida de datos numéricos cuanto las inferencias que se pueden extraer de la observación del docente: cuáles son los puntos de partida, las áreas de mejora o los aprendizajes que necesitan una mayor consolidación.

En segundo lugar, es imprescindible haber compartido previamente con los estudiantes los propósitos de aprendizaje para que puedan encaminar el trabajo a su consecución. Estos objetivos (generales y específicos) son los que se detallan y miden en la rúbrica que acompaña al proyecto.

Figura 23

MODELO PEDAGÓGICO. Rúbrica para la evaluación de los aprendizajes

Capítulo 10. Las características de la propuesta

Nombre del estudiante:

OBJETIVO LITERARIO	CRITERIO	INSUFICIENTE (1)	EN DESARROLLO (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
	Conoce las claves fundamentales de la obra de literatura trabajada: contexto cultural y sinopsis (si es pertinente).	No conoce el contexto cultural e histórico de la obra ni su sinopsis (si es pertinente)	Conoce algo el contexto cultural e histórico de la obra y su sinopsis (si es pertinente)	Interpreta la obra adecuadamente en su conjunto y la relaciona en parte con su contexto histórico y cultural.	Es capaz de relacionar el contenido de la obra con el contexto histórico y cultural en que se inscribe.
OBJETIVO LITERARIO	Interpreta con sentido el fragmento leído y trabajado en el aula.	No comprende el texto y así se refleja en la ficha del estudiante y en su falta de participación en el diálogo.	Comprende cuestiones básicas (como las preguntas de la ficha), pero sus intervenciones en el diálogo reflejan errores leves de comprensión.	Su comprensión se refleja en las preguntas de comprensión de la ficha y en sus intervenciones del diálogo conjunto.	Comprende el texto con claridad y facilita a sus compañeros y compañeras la comprensión del mismo.
	Establece vínculos entre el texto literario y su propia realidad.	No establece ninguna clase de vínculo personal con el texto.	Entiende los vínculos que se proponen en clase, pero no establece vínculos propios.	Establece algún vínculo propio con el texto leído.	Establece vínculos relevantes entre su realidad y el texto leído y ayuda a sus compañeros a establecerlos.
	Localiza la vertiente ética de situaciones concretas relacionadas con el valor que se trabaja.	No identifica ninguna cuestión ética en los textos trabajados ni en las situaciones propuestas.	Identifica cuestiones éticas en textos y situaciones después de que sean propuestas por sus compañeros.	Identifica por sí mismo alguna cuestión ética en los textos trabajados o en las situaciones propuestas.	Es capaz de identificar cuestiones éticas por sí mismo y contribuir a que sus compañeros las identifiquen.
OBJETIVO ÉTICO	Sigue los pasos establecidos para acercarse a un razonamiento ético.	Define su postura, pero no participa en la construcción del razonamiento ético trabajado.	Define su postura y participa tímidamente en el razonamiento ético trabajado.	Define su postura apoyándose en los pasos de razonamiento ético trabajado.	Define su postura apoyándose en los pasos de razonamiento ético trabajado y ayuda a sus compañeros a hacerlo.
	Valora críticamente el contenido de los textos y las conversaciones de aula.	No tiene una postura propia. Adopta la de la mayoría o la del texto de apoyo.	Tiene una postura propia que no incorpora nada de lo trabajado en clase.	Enriquece su postura en con lo trabajado en clase.	Enriquece su postura con lo trabajado en clase y sus aportaciones enriquecen a los compañeros.
	Se comunica oralmente con habilidad.	No interviene en el diálogo o lo hace de forma irrespetuosa.	Interviene a veces en el diálogo, pero de forma titubeante o poco clara.	Interviene pocas veces, pero se expresa con claridad, consistencia y respeto.	Interviene a menudo y se expresa con claridad, consistencia y respeto.
OBJETIVO DIALÓGICO	Escucha activamente y respeta a sus compañeros.	No escucha ni deja escuchar.	No escucha o interrumpe con frecuencia a sus compañeros.	Escucha al resto, pero se enroca en sus posiciones.	Escucha con actitud receptiva y respetuosa enriqueciendo las propias opiniones.
	Busca la cooperación y no el enfrentamiento en el diálogo.	Se enfrenta con brusquedad cuando no está de acuerdo.	Se enfada con facilidad en el diálogo.	Coopera habitualmente en el diálogo.	Coopera y sabe construir consenso incluso a partir de la discrepancia.

Como puede verse, el trabajo con el proyecto y la recogida de evidencias se hará en torno a estos tres ejes:

- Educación literaria
 - Acercamiento a una o varias obras clave de la literatura.
 - Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.
 - Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.
- Educación ética
 - Sensibilidad ética (entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas).
 - Razonamiento ético.
 - Pensamiento crítico.
- Establecimiento de un marco dialógico
 - Comunicación oral.
 - Escucha activa.
 - Cooperación grupal a través del diálogo.

Los dos primeros objetivos generales tendrán siempre un correlato concreto en el apartado «Objetivos» de cada una de las unidades ofrecidas al docente, de forma que este pueda ajustar cada criterio al texto que desea abordar en su aula. La consecución del tercer objetivo se valorará en función del desarrollo de la conversación con los lectores en torno al texto.

Se recomienda, pues, atendiendo especialmente a la realización individual de la ficha del estudiante —en caso de que se lleve a cabo— y las intervenciones y participación en el diálogo grupal del aula,

completar una rúbrica de evaluación por alumno/a y texto para tener así una visión global de su evolución.

Por último, es fundamental ofrecer a los estudiantes un *feedback* destinado a «cerrar la brecha abierta entre lo que el alumno ha entendido y lo que se pretendía que entendiera. Puede desembocar en un aumento del esfuerzo, de la motivación o del compromiso de este por reducir las discrepancias entre el estado en el que se encuentra en un momento concreto y el objetivo que pretende alcanzar [...]». (Hattie y Clarke, 2020, p. 4)

El *feedback* ofrecerá siempre una parte positiva de todo aquello que el estudiante logró y algunas sugerencias de mejora que combinen adecuadamente la concreción con el margen de elaboración de respuesta por parte de los estudiantes. Algunos autores como Morales y Fernández (2022) subrayan la oportunidad de ofrecer un *feedback* no acompañado de contenido numérico, para evitar el riesgo de que este puede invisibilizar el comentario.

Este *feedback* es, para Baker y Zuvela (2013), *feedforward* y su enfoque de revisión se dirige prospectivamente a la toma de decisiones para la mejora, en este caso, de las habilidades literarias, éticas y dialógicas que se proponen.

Concluimos: objetivos compartidos, *feedback* (o *feedforward*) constructivo y continuo, y evaluación formativa son los pilares de esta fase de evaluación de los aprendizajes.

10.5. Otros materiales

Se incluye en el material opcional para el docente, por sugerencia de un grupo de trabajo con el que se analizó el material, un listado orientativo de valores a partir de las investigaciones de Hall-Tonna (Hall et al., 1986):

Figura 24

Listado orientativo de valores

SUPERVIVENCIA	PERTENENCIA	AUTOINICIATIVA		INTERDEPENDENCIA
Autopreservación	Familia	Competencia	Lealtad	Verdad
Comida	Fantasía	Confianza	Coherencia	Sabiduría
Calor	Autoestima	Diversión	Arte y cultura	Trascendencia
Vivienda	Cuidado	Trabajo	Belleza	Equidad
Integridad física	Control	Logro	Dignidad	Sostenibilidad
Seguridad	Cortesía	Orden	Colaboración	Armonía global
Afecto físico	Hospitalidad	Deber	Creatividad	Justicia
Propiedad	Paciencia	Educación	Crecimiento	Solidaridad
Placer	Equilibrio	Eficacia	Privacidad	Derechos humanos
Inteligencia	Amistad	Honestidad	Ocio	Bien común
Economía	Prestigio	Honor	Desarrollo	Compromiso
	Imagen	Responsabilidad	Progreso	Igualdad
	Respeto	Tecnología y ciencia	Innovación	Sensibilidad social
	Tradición	Legalidad	Diversidad	
	Convenciones sociales	Flexibilidad	Libertad	
	Raíces		Independencia	

CAPÍTULO 11. La vinculación con el currículo

Se escriben estas páginas tras un complicado proceso de cambio legislativo para la educación en España. Apenas aprobada la ley el Real Decreto de Enseñanzas mínimas, y más allá de cómo se consolide finalmente su implantación a pie de aula, hay una fuerte insistencia en la importancia del enfoque competencial tal y como ocurre en los países de nuestro entorno, y de acuerdo con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018).

Los cambios en el currículo escolar, particularmente en el área de Lengua Castellana y Literatura, parecen en esta ocasión abrir una vía más propicia a la implementación de propuestas como la que se presenta, también de forma interdisciplinar, como se verá más adelante.

La selección de textos del MODELO PEDAGÓGICO y su configuración presenta además una estrecha conexión con el enfoque general del Perfil de salida establecido en ella.

No estuvo en la intención creativa de elaboración de los materiales ajustarse al modelo LOMLOE, sino hacer una propuesta de lectura guiada de textos literarios que incorporara las aportaciones de la investigación tanto disciplinar como pedagógica, didáctica, y siempre desde la perspectiva elegida en estas tesis doctoral: la posible contribución de la lectura literaria al desarrollo ético de los adolescentes. No obstante las aproximaciones de este marco legal a los horizontes de educación literaria de estos materiales convergen en muchos de sus planteamientos tal y como se presenta a continuación.

11.1. Las competencias clave

La denominación de las competencias en el ámbito español difiere en poco de las nomenclaturas y definiciones dadas en el marco europeo comentado más arriba y sobre el que se asientan no solo el actual currículo español, sino también el de otros países de la Unión Europea.

Aunque de un modo u otro, el docente puede trabajar de forma transversal cualquiera de las ocho competencias presentadas en el currículo; la propuesta que se ofrece en la presente investigación trabaja de forma destacada las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística

A través del trabajo con los fragmentos seleccionados, los estudiantes deseablemente irán desarrollando sus habilidades para comprender, interpretar y valorar críticamente los textos. Serán capaces además de cultivar estrategias para comunicarse con otras personas de forma cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

Este trabajo trata de fomentar además un creciente conocimiento de la cultura literaria y una mayor sensibilidad en relación con la dimensión estética del lenguaje.

- Competencia plurilingüe

En tanto que, como se indica en su definición, «Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática» (Real Decreto 217/2022, p. 27), esta competencia está particularmente presente en los principios que han regido la selección de textos, así como en los procesos que se proponen en torno a la lectura de aquellos.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender

El trabajo con el MODELO PEDAGÓGICO propuesto trata de ahondar en la capacidad del adolescente para reflexionar sobre sí mismo y propiciar el crecimiento personal constante colaborando constructivamente con otras personas.

A través de los textos se podrá incidir también en algunos de los aspectos más presentes en esta competencia: la gestión de la incertidumbre, los conflictos y la complejidad; la adaptación al cambio; la contribución responsable al bienestar de los demás; la orientación vital al futuro y el desarrollo de la empatía.

- Competencia ciudadana

El trabajo con los textos seleccionados busca impulsar una ciudadanía responsable que fomente el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía global. Tal y como establece esta competencia propicia la reflexión crítica sobre los problemas éticos y la incorporación como propios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible proyectados en la Agenda 2030.

- Competencia en conciencia y expresión culturales

Por último, y por razones obvias, los textos literarios propuestos invitan a comprender y respetar las creaciones culturales y sus expresiones más allá de las propias; favorecen el conocimiento y el respeto por el patrimonio artístico del mundo y la capacidad de mirar la realidad de formas diversas a través del arte y la cultura.

No comentamos las otras tres competencias: matemático-científica, digital y emprendedora pues, aunque pueden ser abordadas desde actividades y textos concretos, no están presentes de forma tan sistemática y explícita en los materiales elaborados para esta investigación.

11.2. El currículo de Lengua Castellana y Literatura (Educación Secundaria)

Si bien proponemos un trabajo de carácter interdisciplinar, los materiales se vinculan de forma particular con el área de Lengua Castellana y Literatura.

Se ofrece a continuación un desarrollo detallado de las conexiones del MODELO PEDAGÓGICO con dicho ámbito, centrado en la interacción oral y escrita en función de distintos propósitos comunicativos, el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural, así como la mejora de los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica (Real Decreto 217/2022, Anexo II).

Veamos pues competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de esta materia.

11.2.1. Las competencias específicas y los criterios de evaluación

El currículo de la LOMLOE propone, para el área de Lengua Castellana y Literatura, una serie de competencias específicas con sus correspondientes criterios de evaluación que serán trabajadas con distinto grado de profundización a través de los materiales de esta investigación.

En el Anexo II (Tabla 30), se muestra el cuadro completo de las competencias y criterios de evaluación para el área de Lengua Castellana y Literatura y se destacan aquellos abordados total o parcialmente (aunque de forma relevante) por los del MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

El análisis muestra que, de las diez competencias específicas del área, se abordan de uno u otro modo siete de ellas con sus correspondientes criterios de evaluación. Se trabaja por ejemplo la comprensión e interpretación de textos orales o escritos y su producción (competencias 2, 3, 4, 5); la lectura progresivamente autónoma para la construcción de itinerarios lectores (competencia 7); la lectura, interpretación y valoración de fragmentos y obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (competencia 8); y la apuesta por prácticas comunicativas que contribuyan a la convivencia democrática a través del diálogo y del uso ético del lenguaje (competencia 10).

11.2.2. Los saberes básicos

En lo relativo a los contenidos, el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura se presenta para Secundaria organizado en cuatro bloques (*Las lenguas y sus hablantes; Comunicación; Educación Literaria y Reflexión sobre la lengua*). El presente trabajo se centra en la profundización de los saberes vinculados a la Comunicación y la Educación literaria. En el Anexo II (Tabla 31 y Tabla 32) se muestra el cuadro completo de los saberes básicos (3º y 4º ESO) para el área de Lengua Castellana y Literatura sobre Comunicación y Educación Literaria y se destacan aquellos abordados total o parcialmente (aunque de forma relevante) por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

No obstante, como se explica más arriba, el material puede aplicarse con éxito si el docente lo considera oportuno en otros cursos de Secundaria o Bachillerato. El enfoque competencial del presente currículo escolar ha propiciado que la formulación de los saberes de estos bloques en los distintos cursos de Secundaria y Bachillerato (más centrado en la historia de la literatura nacional) sea diferente en matices para unos u otros cursos, pero cercana en los contenidos.

El análisis muestra que, a través de la propuesta pedagógica de esta investigación, se trabajarán especialmente en el bloque de Comunicación contenidos relacionados con los géneros discursivos propios del ámbito personal, así como los saberes vinculados a los procesos de interacción oral y escrita, comprensión oral y comprensión lectora. En el bloque de Educación Literaria, por su parte, se trabajarán diversos aspectos relacionados con la lectura autónoma y, especialmente, con la lectura guiada.

Estos contenidos son abordados en cada una de las unidades que presenta el MODELO PEDAGÓGICO. El docente podrá decidir el grado de anchura y hondura que ofrece para cada uno a través de la implementación de un número mayor o más reducido de textos, así como del número de sesiones que establezca para trabajar y conversar sobre cada uno de ellos.

No se recogen en el análisis de la tabla mostrada en el Anexo los saberes básicos relacionados con los bloques de «Las lenguas y sus hablantes» y la «Reflexión sobre la lengua» pues, aunque se pueden abordar evidentemente desde estos materiales y aparecen recogidos de forma ocasional en algunas actividades, no constituyen el objetivo central del modelo propuesto.

11.3. El trabajo desde otras áreas

Los materiales para el aula que se ofrecen en esta investigación se diseñan pensando especialmente en la educación literaria del alumnado poniendo el foco en el desarrollo de sus habilidades de razonamiento ético y diálogo cooperativo.

Como señalábamos más arriba, por tratarse de materiales flexibles y adaptables a las necesidades del docente, pueden ser trabajados desde distintas áreas curriculares de forma complementaria a lo anterior: Valores Cívicos y Éticos, Geografía e Historia o Tutoría por poner algunos ejemplos.

11.3.1. El área de Valores Cívicos y Éticos. Competencias y saberes básicos

Por su especial relevancia y su estrecha vinculación con el proyecto, nos detendremos brevemente en la Educación en Valores Cívicos y Éticos. Esta asignatura tiene entre sus horizontes preparar al estudiante para «el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía» y «para el desarrollo de la autonomía moral» (Real Decreto 217/2022, p. 70).

Esta materia es obligatoria en Secundaria, pero en la ley actual no está ligada a ningún curso en particular, sino que puede ser cursada en el momento que el centro o el estudiante considere más oportuno.

Los contenidos de esta asignatura se articulan en torno a tres ejes:

- Autoconocimiento y autonomía moral.
- Sociedad, justicia y democracia.

- Sostenibilidad y ética ambiental.

Desde el MODELO PEDAGÓGICO propuesto es posible abordar de uno u otro modo y con distintos grados de profundidad todas las competencias específicas y criterios de evaluación señalados para el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (ver Anexo II, Tabla 33):

En cuanto a los saberes básicos, esta asignatura se presenta organizada, como se ha indicado, en tres bloques. En el Anexo II (Tabla 34) se muestra el cuadro completo de los bloques y saberes básicos para el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos y se destacan aquellos abordados total o parcialmente (aunque de forma relevante) por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

Así, el bloque de *Autoconocimiento y autonomía personal*, se recorre de forma íntegra en el conjunto de las quince unidades; el bloque *Sociedad, justicia y democracia*, se aborda especialmente desde el tratamiento del diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de la empatía; y el último bloque: *Sostenibilidad y ética ambiental*, se vincula con el trabajo sobre la ecoddependencia, el agotamiento de recursos, y los planteamientos éticos en torno a los problemas ecosociales y estilos de vida sostenible

11.3.2. El área de Literatura Universal. Competencias y saberes básicos

Por la propia concepción de este material resulta especialmente adecuado su trabajo desde el área de Literatura Universal. Esta asignatura, optativa en 1º de Bachillerato en la ley vigente, viene a ampliar la educación literaria de la etapa anterior profundizando en las dos vertientes de lectura promovidas a lo largo de toda la formación: la lectura guiada y la lectura autónoma. Propone una mirada crítica sobre el canon tradicional y un ensanchamiento del perímetro de obras abordadas que incorpora dentro del mismo y de forma particular algunas de las voces silenciadas a lo largo de la historia de la didáctica de la Literatura:

La materia permite la apropiación de un mapa de referencias compartidas –obras y autores del patrimonio universal; movimientos estéticos; géneros y subgéneros; temas, tópicos, arquetipos, símbolos, etc. recurrentes a lo largo de la historia–, al tiempo que invita al cuestionamiento crítico de un canon que ha dejado fuera gran parte de las obras escritas por mujeres o por autoras y autores no occidentales. La ampliación de los imaginarios contribuye sin duda a la cohesión social, la educación intercultural y la coeducación. La lectura compartida y autónoma de clásicos de la literatura universal, la deliberación argumentada en torno a ellos, el desarrollo de procesos de indagación o las actividades de apropiación y recreación de los clásicos participan de esta manera en el desarrollo del conjunto de las competencias clave. (Real Decreto 243/2022, p. 253)

En el Anexo II (Tabla 35), se muestra el cuadro completo de las competencias y criterios de evaluación para el área de Literatura Universal y se destacan aquellos abordados total o parcialmente (aunque de forma relevante) por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

El análisis muestra que, de las cinco competencias específicas del área, se consideran de uno u otro modo tres de ellas con sus correspondientes criterios de evaluación. Se trabaja por ejemplo la lectura, interpretación y valoración de obras clásicas de la literatura universal (competencia 1); la conformación de un mapa cultural que incluya algunos de los movimientos estéticos y obras más relevantes del patrimonio universal para poder inscribir en este las experiencias literarias más personales (competencia 4); o la participación en la construcción de un canon literario universal que supere los marcos (predominantemente masculinos) de la cultura occidental y desarrolle el pensamiento crítico (competencia 5).

En cuanto a los contenidos de esta asignatura, se organizan en dos bloques (orientados respectivamente a la lectura guiada o autónoma). El MODELO PEDAGÓGICO profundiza especialmente en el primero de ellos:

Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción [...] (Real Decreto 243/2022, p. 258)

Para desarrollar este bloque, el currículo detalla una serie de temas (*Decir del yo; Dialogar con los otros; Imaginar, observar, actuar en el mundo*) y de estrategias para el análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. Los saberes básicos de uno y otro apartado son trabajados con detalle en las distintas unidades del MODELO PEDAGÓGICO propuesto.

En el Anexo II (Tabla 36) se muestran los contenidos establecidos por el currículo para el área de Literatura Universal de 1º de Bachillerato destacando aquellos que pueden ser total o parcialmente abordados desde las unidades propuestas en este material.

11.4. La interdisciplinariedad

La forma óptima de llevar a cabo esta propuesta es, sin embargo, el abordaje interdisciplinar. Las actividades propuestas en muchos de sus textos permiten y favorecen la acción coordinada desde diferentes áreas.

Se exponen a continuación algunos ejemplos de interdisciplinariedad que se pueden llevar a cabo desde los textos propuestos.

Figura 25

Posibilidades de interdisciplinariedad de los textos propuestos en el MODELO PEDAGÓGICO

TEXTO	Áreas implicadas								
	Lengua y Literatura	Ed. Valores Cívicos y Éticos / Filosofía	Geografía e Historia	Biología y Geología (y CC. ambientales)	Física y Química	Matemáticas	Latín / Griego	Ed. Artística (y Arte)	Tecnología
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	x	x					x	x	
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	x	x	x						
3. M. de Cervantes: <i>El Quijote</i>	x	x	x						
4. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	x	x	x						
5. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	x	x	x	x	x				x
6. G.A. Bécquer: <i>Rimas</i>	x	x							
7. F. G. Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	x	x	x						
8. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	x	x	x						
9. Harper Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	x	x	x						
10. E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	x	x		x					
11. B. Schlink: <i>El lector</i>	x	x	x						
12. F. Mernissi: <i>El harén en occidente</i>	x	x						x	
13. J.C Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	x	x							
14. S. Lloyd: <i>Diarios del CO₂</i>	x	x		x	x	x			x
15. W. Shire: «Hogar»	x	x	x						

Desarrollamos en las siguientes páginas un ejemplo orientativo del trabajo con la unidad correspondiente al texto *Diarios del CO₂* para su abordaje interdisciplinar a partir de la vinculación con los currículos de diversas asignaturas (3º ESO).

Figura 26

MODELO PEDAGÓGICO. Introducción y texto: *Diarios del CO₂*

DIARIOS DEL CO₂ (SACI LLOYD)



Laura es una adolescente de 16 años con las preocupaciones habituales de una adolescente de 16 años: odia a su hermana, no comprende a sus padres, le gusta su vecino, ha suspendido el trimestre y se ha peleado con su amiga Claire.

Pero hay algo más: estamos en Gran Bretaña, en un futuro imaginario – aunque se llame 2015–. Una terrible tormenta ha producido estragos medioambientales y la ciudad participa en un programa piloto para el racionamiento de CO₂ que se lleva a cabo en toda Europa.

(Lugar y fecha de publicación: Canadá, 2008)

Sábado, 3 de enero

Papá ha vuelto a sentarnos a todos y nos ha obligado a rellenar un formulario oficial asqueroso para averiguar cuál es el consumo real de CO₂ de la familia. Básicamente tenemos asignados 200 puntos de CO₂ al mes para viajes, calefacción y comida. Todas las demás cosas (ropa, aparatos electrónicos, libros...) llevan ya incorporados los puntos de CO₂ en el precio; así que si por ejemplo te quieres comprar un ordenador, pero viene de China y se ha fabricado utilizando combustibles fósiles contaminantes, te cuesta muchos más euros porque pagas toda la energía empleada en la fabricación. Al principio montaron un sistema de intercambio, de tal modo que, si eras rico, podías comprar el CO₂ en efectivo y vivir como te diera la gana; pero después de los disturbios del pasado septiembre, el gobierno reculó y cambió la norma para que nadie pudiera comprar más de 50 puntos adicionales al mes. Y, por si fuera poco, Kim y yo tenemos que reservar un montón de puntos nuestros para la cuota de energía de la familia, lo que nos deja con una cantidad patética para viajar, el instituto, salir... Se va a reducir el uso del coche, solo vamos a poder utilizar el ordenador, la tele, el disco duro y el equipo de música un total de 2 horas al día, el termostato del salón estará a 16 °C y, en el resto de la casa, la calefacción solo se va a encender 1 hora diaria; duchas de un máximo de 5 minutos, baños solo el fin de semana. Tenemos que elegir: secador de pelo, tostador, microondas, móviles, desionizador (mamá), tetera, luces, PDA, iPod, frigorífico o congelador, etcétera, etcétera. Los vuelos están absolutamente prohibidos, y lo de comprar, viajar y salir, más de lo mismo. Al final, todo es cuestión de elegir. [...]

Lunes, 5 de enero

Hoy han llegado las tarjetas de CO₂...



Llevar a un lado esos cuadraditos que van del verde al rojo y que, según agotas la asignación anual, van desapareciendo uno por uno hasta que solo te queda el rojo. Ahí es cuando estás sola y abandonada.

Saci Lloyd (2015): *Diarios del CO₂*, Madrid, SM

El texto y las actividades propuestas en esta unidad se muestran especialmente adecuados para trabajar algunos de los saberes básicos (segundo ciclo de Secundaria) indicados en las siguientes asignaturas: Lengua Castellana y Literatura; Valores Cívicos y Éticos; Biología y Geología; Física y Química; Geografía e Historia; Tecnología y Digitalización; y Matemáticas.

Detallamos a continuación estos saberes básicos relacionados para cada asignatura.

Lengua Castellana y Literatura:

Tabla 4

Saberes básicos del área de Lengua Castellana y Literatura abordados en el texto de Diarios del CO₂

Bloques	Saberes básicos
Comunicación	3. Procesos • Interacción oral y escrita de carácter informal y formal: cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. • Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto. • Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

Capítulo 11. La vinculación con el currículo

Bloques	Saberes básicos
Educación literaria	1. Lectura autónoma • Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación. • Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales. 2. Lectura guiada • Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico. • Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción. • Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género. • Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Nota: Tomado del área de Lengua Castellana y Literatura, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Valores Cívicos y Éticos:**Tabla 5***Saberes básicos del área de Valores Cívicos y Éticos abordados en el texto de Diarios del CO₂*

Bloques		Saberes básicos
A. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA MORAL	Y	• La investigación ética y la resolución de problemas complejos. El pensamiento crítico y filosófico.
		• Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad.
		• La ética como guía de nuestras acciones. La reflexión en torno a lo valioso y los valores: universalismo y pluralismo moral. Normas, virtudes y sentimientos morales. Éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud.
		• El conflicto entre legitimidad y legalidad. La objeción de conciencia. Los derechos individuales y el debate en torno a la libertad de expresión.
B. SOCIEDAD, JUSTICIA Y DEMOCRACIA	Y	• Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación. La resolución pacífica de conflictos. La empatía con los demás.
C. SOSTENIBILIDAD Y ÉTICA AMBIENTAL	Y	• Interdependencia, interconexión y ecoddependencia entre nuestras formas de vida y el entorno. Lo local y lo global. Consideración crítica de las diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza.
		• Los límites del planeta y el agotamiento de los recursos. La huella ecológica de las acciones humanas. La emergencia climática.
		• Diversos planteamientos éticos, científicos y políticos en torno a los problemas ecosociales. La ética ambiental. La ética de los cuidados y el ecofeminismo. Los Objetivos de

Capítulo 11. La vinculación con el currículo

Bloques	Saberes básicos
	Desarrollo Sostenible. El decrecimiento. La economía circular. Estilos de vida sostenible: la prevención de los residuos y la gestión sostenible de los recursos. La movilidad segura, saludable y sostenible. El consumo responsable. Alimentación y soberanía alimentaria. Comunidades resilientes y en transición.

Nota: Tomado del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Biología y Geología**Tabla 6**

Saberes básicos del área de Biología y Geología abordados en el texto de Diarios del CO₂

Bloques	Saberes básicos
E. ECOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD	- Las causas del cambio climático y sus consecuencias sobre los ecosistemas. - La importancia de los hábitos sostenibles (consumo responsable, prevención y gestión de residuos, respeto al medio ambiente, etc.). - La relación entre la salud medioambiental, humana y de otros seres vivos: <i>one health</i> (una sola salud).
G. HÁBITOS SALUDABLES	Los hábitos saludables: su importancia en la conservación de la salud física, mental y social (higiene del sueño, hábitos posturales, uso responsable de las nuevas tecnologías, actividad física, autorregulación emocional, cuidado y corresponsabilidad, etc.).

Nota: Tomado del área de Biología y Geología, Real Decreto 243/2022 (Anexo II).

Física y Química**Tabla 7**

Saberes básicos del área de Física y Química abordados en el texto de Diarios del CO₂

Bloques	Saberes básicos
C. LA ENERGÍA	• Elaboración fundamentada de hipótesis sobre el medio ambiente y la sostenibilidad a partir de las diferencias entre fuentes de energía renovables y no renovables. • Naturaleza eléctrica de la materia: electrización de los cuerpos, circuitos eléctricos y la obtención de energía eléctrica. Concienciación sobre la necesidad del ahorro energético y la conservación sostenible del medio ambiente.

Nota: Tomado del área de Física y Química, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Geografía e Historia**Tabla 8**

Saberes básicos del área de Geografía e Historia abordados en el texto de Diarios del CO₂

Bloques	Saberes básicos
A. RETOS DEL MUNDO ACTUAL	• Objetivos de Desarrollo Sostenible. Emergencia climática y sostenibilidad. Relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra. Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad. Los avances tecnológicos y la conciencia ecosocial. Conflictos ideológicos y etnoculturales.
B. SOCIEDADES Y TERRITORIOS	• Las transformaciones científicas y tecnológicas. Dimensión ética de la ciencia y la tecnología. Cambios culturales y

Capítulo 11. La vinculación con el currículo

Bloques	Saberes básicos
	movimientos sociales. Los medios de comunicación y las redes sociales.
C. COMPROMISO CÍVICO LOCAL Y GLOBAL	- Responsabilidad ecosocial. Compromiso y acción ante los Objetivos del Desarrollo Sostenible. La juventud como agente de cambio para el desarrollo sostenible. - Implicación en la defensa y protección del medio ambiente. Acción y posición ante la emergencia climática.

Nota: Tomado del área de Geografía e Historia, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Tecnología y Digitalización

Tabla 9

Saberes básicos del área de Tecnología y Digitalización abordados en el texto de Diarios del CO₂

Bloques	Saberes básicos
C. SEGURIDAD Y BIENESTAR DIGITAL	Seguridad en la salud física y mental. Riesgos y amenazas al bienestar personal. Opciones de respuesta y prácticas de uso saludable. Situaciones de violencia y de riesgo en la red (ciberacoso, sextorsión, acceso a contenidos inadecuados, dependencia tecnológica, etc.).
D. CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA	Ética en el uso de datos y herramientas digitales: inteligencia artificial, sesgos algorítmicos e ideológicos, obsolescencia programada, soberanía tecnológica y digitalización sostenible.

Nota: Tomado del área de Tecnología y Digitalización, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Matemáticas**Tabla 10***Saberes básicos del área de Matemáticas abordados en el texto de Diarios del CO₂*

Bloques	Saberes básicos
A. SENTIDO NUMÉRICO	1. Conteo - Estrategias variadas de recuento sistemático en situaciones de la vida cotidiana. - Adaptación del conteo al tamaño de los números en problemas de la vida cotidiana.
D. SENTIDO ALGEBRAICO	2. Modelo matemático - Modelización de situaciones de la vida cotidiana usando representaciones matemáticas y el lenguaje algebraico. - Estrategias de deducción de conclusiones razonables a partir de un modelo matemático.

Nota: Tomado del área de Matemáticas, Real Decreto 217/2022 (Anexo II).

Por supuesto, se pueden abrir nuevas actividades para trabajar el texto desde otras áreas no mencionadas en las tablas anteriores: Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Música por ejemplo, con la realización creaciones artísticas dirigidas a partir de la lectura del fragmento de *Diarios del CO₂*.

Apuntamos aquí este ejemplo para abrir la vía a las posibilidades del trabajo interdisciplinar con estos materiales cuyo análisis en detalle sería objeto de una nueva investigación que no abordaremos aquí. No obstante, valga como muestra de la interdisciplinariedad que se puede llevar a cabo en distintos cursos y desde diversas asignaturas.

11.5. El Perfil de salida

Idealmente y con la ayuda del docente responsable, el trabajo con este material contribuirá a facilitar el acercamiento al Perfil de salida establecido por el currículo escolar de la LOMLOE (ver Anexo II, 4)

Aunque las unidades son en general encrucijada donde salen al encuentro distintos aprendizajes vinculados al Perfil de salida, se indican a continuación algunas muestras de los textos presentes en el material junto a los aprendizajes recogidos en la ley:

- Actitud responsable ante el cuidado del planeta (Texto 14, *Diarios del CO₂*)
- Consumo responsable, juicio crítico de las propias necesidades (Texto 10, *Patatas arriba*)
- Estilo de vida saludable, responsable con el cuidado propio y el de los demás. (Texto 13, *Monstruo de ojos verdes*)
- Desarrollo de la Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción, empático y proactivo frente a la inequidad y la exclusión. (Textos 4, *El Quijote*; 8, *Poemas humanos* y 15, «Hogar»)
- Resolución pacífica de conflictos (Texto 9, *Matar un ruiseñor*).
- Uso ético de las tecnologías (Texto 5, *Frankenstein*)
- Aceptación de la incertidumbre como oportunidad creativa. (Actividades de creación de cada unidad)
- Cooperación en la sociedad, valoración de la diversidad como fuente de riqueza. (Texto 12, *El harén en Occidente*)
- Participación en el proyecto colectivo local y global a través del desarrollo de la empatía y la generosidad. (Texto 4, *Fuenteovejuna*)

- Desarrollo de habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (Marco dialógico de cada unidad)

En función del objetivo que se busque desarrollar en relación con este Perfil de salida se pueden utilizar unos u otros textos (los reseñados son solo algunos ejemplos) o ampliar la metodología a otros fragmentos literarios que se consideren de interés.

III. VALIDACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 12. Metodología de análisis.

CAPÍTULO 13. La construcción de los instrumentos de medida.

CAPÍTULO 14. La valoración del material del MODELO PEDAGÓGICO.

CAPÍTULO 15. La experiencia en el aula con el material.

CAPÍTULO 16. Comentarios finales.

Este bloque de la investigación se centra en el análisis de la valoración de docentes y estudiantes sobre el MODELO PEDAGÓGICO propuesto, así como en el relato detallado de la prueba piloto que se desarrolló en un instituto público de la ciudad de Valencia.

CAPÍTULO 12. Metodología de análisis

Esta investigación propone, como se ha mostrado más arriba, un MODELO PEDAGÓGICO que trata de ofrecer un enfoque, diferente y complementario al de la educación literaria tradicional, que incorpore aspectos éticos al análisis de los textos.

La finalidad fundamental de esta investigación es el diseño de un MODELO PEDAGÓGICO que, a partir de fragmentos de textos literarios de calidad (clásicos y contemporáneos) y el diálogo orientado sobre ellos, contribuya a la mejora de la educación literaria y ética de los estudiantes de Secundaria, así como al desarrollo de sus habilidades dialógicas.

En relación a la educación literaria, este objetivo se concreta en el acercamiento de los estudiantes a obras clave de la literatura universal, la mejora de las habilidades de interpretación de los textos y la vinculación de la literatura con la realidad de los lectores.

En relación a la educación ética, en la mejora de la sensibilidad y el razonamiento éticos del adolescente, así como en el desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, en cuanto a las habilidades dialógicas, el objetivo se establece para la mejora de la comunicación oral, la escucha activa y la cooperación grupal a través de la conversación.

Para valorar si el MODELO PEDAGÓGICO presentado se ajustaba a la consecución de estos objetivos, se definieron tres fases en la investigación.

Así, en este tercer bloque, VALIDACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO, tras una breve explicación de la metodología seguida en este estudio, se expondrán los resultados de la investigación a partir del siguiente esquema:

- **FASE 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.**

En primer lugar, se presenta el proceso de elaboración y validación de los instrumentos con que se realizará la recogida de datos:

- Cuestionario 1: Valoración del Material (dirigido a docentes)
 - Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia en aula (dirigido a docentes)
 - Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia en aula (dirigido a estudiantes)
- **FASE 2: Valoración de la propuesta de material del MODELO PEDAGÓGICO.**

En segundo lugar, se presentan los datos recabados (cuantitativos –Cuestionario 1– y cualitativos) sobre la valoración del MODELO PEDAGÓGICO que realizó un grupo de docentes a la vista del material diseñado, así como el detalle de las modificaciones que se llevaron a cabo a raíz de sus observaciones.

- **FASE 3: Valoración de la experiencia en el aula con el MODELO PEDAGÓGICO.**

En tercer lugar, desde un enfoque principalmente cualitativo, se detalla la experiencia piloto de implantación del MODELO PEDAGÓGICO propuesto en un Instituto de Educación Secundaria de Valencia durante el curso 22-23 (Cuestionarios 2 y 3; entrevistas; relato de la visita al centro).

Por último, se hace referencia, a través de la recogida de datos del cuestionario correspondiente (Cuestionario 2), a las experiencias de otros docentes que han implementado los materiales en sus aulas.

Esta explicación, sintetizada en el siguiente esquema, acompañará el recorrido de estas páginas por las diferentes fases de la investigación, destacando en cada caso la fase correspondiente:

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
- Otras experiencias

La presente tesis se ha centrado en la investigación para la elaboración de un *MODELO PEDAGÓGICO* que combine un fuerte sustento teórico con una propuesta práctica que facilite su aplicación en el aula. Así, se ofrece una selección de textos, la sistematización de un método de trabajo replicable y algunas orientaciones generales para su aplicación (Anexo I).

Para valorar su adecuación, establecer mejoras y comprobar su validez se ha seguido una metodología principalmente cualitativa. No obstante, se recogen también datos de carácter cuantitativo a través de cuestionarios realizados a docentes que han analizado, en primer lugar, el *MODELO PEDAGÓGICO* propuesto y han dado cuenta, en una segunda fase, de su experiencia de implementación en el aula.

La recogida de datos cualitativos se realizó a partir de entrevistas, jornadas con profesores e informes de valoración remitidos por docentes asignados por la Comisión Académica del programa de Doctorado en que se inscribe esta tesis.

De forma complementaria a lo anterior, se realizó un seguimiento exhaustivo de un pilotaje de la implantación del material a lo largo de un curso en un aula de Secundaria del IES Mariano Benlliure de la ciudad de Valencia.

Se detallan en las siguientes páginas las preguntas, resultados y conclusiones de cada una de estas indagaciones a partir de las que se trabajó con un doble objetivo:

- a) La validación del diseño del MODELO PEDAGÓGICO propuesto tanto en su dimensión vinculada a la educación literaria como para su aplicación en el desarrollo del razonamiento ético de los adolescentes dentro de un marco dialógico.
- b) La validación de la implantación en aula del MODELO PEDAGÓGICO a través de la experiencia de un grupo de docentes y estudiantes.

En el Anexo IV se reproducen los modelos de consentimiento solicitados a los distintos participantes en la investigación.

CAPÍTULO 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.
● Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
● Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
● Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)
FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL <i>MODELO PEDAGÓGICO</i>.
● Resultados cuantitativos
● Resultados cualitativos
● Modificaciones realizadas
FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL <i>MODELO PEDAGÓGICO</i>.
● Piloto de implantación
● Otras experiencias

Se presenta en este capítulo el proceso de elaboración y validación de los instrumentos con que se realizó la recogida de datos.

Como se adelanta más arriba, una vez elaborada una primera versión del material para el aula, se diseñaron tres cuestionarios diferentes para docentes y estudiantes procedentes de centros de distinta titularidad y nivel educativo.

- En primer lugar, para valorar el diseño del *MODELO PEDAGÓGICO* se preparó un cuestionario destinado a docentes. (Anexo III.3)
- A continuación, para valorar su implementación en el aula, se prepararon sendos cuestionarios para docentes (Anexo III.4) y estudiantes (Anexo III.6) que pudieran dar cuenta de su percepción del aprendizaje.

Cada uno de estos cuestionarios ha sido validado por un grupo de expertos según el proceso que se detalla a continuación.

13.1. Los criterios de validación de los cuestionarios

Los cuestionarios fueron pues sometidos al juicio de expertos para obtener, según la definición de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), «una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones».

Este juicio de expertos se establece en torno a cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Tabla 11

Categorías para la evaluación de la validez de un cuestionario

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Nota: Tomado de la Planilla de evaluación de personas expertas propuesta por Escobar-Pérez y Martínez (2008)

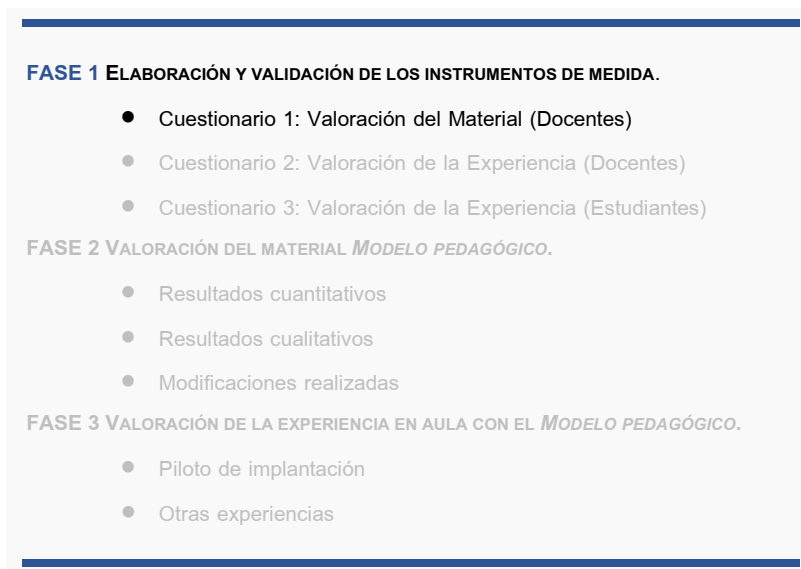
Así, sobre cada una de las preguntas de los tres cuestionarios diseñados se realizan cuatro indagaciones concretadas en las siguientes preguntas:

- Suficiencia: ¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?
- Claridad: ¿El ítem se comprende bien, y su semántica y sintaxis son adecuadas?
- Coherencia: ¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?
- Relevancia: ¿Es relevante el ítem o se podría eliminar?

Una vez diseñado cada uno de los cuestionarios de validación (pueden consultarse en Anexo III/2.1; 5.1; 7.1) son enviados a un grupo de expertos a los que, tras solicitar consentimiento, se explica detalladamente el contexto de la investigación y el uso que tendrán sus respuestas.

Para la selección de estos expertos se tomó en cuenta la trayectoria docente, los años de experiencia, la presencia de hombres y mujeres, su desempeño en centros de distinta titularidad, así como la vinculación a las áreas de Literatura, Filosofía y/o Valores Éticos.

13.2. Validación del Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes)



El primer cuestionario elaborado, sobre el material del modelo, trataba de orientar la recogida de valoraciones por parte de los docentes. Este cuestionario incluía preguntas sobre la selección de textos y las cuestiones prácticas relativas a la propuesta que pudieran servir como pistas de aplicación en el aula (asignaturas desde las que se puede abordar, modo de realización de la lectura del texto o pertinencia de los pasos que se ofrecen para antes y después de la lectura). Se procuró además que el formato fuera sencillo con el fin de facilitar la tarea de los docentes colaboradores. Se elabora así una primera versión del cuestionario.

Figura 27

Cuestionario 1 (versión inicial): Valoración del Material. Docentes

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Nombre (opcional):
 Centro y curso(s):
 Años de experiencia docente:
 Asignatura(s) que imparte:
☐ Marca si deseas información para participar en la validación de esta propuesta en las aulas.

PREGUNTAS SOBRE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

1. Valora del 1 al 6¹ lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.

Texto	Educación literaria					Posibilidades de orientación ética					Vinculación con la realidad actual							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bécquer: <i>Rimas</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. H. Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. E. Galeano: <i>Patas arriba</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. B. Schlink: <i>El lector</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. F. Meneses: <i>El harén en...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. S. Lloyd: <i>Diarios del COJ</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?

.....

.....

3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.

.....

.....

.....

¹ Siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado. (En la cuestión 7: 1, lo menos pertinente, 6 lo más pertinente).
Para marcar: borrar el cuadro correspondiente y sustituir por una X

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

PREGUNTAS SOBRE LA PROPUESTA (Unidad modelo + Selección de textos)

4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).

☐ Lengua castellana y literatura ☐ Valores éticos ☐ Religión
☐ Geografía e Historia ☐ De forma interdisciplinar ☐ Tutoría
☐ Otras:

5. ¿Cómo harías la lectura del texto? (puedes marcar varias opciones).

☐ En voz alta por parte del profesor ☐ En voz baja cada estudiante
☐ En voz alta por parte de los estudiantes ☐ Grabación de un lector experto

6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.

		1	2	3	4	5	6
Durante su uso	ANTES DE LEER: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Comprender, con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora: recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Conversación, diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Creación (a partir de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. ¿Echas en falta algún paso o tienes alguna observación sobre los señalados en el cuadro?

.....

.....

8. ¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta?

☐ Una ☐ Dos ☐ Más de dos

¿Cuántos de los doce textos propuestos llevarías a tu aula a lo largo del curso?

☐ Seis ☐ Menos de seis: (aprox.) ☐ Más de seis: (aprox.)

9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?

.....

.....

10. Otros comentarios u observaciones

.....

.....

Este cuestionario es sometido, para su validación como instrumento de medida apto, al juicio de 8 expertos según las siguientes características:

- Seis mujeres y dos hombres.
- Siete de ellos con más de diez años de experiencia docente y una, entre tres y cinco años.
- Seis imparten asignaturas relacionadas con el área de Lengua y Literatura y dos en el ámbito de la Filosofía y los Valores Éticos.
- Cinco ejercen en centros públicos y tres en centros privados concertados.

La síntesis de las valoraciones obtenidas para calificar suficiencia, claridad, coherencia y relevancia en cada una de las preguntas planteadas para el Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes) se muestra en la Tabla 12.

Puede consultarse un análisis detallado pregunta a pregunta en el Anexo III/2.2.

Tabla 12*Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 1 (versión inicial)*

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1	Suficiencia	3,88	0,35
	Claridad	3,63	0,52
	Coherencia	3,88	0,35
	Relevancia	3,88	0,35
2	Suficiencia	3,88	0,35
	Claridad	3,88	0,35
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	3,88	0,35
3	Suficiencia	3,50	0,76
	Claridad	3,75	0,71
	Coherencia	3,88	0,35
	Relevancia	3,50	0,76
4	Suficiencia	3,88	0,35
	Claridad	3,88	0,35
	Coherencia	3,75	0,71
	Relevancia	3,88	0,35
5	Suficiencia	3,88	0,35
	Claridad	3,75	0,71
	Coherencia	3,75	0,46
	Relevancia	4,00	0,00
6	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	3,63	0,74
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	3,88	0,35
7	Suficiencia	3,50	0,76
	Claridad	3,50	0,76
	Coherencia	4,00	0,00

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
8	Relevancia	3,50	0,76
	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	3,88	0,35
9	Suficiencia	3,88	0,35
	Claridad	3,88	0,35
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
10	Suficiencia	3,50	0,76
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	3,75	0,46

Los resultados muestran que, a decir de los expertos, el cuestionario cumple su objetivo y es válido para el propósito que se plantea. Suficiencia, claridad, coherencia y relevancia obtienen en todos los casos resultados superiores a 3,5 sobre 4 y una desviación máxima de 0,76.

Las tres últimas preguntas del cuestionario de validación tenían carácter abierto para que los expertos pudieran incorporar valoraciones u opiniones no recogidas en las preguntas anteriores (modificaciones, adición de nuevas preguntas u otros comentarios).

Los docentes reflejan en sus respuestas aclaraciones a los puntos anteriores y valoraciones positivas sobre la herramienta (Docente 01: «El cuestionario es diáfano y muy pertinente»; Docente 07: «Creo que el cuestionario estaba bien elaborado, y trataba de forma amplia y suficiente todos los aspectos de la propuesta»).

Si bien el cuestionario presentado en su primera versión se ha considerado suficientemente adecuado, se realizan ligeros cambios en algunos de los enunciados tomando en cuenta las observaciones de los expertos consultados:

Tabla 13

Modificaciones en el Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes) tras el juicio de expertos.

ENUNCIADO ORIGINAL	ENUNCIADO MODIFICADO
1. Valora del 1 al 6 lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.	Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado) la adecuación de los fragmentos literarios escogidos según cada uno de los tres criterios indicados. Puedes contestar solo aquellos textos que conozcas o hayas revisado en el material.
2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?	¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre la selección de textos o los criterios de elección?
3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.	
4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).	¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).
☐ Lengua castellana y literatura	☐ Lengua castellana y literatura
☐ Valores éticos	☐ Valores éticos
☐ Religión	☐ Filosofía
☐ Geografía e Historia	☐ Geografía e Historia
☐ De forma interdisciplinar	☐ Religión
☐ Tutoría	☐ Tutoría
	☐ De forma interdisciplinar

ENUNCIADO ORIGINAL	ENUNCIADO MODIFICADO
☐ Otras	☐ Otras
5. ¿Cómo harías la lectura del texto? (puedes marcar varias opciones)	<i>Para hacer el enunciado más breve y directo se quita la opción explícita de marcar varias opciones puesto que el sistema permite hacerlo.</i>
☐ En voz alta por parte del profesor	
☐ En voz alta por parte de los estudiantes	
☐ En voz baja cada estudiante	
☐ Grabación de un lector experto	
6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.	Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos pertinente y 6 lo más pertinente) la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis de los textos según el ejemplo de la unidad modelo (Unidad 5. <i>Frankenstein</i> , p. 28).
7. ¿Echas en falta algún paso o tienes alguna observación sobre los señalados en el cuadro?	¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre los pasos propuestos para el análisis de los textos?
8. ¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta?	<i>Se mantiene (únicamente se modifica el número doce de la segunda pregunta cuando se añaden algunos textos más)</i>
☐ Una	
☐ Dos	
☐ Más de dos	
¿Cuántos de los doce textos propuestos llevaría a tu aula a lo largo del curso?	

 Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

ENUNCIADO ORIGINAL	ENUNCIADO MODIFICADO
☐ Seis ☐ Menos de seis ☐ Más de seis	
9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?	¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? Si tu respuesta es no, ¿por qué?
10. Otros comentarios u observaciones.	<i>Se mantiene.</i>

Una vez realizados los análisis pertinentes y las modificaciones indicadas, se obtiene la versión definitiva del Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes) tal y como indica la Figura 28.

El formato elegido para su versión definitiva es un formulario que pueda responderse directamente on line para facilitar de esta manera la colaboración de los docentes participantes en el estudio.

Se incorpora también en el Anexo III/3 una versión en tamaño A4 para que el lector pueda consultarlo con mayor detenimiento.

Figura 28

Cuestionario 1 (versión final): Valoración del Material

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

Draft ID: 2e63e547-9126-4360-a6ba-fba9fba45a8b
Date: 27/10/2022 19:13:34

02-B Cuestionario (pre) sobre el material completo Docentes

Los campos marcados con * son obligatorios.

Gracias por acceder a este formulario.

Si deseas recibir el cuestionario para tus estudiantes y/o formar parte de la investigación, contacta [aquí](#).

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. Ver información completa [aquí](#).

Nombre y correo electrónico (opcional)

Género (opcional)

Experiencia docente.

☐ Menos de 5 años
☐ Entre 5 y 10 años
☐ Más de 11 años

Titularidad del centro en el que imparte docencia.

☐ Público
☐ Privado
☐ Concertado

Ciudad

Asignatura(s) que imparte

PREGUNTAS SOBRE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado) la adecuación de los fragmentos literarios escogidos según cada uno de los tres criterios indicados. Puedes contestar solo aquellos textos que conozcas o hayas revisado en el material.

Texto 1. Sófocles: *Antígona*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 2. Anónimo: *Las 1001 noches*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 3. M. de Cervantes: *El Quijote*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 4. Lope de Vega: *Fuenteovejuna*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 5. Mary Shelley: *Frankenstein*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆

Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆
------------------------------------	--------

Texto 6. G.A. Bécquer: *Rimas*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 7. F. García Lorca: *La casa de Bernarda Alba*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 8. C. Vallejo: *Poemas humanos*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 9. H. Lee: *Matar un ruiseñor*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 10. E. Galeano: *Patatas arriba*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 11. B. Schlink: *El lector*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
---------------------	--------

Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 12. F. Ferrniss: *El Harén en Occidente*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 13. J. C. Oates: *Monstruo de ojos verdes*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 14. S. Lloyd: *Diarios del CO2*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

Texto 15. W. Shire: *Hogar*

Educación literaria	☆☆☆☆☆☆
Posibilidades de orientación ética	☆☆☆☆☆☆
Vinculación con la realidad actual	☆☆☆☆☆☆

¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre la selección de textos o los criterios de elección?

PREGUNTAS SOBRE LA PROPUESTA

Para responder este apartado no es necesario que revises todo el material, puedes tomar como modelo la unidad 5: *Frankenstein* (pág. 28).

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones) ☐ Lengua castellana y Literatura ☐ Valores éticos ☐ Filosofía ☐ Geografía e Historia ☐ Religión ☐ Tutoría ☐ De forma interdisciplinar ☐ Otras ¿Cómo harías la lectura del texto? ☐ En voz alta por parte del profesor ☐ En voz alta por parte de los estudiantes ☐ En voz baja cada estudiante ☐ Grabación de un lector experto Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos pertinente y 6 lo más pertinente) la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis de los textos según el ejemplo de la unidad modelo (Unidad 5. <i>Fran Kenstein</i>, pág. 28). <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Antes de leer: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>Después de leer: Comprensión. Con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora (recuperar información, interpretar un texto, comprender globalmente y reflexionar sobre su contenido y forma)</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>Después de leer: Conversación. Diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>Después de leer: Creación. Producción pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria.</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table> ¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre los pasos propuestos para el análisis de los textos? ¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta? ☐ Una ☐ Dos ☐ Más de dos		1	2	3	4	5	6	Antes de leer: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	●	●	●	●	●	●	Después de leer: Comprensión. Con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora (recuperar información, interpretar un texto, comprender globalmente y reflexionar sobre su contenido y forma)	●	●	●	●	●	●	Después de leer: Conversación. Diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	●	●	●	●	●	●	Después de leer: Creación. Producción pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria.	●	●	●	●	●	●	¿Cuántos de los textos propuestos llevarías a tu aula a lo largo del curso? ☐ Seis ☐ Menos de seis ☐ Más de seis ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? Si tu respuesta es no, ¿por qué? Otros comentarios u observaciones. Contact Contact Form
	1	2	3	4	5	6																														
Antes de leer: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	●	●	●	●	●	●																														
Después de leer: Comprensión. Con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora (recuperar información, interpretar un texto, comprender globalmente y reflexionar sobre su contenido y forma)	●	●	●	●	●	●																														
Después de leer: Conversación. Diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	●	●	●	●	●	●																														
Después de leer: Creación. Producción pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria.	●	●	●	●	●	●																														

13.3. Validación del Cuestionario 2 (Valoración de la Experiencia. Docentes)

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
- Otras experiencias

Con el objetivo de recoger la evaluación de los docentes que han implementado una o varias unidades del material en sus aulas se diseña un cuestionario que es enviado a cinco expertos para su validación:

- Tres mujeres y dos hombres con una experiencia docente (en Secundaria y/o Bachillerato) de más de diez años.
- Tres de ellos imparten docencia en centros públicos, uno en un centro concertado y el último en un centro privado.

Se muestra a continuación la síntesis de los resultados obtenidos a partir del análisis (el cuestionario completo de validación y los resultados detallados pregunta a pregunta puede consultarse en el Anexo III / 5).

Tabla 14

Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 2

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
2	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
3	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
4	Suficiencia	3,60	0,55

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
	Claridad	3,80	0,45
	Coherencia	3,80	0,45
	Relevancia	3,80	0,45
5	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
6	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
7	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
8	Suficiencia	3,80	0,45
	Claridad	3,80	0,45
	Coherencia	3,80	0,45
	Relevancia	3,80	0,45
9	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
10	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00

Los resultados muestran que, a decir de los expertos, el cuestionario cumple su objetivo y es válido para el propósito que se plantea. Suficiencia, claridad, coherencia y relevancia obtienen en todos los casos resultados superiores a 3,8 sobre 4 y una desviación máxima de 0,45.

En los comentarios abiertos, los docentes inciden en la pertinencia de la formulación y estructura del cuestionario presentado para cumplir sus objetivos, aunque se señala la siguiente observación:

«En la de la evaluación añadiría algo más. Las indicaciones probablemente pueden "ayudar a...", con ello se medirá su utilidad; pero para medir si son pertinentes y adecuadas quizás haría falta cambiar el verbo o añadir otro ítem» (Docente 03).

Por este motivo se realiza una modificación en el enunciado de la pregunta a la que alude este profesor:

ENUNCIADO ORIGINAL	ENUNCIADO MODIFICADO
Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo)	Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo)
Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.	- Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes. - La rúbrica proporcionada es pertinente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

La versión final del Cuestionario 2 (Valoración de la Experiencia. Docentes) queda como se muestra a continuación. Se incorpora también en el Anexo III / 4 una versión en A4 para que el lector pueda verlo con mayor detenimiento.

Figura 29

Cuestionario 2 (versión final): Valoración de la Experiencia. Docentes

Draft ID: 1209ce61-67db-46fd-adc1-21a12f07e8e5
Date: 27/10/2022 19:12:36

04-A Cuestionario post-implantación Docentes

Los campos marcados con * son obligatorios.

Gracias por acceder a este formulario.

Si deseas recibir el cuestionario para tus estudiantes y/o formar parte de la investigación, contacta [aquí](#).

Datos generales

Nombre y correo electrónico (opcional).

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. (Puede consultar [aquí](#) la información detallada)

Titularidad del centro en el que se ha implementado el material.

☐ Público

☐ Privado

☐ Concertado

Asignatura(s) en la(s) que se ha trabajado.

☐ Lengua castellana y Literatura

☐ Literatura universal

☐ Valores éticos

☐ Filosofía

☐ Tutoría

☐ Otras

Momento del curso en que se ha trabajado.

	Inicio	Medio	Final
1er trimestre	☐	☐	☐
2º trimestre	☐	☐	☐

3er trimestre

Curso(s) en el(los) que se ha implementado.

☐ 1º ESO

☐ 2º ESO

☐ 3º ESO

☐ 4º ESO

☐ 1º BACH.

☐ Otro

Marca, solo para los textos que has trabajado en el aula, cuántas sesiones has dedicado a cada uno.

	1 sesión	2 sesiones	3 sesiones	4 o más sesiones
Antígona (Sófocles)	☐	☐	☐	☐
Las 1001 noches (Anónimo)	☐	☐	☐	☐
El Quijote (Cervantes)	☐	☐	☐	☐
Fuenteovejuna (Lope de Vega)	☐	☐	☐	☐
Frankenstein (M. Shelley)	☐	☐	☐	☐
Rimas (G. A. Bécquer)	☐	☐	☐	☐
La casa de Bernarda Alba (F.G. Lorca)	☐	☐	☐	☐
Poemas humanos (C. Vallejo)	☐	☐	☐	☐
Matar un ruiseñor (Harper Lee)	☐	☐	☐	☐
Patas arriba (E. Galeano)	☐	☐	☐	☐
El lector (B. Schlink)	☐	☐	☐	☐
El harén en Occidente (F. Merrissl)	☐	☐	☐	☐
Monstruo de ojos verdes (J.C. Oates)	☐	☐	☐	☐
Diarios del CO2 (S. Lloyd)	☐	☐	☐	☐
"Hogar" (W. Shire)	☐	☐	☐	☐

Fichas de trabajo

Ficha del docente. Valora las siguientes afirmaciones según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

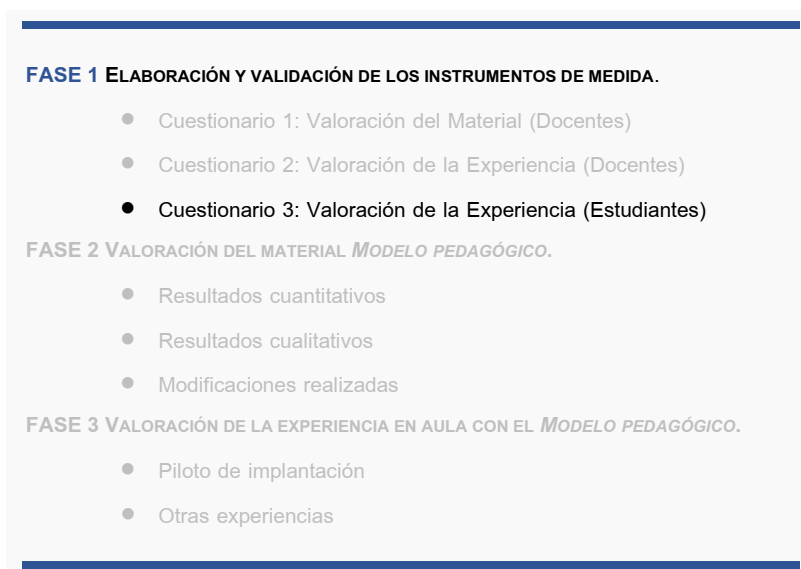
	1	2	3	4	5	6
Contextualización. Las orientaciones de la propuesta (sinopsis, contexto y relación con otras obras) son pertinentes y oportunas para facilitar el acercamiento al texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1

2

5

13.4. Validación del Cuestionario 3 (Valoración de la Experiencia. Estudiantes)



Con el objetivo de recoger la evaluación de los estudiantes que han trabajado una o varias unidades del material en sus aulas se diseña un cuestionario que es enviado a un grupo de expertos para su validación.

El cuestionario se hace llegar a los mismos cinco docentes que ya habían realizado la validación del Cuestionario 2 (Valoración de la implantación en aula. Docentes).

Se muestra a continuación la síntesis de los resultados obtenidos a partir del análisis (el cuestionario completo de validación y los resultados detallados pregunta a pregunta puede consultarse en el Anexo III / 7).

Tabla 15

Síntesis de los resultados de la Validación del Cuestionario 3

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	3,60	0,89
	Coherencia	4,00	0,00

Capítulo 13. Fase 1: Elaboración y validación de los instrumentos de medida.

PREGUNTA	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
2	Relevancia	4,00	0,00
	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
3	Suficiencia	3,40	0,89
	Claridad	3,60	0,89
	Coherencia	3,80	0,45
	Relevancia	3,80	0,45
4	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	3,60	0,89
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00
5	Suficiencia	4,00	0,00
	Claridad	4,00	0,00
	Coherencia	4,00	0,00
	Relevancia	4,00	0,00

Podemos concluir que el análisis muestra que el cuestionario propuesto (Cuestionario 3. Valoración de la experiencia. Estudiantes) resulta adecuado para el propósito que se plantea. Suficiencia, claridad, coherencia y relevancia obtienen en todos los casos valoraciones superiores a 3,6 sobre 4 y una desviación máxima de 0,82.

En los comentarios abiertos que se invita a hacer a los encuestados, los docentes inciden en su valoración positiva del test presentado, aunque se señalan algunas sugerencias relacionadas con la forma de expresión de la pregunta sobre el marco dialógico para detallar con mayor sencillez y

claridad cada uno de los objetivos específicos. Tomando en cuenta esta observación, se realiza la modificación siguiente:

ENUNCIADO ORIGINAL

- Comunicación oral.
- Escucha activa.
- Cooperación grupal a través del diálogo.

ENUNCIADO MODIFICADO

- He mejorado mi comunicación oral.
- He desarrollado la escucha activa.
- He intercambiado ideas de forma respetuosa y enriquecedora con mis compañeros.

La versión final del test queda como se muestra a continuación. Se incorpora también en el Anexo

III / 6 una versión en tamaño A4 para que el lector pueda consultarlo con mayor detenimiento.

Figura 30

Cuestionario 3 (versión final): Valoración de la Experiencia. Estudiantes

Draft ID: 2d9282af-2dc1-4011-b15a-b692b7337f9c
Date: 27/10/2020 19:12:12

04-B Cuestionario post-implantación Estudiantes

Gracias por acceder a este formulario y colaborar con la investigación.

Datos generales

Escribir el nombre y apellido de su profesor o profesora o el código que le indique.

Estudio en un centro de titularidad...

☐ Pública

☐ Concertada

☐ Privada

Entro estudiando el curso de...

☐ 1º ESO

☐ 2º ESO

☐ 3º ESO

☐ 4º ESO

☐ 1º BACH

☐ 2º BACH

☐ OTRO

¿Qué texto o textos del material de Literatura y Ética ha trabajado en el aula?

☐ Antigona (Sófocles)

☐ Los 1200 troches (Aristóteles)

☐ El Quijote (M. de Cervantes)

☐ Fundeivagante (Lope de Vega)

☐ Fumefurioso (M. Shalev)

☐ Rinas (J. A. Blázquez)

☐ La casa de Bernarda Alba (F. G. Lorca)

☐ Pueras Furoras (C. Vallejo)

☐ Matar un ruiseñor (Roger Lant)

☐ Putas arriba (E. Galleano)

☐ El lector (R. Schilling)

☐ El jardín en Cuernavaca (F. Monreal)

☐ Monstruo de ojos vendados (J. C. Oates)

☐ Diario del CO2 (S. Lloyd)

☐ "Néstor" (W. Shaw)

Objetivos alcanzados

Indica, según el texto (o los textos) que has trabajado, si crees que has avanzado para conseguir estos objetivos.

Objetivo 1: Educación literaria. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
Me he acercado a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi comprensión e interpretación de los textos literarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He reflexionado (sobre o varios) textos literarios con mi realidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
Ha tomado conciencia de los aspectos éticos que implican ciertas situaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi habilidad para razonar tomando en cuenta lecturas éticas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado mi capacidad para elaborar mis propios argumentos y juicios (pensamiento crítico).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico (es decir, un ambiente de diálogo colaborativo). Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
He mejorado mi comunicación oral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado la escucha activa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He intercambiado ideas de forma respetuosa y empoderadora con mis compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración del material

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones (1= totalmente en desacuerdo; 6= totalmente de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
La forma en que hemos trabajado con el material en el aula me ha parecido muy interesante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades que he realizado en la ficha me han resultado muy interesantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Qué es lo que más te ha gustado de este material?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de este material?

¿Qué cambiarías en el material para mejorarlo?

Muchas gracias!

Contact
[Contact Form](#)

CAPÍTULO 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del

MODELO PEDAGÓGICO

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
 - Otras experiencias
-

El MODELO PEDAGÓGICO, concretado en las quince unidades presentadas (Anexo I), se comparte con un grupo de más de veinte profesores y profesoras que realizan un análisis del mismo para valorar su adecuación y proponer los cambios que consideren oportunos. Se realiza pues, como se ha señalado más arriba, una triple recogida de información:

- a) Una vez validado el instrumento de medida, se solicita a veinte docentes que, tras revisar el material proporcionado por la investigadora, completen el cuestionario sobre el mismo (Cuestionario 1. Valoración del Material. Docentes).
- b) Por otra parte, se lleva a cabo un encuentro intensivo (dos sesiones de cuatro horas cada una) con cuatro docentes –dos especialistas de Lengua y Literatura, y dos del ámbito de las áreas de Filosofía y Valores Cívicos y Éticos– a los que se muestra detalladamente el MODELO PEDAGÓGICO para suscitar un diálogo en profundidad a partir de su experiencia de aula.

- c) Por último, el proyecto de investigación doctoral (incluyendo el material del MODELO PEDAGÓGICO) es revisado anualmente por dos docentes universitarios designados por la Comisión Académica del Doctorado UP Comillas que realizan un análisis informado a partir del cual se implementan algunas modificaciones.

Se exponen a continuación los datos recabados a través de estas fuentes y los cambios implementados en el MODELO PEDAGÓGICO propuesto a partir de toda la información y sugerencias recibidas.

14.1. Resultados del Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes)

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
- Otras experiencias

El cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes) es completado por veinte docentes. Si bien en los siguientes epígrafes se detallan y comentan los resultados obtenidos en cada bloque, podemos sintetizar las conclusiones en los siguientes puntos.

- El cuestionario se inicia con algunas preguntas que nos permiten constatar un cierto grado de heterogeneidad (sexo, áreas de docencia, trayectoria, titularidad del centro en el que imparten clase).

- A continuación se indaga sobre el grado de acierto en la selección de textos. Se explora la percepción de los docentes sobre cada uno de ellos en cuanto a educación literaria, posibilidades de orientación ética y vinculación posible con la realidad actual. Todos los textos propuestos obtienen una puntuación entre 4,9 y 6 (sobre 6) con una desviación máxima de 1,21 (que corresponde a la valoración literaria para uno de los títulos contemporáneos: *Diarios del CO₂*).
- El siguiente bloque de preguntas recoge pistas para su aplicación en el aula. En cuanto a su implementación desde distintas asignaturas, resulta evidente la especial adecuación del MODELO PEDAGÓGICO para el área de Lengua y Literatura pero también sus posibilidades de abordamiento o tratamiento interdisciplinar desde y con otras áreas (Valores Cívicos y Éticos, Filosofía, Geografía e Historia, Religión o Tutoría).

Se pregunta también sobre la forma de lectura más adecuada y queda clara la preferencia por la lectura en voz alta por parte de docente o estudiantes. Los encuestados consideran además oportunas las fases que se proponen para el trabajo con los materiales (con resultados medios por encima del 5,5 sobre 6 en todos los casos).

El número de sesiones que le dedicarían a cada unidad en el aula recibe opiniones heterogéneas en función de las condiciones de cada grupo y necesidades curriculares, tal y como sucede con el número de textos que implementarían en sus clases (la mayoría más de seis).

- También las preguntas finales abiertas sobre la valoración global del material transmiten buena recepción y acogida del MODELO PEDAGÓGICO por parte de los docentes.

Veamos el detalle de los resultados aquí avanzados.

a) Sujetos de estudio

El estudio se realiza entre veinte docentes vinculados a las asignaturas del ámbito de la Lengua Castellana y la Literatura y de Valores Éticos (a veces abordados también desde el área de Filosofía).

Como en el caso anterior, se valora en los sujetos de estudio variedad de género, años de experiencia, titularidad diferente de los centros en que imparten clase, amplia experiencia docente y diversidad geográficas dentro de la realidad española.

Tabla 16

Clasificación de los sujetos participantes en el Cuestionario 1 (Valoración del Material. Docentes)

SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	
GÉNERO	• 6 hombres • 12 mujeres • 2 sin indicación
AÑOS DE EXPERIENCIA	• 16, más de 11 años • 2, entre 5 y 10 años • 2 sin indicación
ASIGNATURAS QUE IMPARTEN	• 14, Lengua Castellana y Literatura (1 imparte además Geografía e Historia) • 6, Filosofía / Valores éticos (2 imparten además Geografía e Historia)
TITULARIDAD DE LOS CENTROS	• 13 públicos • 6 concertados • 1 privado
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	• 15 de la Comunidad de Madrid • 2 de la Comunidad Valenciana

 SUJETOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

- 1 de Andalucía
 - 1 de Castilla y León
 - 1 de Galicia
-

b) Valoraciones recogidas sobre la selección de los textos

Se solicita a los docentes que valoren entre 1 y 6 la adecuación (siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado) de los fragmentos escogidos según criterios de educación literaria (1), posibilidades de orientación ética (2) y vinculación con la realidad actual (3). Puesto que el material es extenso, se deja abierta la posibilidad de valorar solo una parte de los textos, si bien la mayoría realiza una valoración completa. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 17.

Todos los textos obtienen una puntuación por encima del 4,9 sobre 6, con una desviación máxima de 1,2. La valoración media más baja corresponde a la valoración literaria del fragmento de *El harén en Occidente* de Fatema Mernissi, quizá por su carácter ensayístico. No obstante, se considera que el 4,9 es calidad suficiente para mantenerlo como opción tomando en cuenta además que las medias correspondientes a su valor ético y su vinculación con la realidad del adolescente obtienen valores suficientemente elevados (5,7 y 5,8 respectivamente).

Algunos de los textos obtienen una valoración máxima unánime: *La casa de Bernarda Alba* (para la Educación literaria); *Los diarios del CO₂* y el poema «Hogar» (para la Vinculación con la realidad actual)

Tabla 17*Resultados Cuestionario 1. Valoración de la selección de textos*

TEXTO	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Sófocles: <i>Antígona</i>	Educación literaria	5,9	0,33
	Educación ética	5,9	0,24
	Vinc. realidad	5,5	0,87
Anónimo: <i>Las 1001 noches</i>	Educación literaria	5,4	0,89
	Educación ética	5,3	0,95
	Vinc. realidad	5,3	0,93
Cervantes: <i>Quijote</i>	Educación literaria	5,8	0,63
	Educación ética	5,7	0,67
	Vinc. realidad	5,5	0,71
Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	Educación literaria	5,8	0,54
	Educación ética	5,8	0,54
	Vinc. realidad	5,6	0,62
Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	Educación literaria	5,9	0,33
	Educación ética	5,8	0,39
	Vinc. realidad	5,6	0,7
G.A. Bécquer: <i>Rimas</i>	Educación literaria	5,7	0,87
	Educación ética	5,2	1,05
	Vinc. realidad	5,3	1,01
G ^a Lorca: <i>La casa de B. Alba</i>	Educación literaria	6	0
	Educación ética	5,7	0,67
	Vinc. realidad	5,6	0,97
C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	Educación literaria	5,4	0,89
	Educación ética	5,6	0,63
	Vinc. realidad	5,6	0,73
H. Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	Educación literaria	5,3	1,13
	Educación ética	5,6	0,96
	Vinc. realidad	5,4	0,96
	Educación literaria	5,5	0,92

Capítulo 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del Modelo pedagógico

TEXTO	OBJETIVO	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	Educación ética	5,6	0,91
	Vinc. realidad	5,9	0,35
	Educación literaria	5,6	0,76
B. Schlink: <i>El lector</i>	Educación ética	5,7	0,83
	Vinc. realidad	5,4	1,15
	Educación literaria	4,9	1,03
F. Mernissi: <i>El Harén en Occidente</i>	Educación ética	5,7	0,7
	Vinc. realidad	5,8	0,56
J. C. Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	Educación literaria	5,3	1,14
	Educación ética	5,7	0,61
	Vinc. realidad	5,9	0,27
S. Lloyd: <i>Diarios del CO₂</i>	Educación literaria	5	1,21
	Educación ética	5,6	0,79
	Vinc. realidad	6	0
	Educación literaria	5	1,2
W. Shire: «Hogar»	Educación ética	5,6	0,74
	Vinc. realidad	6	0

El cuestionario ofrece además la posibilidad de añadir comentarios u observaciones globales sobre los criterios para la selección de textos y la pertinencia de los elegidos.

Una vez revisados los ocho primeros cuestionarios se percibe una cierta demanda de conexión con los currículos escolares. Se añaden por este motivo dos textos clásicos: *El Quijote* y *La casa de Bernarda Alba*, particularmente vinculados a los currículos de 3º ESO y 4º ESO respectivamente. Se incorpora también el poema «Hogar» de W. Shire por su estrecha vinculación con la realidad presente de los refugiados en el mundo. Estos tres textos se añaden en el listado para la valoración de los otros doce docentes que responden a las preguntas planteadas en el cuestionario. Puesto

que la puerta estaba abierta para realizar la valoración solo sobre una parte de los textos, no se modifica la pertinencia de los resultados.

Una de las observaciones docentes incide en la necesidad de establecer una cierta progresión entre los textos por lo que, aun manteniendo el orden cronológico en la secuencia, se añade en la introducción de la propuesta pedagógica un código que orienta sobre el nivel de dificultad según tres grados: baja, media, alta.

Por último, se recogen en los comentarios abiertos algunas valoraciones positivas como las siguientes:

- «Me gusta muchísimo esta selección de textos. Todos tienen un alto nivel para educación literaria y para la reflexión ética y la vinculación con la realidad, aunque sea para desmontar tópicos como haría yo con las *Rimas* de Bécquer». (Docente 02)
- «Valoro enormemente la vinculación de los textos con el mundo actual, y por ello, la posibilidad de reflexionar en valores que ofrecen todos los fragmentos seleccionados en la vida diaria de mis alumnos. Son textos con los que se van a identificar de una manera u otra, y ante los que, con toda seguridad, no se van a mostrar indiferentes». (Docente 16)
- «He señalado todos los textos con la máxima valoración porque, a mi juicio, llevan detrás un gran trabajo, y porque creo que obligan al alumno a reflexionar y a ver qué relación tienen con una serie de cuestiones actuales, incitándole a tomar postura y seguramente a motivarlo para ponerlas en práctica». (Docente 17)

c) Sugerencias de aplicación para la propuesta en el aula

El cuestionario explora a continuación la valoración de los docentes sobre la puesta en práctica de los materiales y algunas de sus aportaciones para centrar con éxito su aplicación.

Por una parte, en cuanto a las asignaturas desde las que se puede abordar, la mayoría de los encuestados coinciden en que el material resulta adecuado para trabajar desde el área de Lengua Castellana y Literatura (aquellos que no marcan esta opción es, probablemente, porque la incluyen implícitamente en el apartado «De forma interdisciplinar»). También se percibe especialmente oportuno para trabajar desde el ámbito de los Valores Éticos. La opción más elegida es, sin embargo, «De forma interdisciplinar», como se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18

Resultados Cuestionario 1. Valoración de las asignaturas desde las que implementar el material

	Lengua y Literatura	Valores éticos	Filosofía	Geografía e Historia	Religión	Tutoría	De forma interdisciplinar	Otras
TOTALES	16	14	11	6	5	12	17	3

Dos de los docentes que señalan «Otras» en esta pregunta se refieren (como señalan en los comentarios finales del cuestionario) a la posibilidad de trabajar estos materiales en cursos diferentes de los de 3º y 4º ESO para los que inicialmente se proponía, por lo que, en conversación con varios de ellos, se decide ampliar el ámbito de aplicación del modelo a otros cursos de Secundaria y Bachillerato.

En cuanto a las posibles formas de realizar la lectura del texto, los docentes están en general abiertos a realizar la lectura en voz alta (por parte del profesor o los estudiantes) o en voz baja por parte de los estudiantes:

Tabla 19

Resultados Cuestionario 1. Valoración de la forma de lectura de los textos

	En voz alta por parte del profesor	En voz alta por parte de los estudiantes	En voz baja cada estudiante	Grabación de un lector experto
TOTALES	15	11	8	2

El cuestionario aborda además la valoración de los docentes sobre la secuencia de actividades y las fases que se han establecido para implementar los materiales de la propuesta didáctica, con resultados por encima del 5,5 sobre 6 en todos los casos:

Tabla 20

Resultados Cuestionario 1. Valoración de las fases del proceso

	Antes de leer ⁴	Después de leer: Comprensión ⁵	Después de leer: Conversación ⁶	Después de leer: Creación ⁷
Media	5,50	5,65	5,90	5,85
Desviación t.	1,28	0,75	0,31	0,49

En cuanto a las preguntas sobre el número de sesiones necesarias para la aplicación de cada texto en el aula y el número de textos que llevarían a cabo en sus clases, las respuestas son heterogéneas. Aproximadamente el 60% de los encuestados dedicaría más de dos sesiones y el 50% trabajaría más de 6 textos:

Tabla 21

Resultados Cuestionario 1. Valoración del número de sesiones por texto y número de textos que aplicarían

	Número de sesiones por texto			Nº de textos que aplicarías en el aula			
	Una	Dos	Más de dos	Seis	Menos de seis	Más de seis	
TOTALES	1	7	11	5	4	9	

⁴ Contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes.

⁵ Con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora (recuperar información, interpretar un texto, comprender globalmente y reflexionar sobre su contenido y forma).

⁶ Diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.

⁷ Producción pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria.

d) Valoraciones globales

Por último, se incorporan en el cuestionario dos preguntas abiertas; la primera sobre la viabilidad de aplicar la propuesta en sus aulas, a la que (salvo dos que dejan en blanco esta respuesta) contestan de forma afirmativa:

- «No solo la veo viable, sino que me ha encantado y me da pena no haberlo hecho de esta manera más asiduamente». (Docente 02)
- «En este curso en el que tengo un 4º de ESO, usaría, por ejemplo, esta selección: 4 (*Frankenstein*), 6 (*Poemas humanos*), 8 (*Galeano*), 9 (*El lector*), 10 (*El harén...*) y 12 (*Diarios de CO₂*). Escogería estos textos porque, por una parte, me permiten trabajar la escritura a partir de seis planteamientos y estructuras distintas y, por otro lado, porque los aspectos éticos que se abordan en los textos me parecen de una actualidad absoluta y con una gran presencia en diversos productos culturales contemporáneos». (Docente 04)
- «En principio sí, pero habría que ajustar el enfoque de las sesiones a los niveles de los alumnos, que pueden ser muy diferentes entre sí». (Docente 05)
- «Sí. Porque me parece muy acertada tanto desde el punto de vista de los lectores a que se dirige -su competencia lectora y literaria- como por los objetivos a que se orienta. Además, está excelentemente pautada». (Docente 06)
- «Sí, por supuesto. La propuesta engloba varias competencias que trabajamos durante todo el curso, lo que nos permitiría hacerlo con un enfoque diferente y enriquecedor, favoreciendo el conocimiento de nuevos autores y planteamientos de cuestiones más cercanas a ellos de lo que podrían pensar en un primer momento, sintiendo así la fuerza de la literatura». (Docente 07)

Capítulo 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del Modelo pedagógico

- «La veo viable y necesaria. En la medida de lo posible, el acercamiento a la literatura debería emular los usos sociales que esta tiene. Algo tan sencillo como leer (y estimular el debate y la comprensión profunda del texto) debería ser un objetivo central en la educación literaria de la enseñanza obligatoria. La vinculación de los textos con la realidad de los alumnos y alumnas explota las posibilidades simbólicas que se le confieren a la literatura, sus posibles transferencias y su capacidad para revivir su potencialidad original en la experiencia concreta del aquí y ahora del alumnado». (Docente 08)
- «Sí ya que tanto en Filosofía como en Valores éticos llevaría a una reflexión coherente, racional y con el gran componente ético». (Docente 13)
- «Sí, en general. Tal vez algunos ejercicios de creación requerirían más competencias de las que tiene mi alumnado actual». (Docente 15)
- «Por supuesto, aunque pienso que en distinta medida según la asignatura de la que se trate». (Docente 17)

La segunda de las preguntas finales del cuestionario ofrece la posibilidad de añadir libremente cualquier otro comentario u observación sobre la propuesta. Así, se recogen respuestas que matizan o aclaran algunos de los apartados anteriores y valoraciones globales como las siguientes:

- «Me parece muy completa esta actividad. La veo muy variada tanto en la selección de textos, pues recogen los tres géneros literarios, como en el hecho de que sean de diferentes épocas; además, abordan temas diversos con indudable interés para los jóvenes. [...]». (Docente 02)
- «Enhorabuena por la excelente selección de textos y su vinculación con los problemas éticos, universales y atemporales». (Docente 07)

- «Dentro de la asignatura de Ética se puede llevar a cabo el tratamiento de la mayoría de los textos. En mi caso, yo doy Lengua, con lo que, para poder incluir estos textos en la asignatura he de atender a la programación de la asignatura e intentar encajar esta propuesta. Como esta idea me parece interesante, voy a intentar crear un rincón de valores éticos dentro de la asignatura de lengua». (Docente 11)
- «Enhorabuena por el gran trabajo. Te felicito y te agradezco que compartas este maravilloso material». (Docente 13)
- «Es muy deseable que este sistema de enseñanza se extienda y aplique en el aula, ya que se sale de lo memorístico y de lo teórico e introduce al estudiante en la reflexión y en la proyección personal práctica de los hallazgos que va haciendo por sí mismo». (Docente 17)
- «Me parece una muy buena manera de trabajar los textos literarios». (Docente 19)

El material es pues bien recibido por los docentes encuestados, tanto en sus planteamientos pedagógicos como en la selección de textos y el trabajo diseñado para acompañarlos. Las dificultades que se presentan tienen que ver, principalmente, con la compatibilización de los mismos con las urgencias de los currículos escolares; si bien algunos de ellos hacen saber la facilidad de implementarlos, tal y como están pautados y concebidos, en las aulas de los últimos cursos de Secundaria o 1º de Bachillerato.

14.2. Aportaciones cualitativas

Capítulo 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del Modelo pedagógico

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
- Otras experiencias

Además de la realización de cuestionarios a los docentes, se añaden dos nuevas vías para la comprobación de la validez y la implementación de mejoras en el *MODELO PEDAGÓGICO*.

Por una parte, la organización de unas jornadas intensivas para analizar, con la ayuda de profesores de Secundaria en activo, el modelo propuesto. En estas jornadas, a través del trabajo con cuatro docentes se comprueba la validez de los materiales, se ensaya la adaptación al aula y se enriquece con sus aportaciones.

Estas se relacionan principalmente con la elaboración de un esquema para diseñar una rutina de pensamiento vinculada al razonamiento ético en la ficha del docente (Figura 31) y la propuesta de un listado orientativo de valores (Figura 32) que pueda servir de guía a la hora de aplicar los textos en el aula y permita, especialmente al docente, disponer de herramientas para identificar los conflictos presentes en los textos. La organización de esta selección se realiza según el modelo de valores Hall-Tonna (Hall et al., 1986).

Figura 31

MODELO PEDAGÓGICO. Plantilla para el esquema de deliberación ética

HECHOS (qué cuenta y cómo)	VALORES (el problema ético)	DEBERES (acciones posibles)
		Decisión:

Figura 32

MODELO PEDAGÓGICO. Listado orientativo de valores

SUPERVIVENCIA	PERTENENCIA	AUTOINICIATIVA		INTERDEPENDENCIA
Autopreservación	Familia	Competencia	Lealtad	Verdad
Comida	Fantasía	Confianza	Coherencia	Sabiduría
Calor	Autoestima	Diversión	Arte y cultura	Trascendencia
Vivienda	Cuidado	Trabajo	Belleza	Equidad
Integridad física	Control	Logro	Dignidad	Sostenibilidad
Seguridad	Cortesía	Orden	Colaboración	Armonía global
Afecto físico	Hospitalidad	Deber	Creatividad	Justicia
Propiedad	Paciencia	Educación	Crecimiento	Solidaridad
Placer	Equilibrio	Eficacia	Privacidad	Derechos humanos
Inteligencia	Amistad	Honestidad	Ocio	Bien común
Economía	Prestigio	Honor	Desarrollo	Compromiso
	Imagen	Responsabilidad	Progreso	Igualdad
	Respeto	Tecnología y	Innovación	Sensibilidad social
	Tradicición	ciencia	Diversidad	
	Convenciones	Legalidad	Libertad	
	sociales	Flexibilidad	Independencia	
	Raíces			

En segundo lugar, a través de la Comisión Académica de Doctorado de la Universidad Pontificia Comillas, se emiten anualmente dos informes detallados de otros tantos profesores de la Facultad que, a la vista del proyecto de tesis, realizan las observaciones pertinentes.

Capítulo 14. Fase 2: Valoración de la propuesta de material del Modelo pedagógico

Estas aportaciones, además de cuestiones bibliográficas, valoraciones del enfoque, etc. que fueron tomadas en cuenta, sugirieron con acierto la incorporación de algún método de evaluación para comprobar en el aula la progresión de los aprendizajes, por lo que se añade al proyecto una rúbrica que tratará de dar cuenta de los avances en la educación literaria, las habilidades de razonamiento ético y la capacidad de establecer un diálogo de calidad por parte de los estudiantes.

Recordamos aquí la rúbrica que se incluyó en la Figura 23 para facilitar su identificación:

Figura 33

MODELO PEDAGÓGICO. Rúbrica de evaluación

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

	CRITERIO	INSUFICIENTE (1)	EN DESARROLLO (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
OBJETIVO LITERARIO	Conoce las claves fundamentales de la obra de literatura trabajada: contexto cultural y sinopsis (si es pertinente).	No conoce el contexto cultural e histórico de la obra ni su sinopsis (si es pertinente)	Conoce algo el contexto cultural e histórico de la obra y su sinopsis (si es pertinente)	Interpreta la obra adecuadamente en su conjunto y la relaciona en parte con su contexto histórico y cultural.	Es capaz de relacionar el contenido de la obra con el contexto histórico y cultural en que se inscribe.
	Interpreta con sentido el fragmento leído y trabajado en el aula.	No comprende el texto y así se refleja en la ficha del estudiante y en su falta de participación en el diálogo.	Comprende cuestiones básicas (como las preguntas de la ficha), pero sus intervenciones en el diálogo reflejan errores leves de comprensión.	Su comprensión se refleja en las preguntas de comprensión de la ficha y en sus intervenciones del diálogo conjunto.	Comprende el texto con claridad y facilita a sus compañeros y compañeras la comprensión del mismo.
	Establece vínculos entre el texto literario y su propia realidad.	No establece ninguna clase de vínculo personal con el texto.	Entiende los vínculos que se proponen en clase, pero no establece vínculos propios.	Establece algún vínculo propio con el texto leído.	Establece vínculos relevantes entre su realidad y el texto leído y ayuda a sus compañeros a establecerlos.
OBJETIVO ÉTICO	Localiza la vertiente ética de situaciones concretas relacionadas con el valor que se trabaja.	No identifica ninguna cuestión ética en los textos trabajados ni en las situaciones propuestas.	Identifica cuestiones éticas en textos y situaciones después de que sean propuestas por sus compañeros.	Identifica por sí mismo alguna cuestión ética en los textos trabajados o en las situaciones propuestas.	Es capaz de identificar cuestiones éticas por sí mismo y contribuir a que sus compañeros las identifiquen.
	Sigue los pasos establecidos para acercarse a un razonamiento ético.	Define su postura, pero no participa en la construcción del razonamiento ético trabajado.	Define su postura y participa timidamente en el razonamiento ético trabajado.	Define su postura apoyándose en los pasos de razonamiento ético trabajado.	Define su postura apoyándose en los pasos de razonamiento ético trabajado y ayuda a sus compañeros a hacerlo.
	Valora críticamente el contenido de los textos y las conversaciones de aula.	No tiene una postura propia. Adopta la de la mayoría o la del texto de apoyo.	Tiene una postura propia que no incorpora nada de lo trabajado en clase.	Enriquece su postura en con lo trabajado en clase.	Enriquece su postura con lo trabajado en clase y sus aportaciones enriquecen a los compañeros.
OBJ. DIALÓGICO	Se comunica oralmente con habilidad.	No interviene en el diálogo o lo hace de forma irrespetuosa.	Interviene a veces en el diálogo, pero de forma titubeante o poco clara.	Interviene pocas veces, pero se expresa con claridad, consistencia y respeto.	Interviene a menudo y se expresa con claridad, consistencia y respeto.
	Escucha activamente y respeta a sus compañeros.	No escucha ni deja escuchar.	No escucha o interrumpe con frecuencia a sus compañeros.	Escucha al resto, pero se enroca en sus posiciones.	Escucha con actitud receptiva y respetuosa enriqueciendo las propias opiniones.
	Busca la cooperación y no el enfrentamiento en el diálogo.	Se enfrenta con brusquedad cuando no está de acuerdo.	Se enfada con facilidad en el diálogo.	Coopera habitualmente en el diálogo.	Coopera y sabe construir consenso incluso a partir de la discrepancia.

14.3. Conclusiones y cambios adoptados en el MODELO PEDAGÓGICO

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
 - Otras experiencias
-

Como resultado de todo lo expuesto anteriormente: recogida de cuestionarios y aportaciones cualitativas de los docentes, se adoptan una serie de modificaciones en el MODELO PEDAGÓGICO.

Aunque algunas de ellas ya han sido avanzadas y justificadas anteriormente, se sintetizan a continuación para tener el panorama completo y conjunto de los cambios implementados en el diseño del MODELO PEDAGÓGICO.

- Incorporación de tres nuevos textos: *El Quijote* (Cervantes); *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca); «Hogar» (W. Shire).
- Incorporación en todas las fichas docentes de un esquema que facilite la interiorización del método de deliberación ética a través de una rutina de pensamiento (Figura 31).
- Incorporación, en los anexos del material, de un listado de valores orientativos para facilitar la adquisición de un lenguaje apropiado que propicie la identificación de los valores en conflicto, que el docente puede utilizar o no según su criterio y las necesidades de su aula (Figura 32).
- Ampliación de los cursos recomendados para la implantación del modelo: de 3º y 4º ESO, se amplía la propuesta a 1º BACH.

- Incorporación en la presentación del material de un cuadro orientativo sobre el nivel de dificultad (baja, media, alta) de cada uno de los fragmentos presentados.
- Elaboración, a disposición del docente, de una serie de tablas que dan cuenta de la correlación entre el trabajo con los textos y los currículos actuales (Anexo II).
- Incorporación de una rúbrica de evaluación que pueda contribuir al seguimiento de los avances en los aprendizajes de los estudiantes en literatura, ética y habilidades dialógicas (Figura 33).

Con estas aportaciones sobre la selección de textos, las pistas para su aplicación en el aula y el marco general, se configura la versión final del material (Anexo I) en el que se llevan a cabo, en el ámbito formal, algunas mejoras de diseño que puedan facilitar su comprensión y aplicación.

CAPÍTULO 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el MODELO PEDAGÓGICO

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
 - Otras experiencias
-

Con todos los cambios anteriores implementados, se obtiene una versión final del MODELO PEDAGÓGICO que se propone en esta investigación.

Este pretende constituir una propuesta flexible: quince textos entre los que el docente puede seleccionar aquellos que mejor se adapten a los intereses y biografías lectoras o vitales de sus estudiantes, al curso de aplicación, al currículum vigente, a las circunstancias concretas y a la realidad del centro en el momento de su implementación.

Si bien, en un sistema ideal para la validación y evaluación de este modelo sería deseable la aplicación comparada de los mismos textos en los mismos cursos, no es este el objeto de la propuesta: no todos los usuarios del material se enfrentarán necesariamente a la misma selección de textos ni la aplicarán siguiendo exhaustivamente cada uno de los pasos propuestos.

Capítulo 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el Modelo pedagógico

Nuestra concepción de la educación literaria parte precisamente de un modelo flexible capaz de dar respuesta a diferentes entornos, grupos heterogéneos y con trayectorias diversas.

No obstante, han participado en el estudio cuatro docentes que se han prestado generosamente para la recogida de datos sobre su experiencia en la implementación de su propia versión del modelo, así como un grupo de alumnos y alumnas que han tenido, durante un curso completo, la experiencia en el aula con el MODELO PEDAGÓGICO.

En este caso, como en el anterior, se han recogido cuestionarios de carácter esencialmente cuantitativo y se han realizado entrevistas con unos y otros. El objeto de estos cuestionarios, de estas entrevistas, es valorar si, al menos en la percepción de los agentes que interactúan a partir del MODELO PEDAGÓGICO, se consiguen o no los objetivos determinados inicialmente relacionados con la educación literaria, el desarrollo del razonamiento ético y el establecimiento de un marco dialógico.

Se expone en el siguiente punto el pilotaje de la propuesta que se llevó a cabo en un Instituto de Valencia y se cierra esta investigación con la información recogida sobre otras experiencias de aula implementadas por varios docentes.

15.1. Pilotaje de la propuesta: IES Mariano Benlliure (Valencia)

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
 - Otras experiencias
-

El acuerdo con uno de los institutos públicos de la ciudad de Valencia que recibió la información sobre el MODELO PEDAGÓGICO ha permitido la implantación de la propuesta a lo largo de todo un curso con un grupo específico de estudiantes.

El estudio se realiza en un aula PDC (Programa de Diversificación Curricular) compuesta por once chicos y chicas de 3º ESO. Una clase, en palabras de su profesor, «muy especial, no solo porque pertenezcamos a un programa de alumnos con dificultades educativas, sino porque estos son especiales [...]. Tenemos todas las nacionalidades, todas las orientaciones sexuales, ataques de ira, servicios sociales y cariño, muchísimo».

Se trata efectivamente de un grupo heterogéneo de adolescentes que presentan diversas dificultades de aprendizaje o desarrollo. Un grupo en los márgenes del sistema que recibe entre inquieto y asombrado la visita de una profesora universitaria interesada en su experiencia.

15.1.1. La visita al centro

Antes de entrar al aula la doctoranda examina los dossiers que han preparado al hilo del trabajo con los materiales, las valoraciones que han escrito al respecto y sus reflexiones tan modestamente escritas como profundas y enriquecedoras.

En este momento de transición de una a otra ley educativa, es en este tipo de aula en la que el sistema permite ensayar lo que poco a poco va abriéndose paso, y anticipar precisamente el horizonte al que apunta la LOMLOE: la dedicación pausada de espacio y tiempo en clase para otra educación literaria. Una educación literaria y basada en la reflexión sobre los textos, más allá de las fronteras nacionales.

Los textos trabajados hasta el momento de la recogida de datos en el aula de referencia han sido los siguientes:

- *Las mil y una noches* (Anónimo)
- *Frankenstein* (M. Shelley)
- *Matar un ruiseñor* (H. Lee)
- *El harén en Occidente* (F. Mernissi)
- *Diarios del CO₂* (S. Lloyd)
- «Hogar» (W. Shire)

El trabajo con los textos propuestos se acompañó, por iniciativa del profesor y en consonancia con los saberes incorporados en el currículo vigente, con la proyección de filmografía, nuevas actividades, salidas del centro, diálogos vinculados a situaciones reales del aula, etc. que, partiendo de los fragmentos propuestos, permitieron ampliar los espacios pedagógicos vinculados al modelo.

El 14 de marzo de 2023, la investigadora realiza una visita al centro en la que se tiene la posibilidad de conversar con los estudiantes, y más detenidamente con el profesor, sobre su propia experiencia con el MODELO PEDAGÓGICO implementado a lo largo del curso.

Se inicia pues la visita al aula con algunas dinámicas preparadas para suscitar las conversaciones con el objeto implícito de hallar en los estudiantes algunas respuestas a cuestiones como las que se indican a continuación:

- *¿Qué te ha parecido esta experiencia?*
- *¿Qué te ha aportado?*
- *¿Te ha resultado interesante esta forma de trabajo? ¿Por qué?*

Los estudiantes comienzan identificándose, a través de una serie de tarjetas preparadas a tal fin, con alguno de los personajes de los textos que han leído:

- Alí Babá, Esposa de Alí Babá, Uno de los ladrones (*Las mil y una noches*)

- Dr. Víctor Frankenstein, Monstruo de Frankenstein (*Frankenstein*)
- Atticus, Boo Radley, Sheriff (*Matar un ruiseñor*)
- Fatema Mernissi (*El harén en Occidente*)
- Laura (*Diarios del CO2*)
- Refugiado, Náufrago («Hogar»)
- Otro personaje.

Sorprende desde un primer momento su recuerdo detallado de las obras trabajadas, su conocimiento de los personajes y la profundidad con que han abordado los conflictos implícitos en cada uno de los fragmentos: racismo, crisis medioambiental, machismo, injusticia social, etc.

Conviene sin fisuras en lo mucho que les ha gustado esta nueva forma de trabajo, el proyecto, los textos, las actividades complementarias que propuso el profesor, las interesantes conversaciones que se han suscitado en el aula y las reflexiones a las que los ha llevado.

Han dejado especial huella en ellos los textos de *Matar un ruiseñor* y *El harén en Occidente*, seguramente, como indica el docente, por su propia experiencia de la marginalidad y el racismo.

Tras esta primera dinámica de conocimiento para romper el hielo, trabajan en pequeños grupos anotando aquellas cuestiones que más los han atraído, sorprendido, divertido, interesado; así como aquello que les ha gustado menos o les ha resultado difícil.

En sus respuestas se percibe su sentido de la justicia, ahora mayor que hace unos meses según sus propias palabras; su sensibilidad medioambiental (han analizado su consumo energético con otra mirada); su familiaridad con textos clásicos que antes no conocían (impresiona la soltura con que hablan de *Antígona*, *Frankenstein* o Atticus Finch); su conciencia de la vinculación de lo leído con las propias experiencias vitales (salpican sus intervenciones sobre los textos con anécdotas personales con las que establecen un acertado paralelismo).

Capítulo 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el Modelo pedagógico

Explicitan, ante las preguntas de la investigadora, su mejora en las habilidades para el diálogo: son capaces de escuchar con mayor receptividad, de hablar en público con más soltura y de modificar sus propias ideas a partir de la interiorización de opiniones ajenas pasadas por su juicio crítico.

Y se aprecia, sin duda, la enorme habilidad de la mano del docente que ha guiado el trabajo con los materiales.

Tras la sesión en el aula, se mantiene con él una entrevista abierta y en profundidad con el objetivo de constatar cuál ha sido su experiencia a partir del guion orientativo siguiente:

- *¿Cuál ha sido la aportación de esta experiencia en ti y en tus estudiantes?*
- *¿Cómo te has sentido durante la implementación del MODELO PEDAGÓGICO en tu aula?*
- *¿Qué dificultades y ventajas has encontrado en esta propuesta?*
- *¿Recomendarías este modelo a otros docentes? ¿Por qué?*

La experiencia del docente, según sus palabras, ha sido «maravillosa». Tanto que ha planteado en su centro un nuevo proyecto, elaborado a partir de esta experiencia, para la implementación adaptada del modelo en 1º de Bachillerato en el curso siguiente.

El profesor García Hernández tomó un compromiso firme con la propuesta. Combina la docencia de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y Valenciano (ámbito Sociolingüístico) en un aula particularmente diversa: un grupo de menos de quince estudiantes de un Programa de Diversificación Curricular (PDC) con diferentes grados de vulnerabilidad en lo personal y en lo académico como adelantábamos arriba.

Adapta el ritmo, más pausado de lo esperado: no hay prisa, dispone de todo el curso para trabajar los textos que dé tiempo e ir abordando a partir de ellos contenidos literarios, históricos, éticos en

una suerte de interdisciplinariedad espontáneamente aplicada –pero cuidadosamente prevista– por el docente.

Comienzan por la literatura juvenil (*Diarios del CO₂*), pues considera esta una apuesta segura; y pasan a *Las mil y una noches*, un texto sencillo y quizá conocido por algunos de los adolescentes. «Y ya entraron en la dinámica. Se acercaban al texto literario desde una posición dialéctica».

En los informes posteriores al trabajo de cada uno de los textos que el profesor aportaba a la investigadora se recoge –además de lo plasmado en los dosieres y partiendo de las propuestas literarias del material– que los estudiantes, tras el trabajo con el texto de *Diarios del CO₂*, adquirieron mayor conciencia ecológica, hablaron de obsolescencia programada y de distopías, y abordaron inquietudes individuales relacionadas con el tema.

Se acercaron con el texto siguiente, a través de exposiciones orales por grupos en el aula, a diferentes cuentos de *Las mil y una noches* (quizá –señala el docente– la primera vez en su vida que hablaban en público ante un auditorio interesado en escucharlos), buscaron en mapas, conversaron sobre los «buenos ladrones», si es que los hay, y reflexionaron con profundidad sobre esta obra clásica.

Al hilo del análisis de *Matar un ruiseñor* escribieron, poniéndose en la piel de uno de los personajes centrales de esta novela, la autobiografía de Boo Radley. Conversaron tras esta lectura sobre la privacidad y la publicidad de los datos personales, los delitos de su entorno, la empatía y la pobreza.

El fragmento seleccionado de *El harén en Occidente* abrió el diálogo sobre la letra de las canciones de reguetón más escuchadas, sobre el acceso a la pornografía desde edades tempranas, sobre la violencia machista, los cánones de belleza y sus exigencias, las *influencers*, o los trastornos de alimentación. Rieron al imaginar a los hombres con los modelos de lencería con que posan las mujeres. Una conversación a un tiempo honda y distendida.

Capítulo 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el Modelo pedagógico

Hablaron del mito de Prometeo cuando el profesor puso sobre su mesa el texto de *Frankenstein*, deliberaron sobre los posibles límites de la investigación científica y el maltrato animal.

Conocieron, a partir del texto *Hogar*, los problemas de inmigración suramericana hacia Estados Unidos, la situación en Siria y la Guerra de los Balcanes, por poner solo algunos ejemplos.

Acabaron este último texto con un concurso de chistes que pusiera un tono humorístico y destensara el abordaje constante de conflictos vitales y éticos. El humor forma parte, sin duda, de la construcción del ciudadano ético y crítico.

El apoyo de las películas no estaba pensado de antemano, pero esta aportación del docente, que contaba con el tiempo y los medios para hacerlo, ha permitido un acercamiento complementario a varias de las historias a través del lenguaje audiovisual que ha facilitado la interiorización de los textos de manera particular en un público que presentaba serias dificultades de aprendizaje.

Cada uno de los estudiantes ha preparado un extenso dossier, a partir del trabajo propuesto en el MODELO PEDAGÓGICO, en el que recoge sus aprendizajes, sus descubrimientos, la realización de las fichas propuestas. Han llevado a cabo un exhaustivo trabajo de reflexión, revisión, enriquecimiento, corrección. Han trabajado con mapas, documentales, películas, noticias, salidas escolares. Han comprendido, interpretado, dialogado, creado.

Las conversaciones sobre los conflictos planteados, orientadas con acierto por el profesor, se alargaban y se acercaban recurrentemente a sus propias experiencias: conexión de vida y literatura.

«Estoy muy feliz de trabajar de este modo en el que como si de un remolino se tratase, a partir del dilema que plantea un texto, vamos ampliando conocimientos con la justificación de entender la literatura como un producto resultante de su época. Funciona, tienen curiosidad, aprenden empatía, utilizamos diferentes formatos, hablamos mucho, opinan. Y

funciona, sienten que alguien ha creado algo especial para que ellos aprendan». (Profesor García Hernández).

Sirva como cierre para este apartado la afirmación final del docente sobre su propio cambio tras el trabajo con la propuesta:

«A mí me ha cambiado la manera de dar clases. Normalmente tú das las clases y das una serie de contenidos. Y consideras que llegará un momento en que los alumnos sepan darle una utilidad a esos contenidos. El primer replanteamiento fue darme cuenta de que toda narración literaria es un conflicto. A partir de ese momento empiezas a hablar con los alumnos de los conflictos. No con la intención de generar polémica sino de comprender que en la vida te vas a pasar todo el tiempo tomando decisiones».

15.1.2. La percepción de los estudiantes

En los siguientes apartados se muestran los resultados que arrojaron las encuestas completadas por los estudiantes sobre su propia percepción de los materiales y los aprendizajes obtenidos.

a) Valoraciones recogidas sobre la consecución de objetivos

Se solicita a los encuestados que valoren su grado de consecución de los objetivos específicos relativos a la Educación literaria, Educación Ética y Establecimiento de un Marco dialógico entre 1 y 6 (1= nada conseguido; 6= totalmente conseguido).

Tabla 22

Resultados Cuestionario 3. Valoración de la consecución de los objetivos (Estudiantes)

OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
		MEDIA	TÍPICA
EDUCACIÓN LITERARIA	• Me he acercado a (una o varias) obras clave de la literatura.	4,00	1,26
	• He mejorado mi comprensión/interpretación de los textos literarios.	5,09	0,83
	• He relacionado (uno o varios) textos literarios con mi realidad.	4,90	1,45
EDUCACIÓN ÉTICA	• He tomado conciencia de los aspectos éticos que implican ciertas situaciones.	5,09	0,83
	• He mejorado mi habilidad para razonar tomando en cuenta factores éticos.	5,18	1,25
	• He desarrollado mi capacidad para elaborar mis propios argumentos y juicios (pensamiento crítico).	5,20	0,92
MARCO DIALÓGICO	• He mejorado mi comunicación oral.	4,91	1,04
	• He desarrollado la escucha activa.	5,27	0,79
	• He intercambiado ideas de forma respetuosa y enriquecedora con mis compañeros.	4,91	0,94

b) Valoraciones recogidas sobre el interés global de los estudiantes

Se solicita a los encuestados que valoren el grado de interés que ha despertado en ellos tanto la forma de trabajo como las actividades propuestas.

Tabla 23*Resultados Cuestionario 3. Valoración del material (Estudiantes)*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• La forma en que hemos trabajado con el material en el aula me ha parecido muy interesante.	5,36	0,81
• Las actividades que he realizado en la ficha me han resultado muy interesantes.	5,09	0,94

c) Otros comentarios y valoraciones globales

Finalmente, se solicita a los encuestados que valoren lo que más les ha gustado de la experiencia y lo que menos, así como los cambios que propondrían para mejorarla.

Además de las actividades complementarias como excursiones y películas que han ido realizando al hilo de los materiales, los estudiantes señalan entre sus respuestas sobre lo que más les ha gustado elementos como los siguientes:

«Que hemos aprendido muchas cosas distintas».

«Las historias».

«Relacionar las preguntas y hablar sobre diferentes temas bastante interesantes».

Se han acercado pues a las historias de los clásicos y a partir de ellas se han suscitado conversaciones que los atañen y tiene que ver con su propia realidad.

Entre aquello que menos les ha gustado, algunos de los estudiantes hacen referencia a uno u otro texto, aunque la mayoría de ellos coinciden en comentarios como los siguientes: «Me gustó todo»;

«Me ha gustado todo»; «Nada»; «No hay nada que no me haya gustado»; «No estoy seguro, pero estoy agradecido con todo». Y especial mención merece uno de los estudiantes que responde, sobre aquello que le gustó menos de este material: «Las injusticias de la historia».

Por último, sobre la pregunta en torno a lo que cambiarían en el material para mejorarlo; varios dejan el apartado en blanco u ofrecen respuestas como «nada», «es inmejorable»; otros sugieren modificar algunas preguntas o ejercicios que les han resultado más complicados (en concreto una sobre los límites de la ciencia del texto de *Frankenstein*), añadir otras actividades nuevas o cambiarlas cada año.

d) Conclusiones

Las valoraciones de los estudiantes son pues, en conjunto, muy positivas. Tomaremos en cuenta que son chicas y chicos que, aun reacios a calificar con notas máximas –pues probablemente ellos nunca las reciben– han valorado con generosidad los distintos ítems de la encuesta. Sus comentarios son positivos y agradecidos a pesar de la tentación adolescente de ser ocurrente en el anonimato.

Sus dificultades de aprendizaje no parecen haber sido un obstáculo para abordar unos materiales que no fueron pensados específicamente para este tipo de aula pero sí con la pretensión de tener un acceso lo más universal posible.

La pericia del profesor ha sido sin duda factor clave en el éxito de la aplicación de la propuesta: completada, orientada e implementada con el mayor de los aciertos.

15.2. Otras experiencias

FASE 1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- Cuestionario 1: Valoración del Material (Docentes)
- Cuestionario 2: Valoración de la Experiencia (Docentes)
- Cuestionario 3: Valoración de la Experiencia (Estudiantes)

FASE 2 VALORACIÓN DEL MATERIAL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Resultados cuantitativos
- Resultados cualitativos
- Modificaciones realizadas

FASE 3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN AULA CON EL *MODELO PEDAGÓGICO*.

- Piloto de implantación
 - Otras experiencias
-

Además de la acción detallada en el IES Mariano Benlliure de Valencia, otros docentes comparten sus experiencias. Los resultados conjuntos de estas implementaciones (incluida la del profesor García Hernández) se muestran a continuación.

Se analiza pues, a través del cuestionario elaborado y de entrevistas abiertas, su percepción de los aprendizajes, así como la valoración del proceso y los resultados tras la implementación del *MODELO PEDAGÓGICO*.

Cuatro docentes participan en el estudio, según las siguientes características:

- Titularidad de los centros: dos centros públicos, uno privado y uno concertado.
- Asignaturas que imparten: Literatura Universal (docente 01), Valores Éticos (docente 02) y Lengua Castellana y Literatura (docentes 03 y 04).
- Cursos de implementación: 1º BACH (docente 01), 4º ESO (docente 02) y 3º ESO (docentes 03 y 04).

Los textos más llevados al aula han sido los siguientes:

- *Antígona* (docentes 01, 03, 04)
- *Frankenstein* (docentes 01, 02, 04)

- *Las mil y una noches* (docentes 01, 04)
- *El Quijote* (docente 01)
- *Fuenteovejuna* (docente 01)
- *Diarios del CO2* (docente 04)
- «Hogar» (docente 04)

a) Valoraciones recogidas sobre la Ficha del docente.

Para medir la idoneidad de la ficha del docente, se solicita a los encuestados que valoren entre 1 y 6 (1= muy en desacuerdo; 6= muy de acuerdo) su grado de acuerdo con las afirmaciones que se recogen en la Tabla 24.

Tabla 24

Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Ficha del docente (Docentes)

AFIRMACIÓN	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• Contextualización. las orientaciones de la propuesta (sinopsis, contexto y relación con otras obras) son pertinentes y oportunas para facilitar el acercamiento al texto.	5,75	0,50
• Motivación. Las orientaciones de la propuesta facilitan la vinculación con la realidad actual.	5,50	0,58
• Explicación del propósito. Las indicaciones contribuyen a comunicar al alumnado el objetivo de la propuesta.	5,75	0,50
• Lectura. El fragmento seleccionado es adecuado y pertinente para trabajar la educación literaria y ética.	6,00	0,00
• Comprender. Las preguntas que se plantean contribuyen a facilitar la comprensión del fragmento.	5,50	1,00

AFIRMACIÓN	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• Dialogar. El esquema de apoyo resulta útil para propiciar un diálogo productivo sobre el texto.	5,25	0,96
• Crear. Las instrucciones resultan claras para favorecer la reflexión textual y ética.	6,00	0,00
• Conclusión. El diálogo final que se plantea es oportuno para consolidar ideas clave.	6,00	0,00

Las valoraciones son pues en conjunto altas y positivas para los apartados propuestos en la ficha del docente.

b) Valoraciones recogidas sobre la Ficha del estudiante

Para medir la idoneidad de la ficha del estudiante, se solicita a los encuestados que valoren entre 1 y 6 (1= muy en desacuerdo; 6= muy de acuerdo) su grado de acuerdo con las afirmaciones que se recogen en la Tabla 25.

Tabla 25

Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Ficha del estudiante (Docentes)

AFIRMACIÓN	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• Actividad 1. Facilita la conexión personal con el fragmento seleccionado.	5,25	0,96
• Actividad 2. Facilita la comprensión del fragmento seleccionado.	5,25	0,96

 Capítulo 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el Modelo pedagógico

AFIRMACIÓN	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• Actividad 3. Facilita la síntesis de las reflexiones del diálogo grupal.	5,00	1,00
• Actividad 4. Facilita la creación textual y la reflexión ética.	5,50	1,00
• Actividad 5. Facilita la interiorización de alguna de las ideas trabajadas.	5,25	0,96

Las valoraciones son pues en conjunto altas y positivas para las actividades propuestas en la ficha del estudiante.

c) Valoraciones recogidas sobre la evaluación

Para medir la idoneidad de la rúbrica de evaluación, se solicita a los encuestados que valoren entre 1 y 6 (1= muy en desacuerdo; 6= muy de acuerdo) su grado de acuerdo con las afirmaciones que se recogen en la Tabla 26.

Puesto que algunos de los docentes implementaron el material cuando aún no estaban elaboradas las rúbricas de evaluación, solo se recogen las opiniones de dos de ellos que, en cualquier caso, muestran una valoración positiva en ambos parámetros.

Tabla 26*Resultados Cuestionario 2. Valoración de la Rúbrica de evaluación (Docentes)*

AFIRMACIÓN	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
	MEDIA	TÍPICA
• Las indicaciones expuestas en la rúbrica de evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.	5,50	0,71
• La rúbrica proporcionada es pertinente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.	5,00	0,00

d) Valoraciones recogidas sobre las Fases de la propuesta

Para medir la idoneidad de las fases establecidas para el trabajo con los textos, se solicita a los encuestados que valoren entre 1 y 6 (1= nada pertinente; 6= muy pertinente) el grado de pertinencia de cada una de ellas.

Tabla 27*Resultados Cuestionario 2. Valoración de las Fases de la propuesta (Docentes)*

FASES	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
• Antes de leer (global)	6,00	0,00
• Contextualización	6,00	0,00
• Motivación	5,00	0,82
• Explicación del propósito	5,50	0,58
• Lectura	6,00	0,00
• Después de leer (global)	5,50	0,58
• Comprender	5,50	0,58

Capítulo 15. Fase 3: Valoración de la experiencia en el aula con el Modelo pedagógico

FASES	VALORACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
• Dialogar	5,50	0,58
• Crear	4,50	1,00
• Conclusión	5,25	0,96

Las valoraciones son pues en conjunto altas y positivas para el trabajo propuesto con los textos antes, durante y después de la lectura.

e) Valoraciones recogidas sobre el tiempo propuesto para la implementación del material

Se indaga además sobre la adecuación de los tiempos propuestos para el uso del material en el aula con los resultados que se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28

Resultados Cuestionario 2. Valoración de los tiempos propuestos (Docentes)

TIEMPOS	VALORACIONES
• Adecuado.	2 docentes
• Escaso	2 docentes
• Excesivo	0 docentes

Se concluye, a la vista de los datos, que el tiempo dedicado variará en función de los propósitos del docente. La intención de los textos es facilitar varios niveles de profundización para que el docente pueda flexibilizar el número de sesiones dedicadas en según sus necesidades y disponibilidad.

f) Valoraciones recogidas sobre la consecución de los objetivos establecidos (Educación literaria, Educación ética, Marco dialógico)

Se solicita a los encuestados que valoren su grado de consecución de los objetivos específicos relativos a la Educación literaria, Educación ética y Establecimiento de un Marco dialógico entre 1 y 6 (1= nada conseguido; 6= totalmente conseguido).

Tabla 29

Resultados Cuestionario 2. Valoración de la consecución de los objetivos (Docentes)

OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VALORACIÓN	DESVIACIÓN
		MEDIA	TÍPICA
EDUCACIÓN LITERARIA	• Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	5,50	1,00
	• Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	5,25	0,50
	• Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	5,50	0,58
EDUCACIÓN ÉTICA	• Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas).	5,75	0,50
	• Razonamiento ético.	5,25	0,96
	• Pensamiento crítico	5,50	0,58
MARCO DIALÓGICO	• Comunicación oral	5,00	0,82
	• Escucha activa	5,25	0,50
	• Cooperación grupal a través del diálogo	5,00	0,82

Las valoraciones son pues en conjunto altas y positivas en relación con la consecución de los objetivos establecidos. En los comentarios y las entrevistas abiertas es el Establecimiento de un marco dialógico el punto que parece haber resultado más innovador y atractivo para los estudiantes en cuanto a la metodología propuesta.

i) Otros comentarios y valoraciones globales

Se solicita a los encuestados que valoren, en respuesta abierta, las ventajas, oportunidades, dificultades o barreras que han encontrado en el material, así como los cambios que propondrían.

De sus comentarios sobre las ventajas de la propuesta se desprende que el material se orienta con acierto y coherencia a los objetivos marcados sobre educación literaria, ética y dialógica. Los docentes señalan entre las cualidades del MODELO PEDAGÓGICO las siguientes:

- «Acercar el pensamiento filosófico - ético desde la literatura, contribuyendo a diluir las fronteras entre "ciencias" y letras". Incentivar al diálogo en clase, mejora de la competencia lingüística, desarrollo de la asertividad». (Docente 2)
- «Relacionar la literatura con la ética.
Relacionar un texto clásico con la realidad actual.
Establecer debates relacionados con otros temas que proponen los alumnos a raíz de la lectura». (Docente 3)
- «La ventaja son las posibilidades que abre en la mente de los alumnos, el descubrimiento de los dilemas y las decisiones como mecanismo de crecimiento personal. Los textos dan la oportunidad de crear una imagen ética y literaria en la cabeza de los alumnos sin la necesidad de un eje cronológico». (Docente 4)

Entre las dificultades y barreras, uno de los docentes señala «Falta de tiempo para aplicar la propuesta a nivel interdepartamental» (Docente 2) y propone «Adaptar la propuesta al currículum oficial, señalando los temas o saberes conectados según la nueva ley vigente». En el CAPÍTULO 11 y el ANEXO II de esta investigación se trata de dar respuesta, siquiera parcialmente, a esta sugerencia.

Otro de los docentes indica que «El vocabulario les resulta muy complejo. Es una dificultad, pero es una buena ocasión para ampliar su léxico» (Docente 3).

Por último, otro de los docentes hace referencia a la dificultad que supone para los estudiantes hablar en público dada su falta de experiencia al respecto, más acostumbrados a «un proceso educativo que tiende a la memorización» (Docente 4). Se considera pues un obstáculo que será mejorado a través de la implementación repetida del propio modelo.

En sus observaciones, además de lo señalado, sugieren la realización por parte de los alumnos y alumnas de investigaciones ampliadas (tanto en el ámbito literario como en el ético) y la inclusión de nuevas pautas de comprensión y expresión para facilitar el acceso autónomo de chicas y chicos con dificultades de aprendizaje.

Unas y otras propuestas resultan interesantes para ampliar los materiales en ulteriores ediciones y se podrían concretar en la inclusión de un glosario sencillo para los textos clásicos y la revisión de herramientas y pautas para propiciar un acceso más universal al trabajo con los textos que ha sido facilitado hasta el momento con la intervención del docente que ha actuado como mediador en cada caso.

j) La conversación con los docentes sobre la experiencia

Concluimos con un último apunte acerca de las conversaciones mantenidas con algunos de los docentes que se pusieron en contacto con la investigadora para hacerle llegar sus impresiones más allá del cuestionario escrito.

Estos docentes hacen una valoración general positiva, se muestran dispuestos a repetir la experiencia y señalan que los estudiantes se sienten particularmente motivados con la invitación al debate y la expresión de sus propias opiniones y argumentaciones.

Han encontrado, a través del MODELO PEDAGÓGICO, nuevas formas de vincular Literatura y Filosofía y una metodología diferente para abordar la lectura, la reflexión y la conversación ética y literaria en torno a las obras leídas.

CAPÍTULO 16. Comentarios finales

El MODELO PEDAGÓGICO presentado trata de combinar la educación literaria con el desarrollo de un sistema de razonamiento ético adaptado a los niveles de Secundaria que pueda ayudar a los adolescentes a tomar decisiones más conscientes y éticas en su vida cotidiana en un marco dialógico.

Tras la primera valoración, generosa y alentadora, por parte de una veintena de docentes, y los comentarios recibidos por un pequeño grupo que se aventuró a implementarlo en sus clases, se realizó la aplicación en un aula de 3º ESO. Un aula de características singulares por la presencia de alumnos y alumnas con una programación curricular adaptada a sus dificultades de aprendizaje.

Los buenos resultados obtenidos y analizados en este grupo, así como la valoración de otros docentes, nos llevan a pensar en sus posibilidades de aplicación a mayor escala en otros centros y otros niveles y a confirmar la contribución de la propuesta a la inclusión educativa, dado que permite el acercamiento a los clásicos de la literatura de todo el alumnado favoreciendo además unas actividades «de suelo bajo y techo alto» que permiten hacer efectiva la tan necesaria atención a la diversidad, favoreciendo además el aprendizaje recíproco y enriquecedor a partir de la vinculación de los textos con sus propias biografías lectoras y vitales.

El acercamiento a los textos literarios, la configuración de un nuevo mapa de las obras, el contacto con los clásicos y la evolución ética que reflejan los dossiers elaborados por los estudiantes del IES investigado con mayor detenimiento constatan las posibilidades de la propuesta. Nuevos enfoques y sensibilidades acerca de las realidades en torno al papel de la mujer en la sociedad, las conductas racistas, la urgencia del cuidado medioambiental y la evolución de sus posturas ante los diversos conflictos éticos planteados acompañan los datos recogidos en esta investigación. Un conocimiento

diferente de las obras y un acercamiento vital como fórmula para su educación literaria que actúa además como acicate para el detenimiento en la especificidad artística de las obras: en la construcción de personajes, la estructura de las obras, el lenguaje empleado, etc.

Concluimos con una anécdota particularmente delicada. La visita de la investigadora al aula que realizó el pilotaje de los materiales apenas comenzaba cuando A., de 16 años, confesaba con delicada combinación de sencillez y franqueza que el personaje con el que más se identificaba de los que habían ido conociendo a lo largo del curso era, sin duda, uno de los ladrones del cuento de *Alí Babá*.

Y es que esa misma mañana había robado el móvil de una compañera. La investigadora, desconcertada, pasea la vista de un lado a otro del aula tratando de hallar las palabras oportunas para explicitar lo inadecuado de la conducta sin arrancar su conversación con una alumna herida o puesta en evidencia.

Pero es la propia A. la que salva la situación. Y es que finalmente ha decidido devolver lo hurtado.

Quizá no es ladrona como pensaba.

Quizá nada tenga que ver con el trabajo, el diálogo y la lectura realizada del cuento de *Las mil y una noche*.

O quizá sí.

CONCLUSIONES

Leer nos permite, al menos momentáneamente, ponernos en el lugar de los demás: toda literatura reconstruye el espacio de los puntos de vista de los personajes que participan en la acción y eso genera una forma de empatía automática que nos permite comprender incluso las razones de aquellos con quienes no las compartimos. La buena literatura, la lectura atenta y profunda, es una maquinaria de compasión. (Rodríguez López, 2023)

Veinticinco años de trabajo editorial, formación de maestras y maestros, docencia universitaria (y algo del «murmullo interior» del que hablaba Malpica) han cristalizado en la elaboración del MODELO PEDAGÓGICO presente en esta tesis.

Después de este largo camino de investigación, propuestas y análisis de datos, podemos concluir con la revisión de objetivos, aportaciones y nuevas líneas que se abren a partir del presente trabajo.

Arrancamos esta investigación con el objetivo de diseñar un MODELO PEDAGÓGICO que, a partir de fragmentos de textos literarios de calidad (clásicos y contemporáneos) y el diálogo orientado sobre ellos, contribuyera a la mejora de la educación literaria y ética de los estudiantes de Secundaria, así como al desarrollo de sus habilidades dialógicas.

Realizamos en primer lugar una revisión de la bibliografía al respecto que consideramos más relevante. Autores como Teresa Colomer, Juan Mata, Joan Carles Mèlich, Guadalupe Jover, Diego Gracia o Marta Nussbaum, por citar algunos ejemplos, están especialmente presentes en estas páginas y a ellos se deben muchos de los cimientos del MODELO PEDAGÓGICO diseñado.

CONCLUSIONES

Revisamos, en este marco teórico el concepto de lectura literaria, su enseñanza en la escuela, el horizonte al que deseábamos que apuntaran nuestros pasos, la educación ética y barajamos diversas opciones con el objetivo de hallar el mejor modo de abordar los aprendizajes en un marco de respeto y diálogo.

Así, la combinación de las ideas de estos y otros muchos autores, apoyadas de forma particular en los modelos de desarrollo del razonamiento ético propuestos por Diego Gracia para el ámbito de la Bioética, cristalizó en el diseño del MODELO PEDAGÓGICO presente en estas páginas. Un MODELO PEDAGÓGICO que pretende contribuir, según nuestro objetivo, a la mejora de la educación literaria y ética de los estudiantes de Secundaria en un marco dialógico que se acompañe además, de un incremento de sus habilidades en este ámbito.

- En relación a la educación literaria, el objetivo se concreta en el acercamiento a obras clave de la literatura universal, la mejora de las habilidades de interpretación de los textos y la vinculación de la literatura con su realidad.
- En relación a la educación ética, en la mejora de su sensibilidad y razonamiento éticos, así como en el desarrollo del pensamiento crítico.
- Por último, en cuanto a las habilidades dialógicas, el objetivo se establece para la mejora de la comunicación oral, la escucha activa y la cooperación grupal a través de la conversación, así como el desarrollo de la capacidad para poner en palabras la propia experiencia.

Con este triple objetivo en el horizonte, se diseñó un MODELO PEDAGÓGICO que pudiera constituir un punto de partida idealmente flexible y práctico para los docentes de las aulas de Secundaria inicialmente y también para Bachillerato después. Este modelo se apoyó sobre los siguientes ejes que han ido descubriéndose o consolidándose a lo largo de la investigación:

- Por una parte, la necesidad de buscar nuevos modelos de educación literaria que ensanchen los horizontes lectores de los adolescentes presentes en las aulas de Secundaria y Bachillerato.

Aunque se detectan tímidos avances, el estudio de la literatura sigue circunscrito en muchos casos al aprendizaje más o menos descontextualizado de obras, autores, movimientos y fechas. Permanece hegemónica una cierta concepción historicista de la educación literaria, si bien se van abriendo paso propuestas que insisten en la necesidad de una nueva didáctica de la literatura que contribuya a la construcción de lectores más capaces de enfrentarse a nuevas obras, diversas, transnacionales y con un progresivo grado de complejidad.

Se trata entonces de dotar a los estudiantes de los instrumentos básicos para la navegación:

el mapa de un panorama literario lo más universal e intercultural posible;

la brújula que los oriente para desenvolverse en su recorrido por este océano de obras;

el sextante, para comprender, interpretar, encontrar nuevos caminos;

el radar para poder establecer conexiones con otras manifestaciones artísticas y con su propia realidad.

Así, a partir de lo aprendido, los estudiantes podrán ir construyendo su propia biografía lectora de forma progresivamente autónoma y provistos de las herramientas necesarias para que la lectura sea una actividad placentera y transformadora.

- En segundo lugar, las etapas de Secundaria y Bachillerato son (también) cruciales en la formación ética del individuo. Desarrollo moral, toma de decisiones informadas, empatía, compasión y respeto hacia el otro y hacia el mundo, reflexión crítica, etc. son ejes cardinales para esta formación.

Partimos en esta investigación de la posibilidad de contribuir a esta a través del trabajo y el diálogo con textos literarios que ha constituido desde el inicio uno de los objetivos de nuestra

CONCLUSIONES

propuesta. Ensayar un modelo de razonamiento ético a partir de la discusión sobre fragmentos literarios consolida un hábito que, lejos de constituir un código normativo cerrado, permite hacer frente con mirada ética a las situaciones singulares de la vida.

- Para combinar una (educación literaria) y otro (desarrollo del razonamiento ético) proponemos un MODELO PEDAGÓGICO anclado sobre los siguientes principios.
 - Ampliación del corpus de textos literarios abordados en la educación literaria del alumnado: ensanchamiento de las fronteras temporales y, sobre todo, geográficas. Un conjunto de textos que dé voz a los silenciados, que permita el acceso a realidades alternativas a las del modelo predominante en el mundo occidental, que sensibilice hacia las urgencias medioambientales sin perder de vista, en ninguno de los casos, los requerimientos formales propios de los textos literarios.
 - Desarrollo de las habilidades de interpretación a través del trabajo con los textos antes (motivación, contextualización, propósito), durante (acompañamiento) y después de la lectura (comprensión, diálogo, escritura de intención literaria). La conversación guiada por el docente, concienzudamente preparada para abordar todos los puntos deseados, aclarar comprensión, enriquecer las lecturas individuales, contribuirá a situar en el mapa literario los textos leídos, a adquirir el metalenguaje necesario para poder hablar de las obras con voz propia y a vincularlos con la realidad actual de los adolescentes.
 - Sistematización de un modelo de razonamiento ético. Un texto literario propone un conflicto, los fragmentos seleccionados para el MODELO PEDAGÓGICO diseñado en estas páginas, toman tierra en un dilema o problema ético vinculado de algún modo a la realidad actual y a las inquietudes y necesidades de desarrollo adolescente: autonomía y responsabilidad, pensamiento crítico, salud, solidaridad y justicia, igualdad, interculturalidad, sostenibilidad y consumo.

Al hilo de las investigaciones de Diego Gracia (2016) para la toma de decisiones en el ámbito de la Bioética se propone un modelo análogo a partir de los textos de carácter literario y ampliando el marco de situaciones a todo tipo de conflictos. Diálogo sobre hechos, valores y deberes contribuirán a preparar a los lectores para los desafíos éticos de la vida.

- Contextualización de este encuentro de aprendizajes literarios y éticos dentro de un marco dialógico que, a través de la conversación planificada, orientada, abierta y guiada por el docente, permita constituir comunidades de interpretación literaria y esclarecimiento ético que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos conscientes, competentes, críticos y comprometidos.
- Diseño de un MODELO PEDAGÓGICO sencillo y flexible. El objetivo fue la elaboración de un punto de partida, un anclaje a partir del cual el docente puede escoger, adaptar, ampliar, transformar o revisar todo aquello que considere oportuno para optimizar la propuesta en su propia aula. Para ello se debe atender a cuáles son los intereses de sus estudiantes, sus biografías lectoras, sus inquietudes y conocimientos previos. A partir de aquí, deseamos que el material constituya una herramienta valiosa en sus manos.
- Este MODELO PEDAGÓGICO, el material diseñado, fue sometido al juicio de una veintena de docentes que valoraron positivamente su utilidad para la escuela según los objetivos propuestos. Cuatro profesores y profesoras implementaron el MODELO PEDAGÓGICO en sus aulas y se realizó un pilotaje con seguimiento continuo en un IES de la ciudad de Valencia.

A lo largo del proceso se ha ido puliendo la propuesta, incorporando textos, modificando actividades, explicitando los vínculos curriculares o reforzando el marco general para tratar de ofrecer un diseño final completo y flexible capaz de abordar conjuntamente educación literaria y hábitos de razonamiento ético en un marco de desarrollo de habilidades dialógicas.

CONCLUSIONES

Es imprescindible, antes de cerrar este trabajo, hacer explícitas las limitaciones a que nos enfrentamos.

En primer lugar, si bien contamos con la revisión autorizada de un grupo de docentes y una pequeña muestra de experiencias en aula, nuestro seguimiento detallado de su implementación se ha limitado a una experiencia concreta en un aula determinada. Los resultados, por tanto, son difícilmente extrapolables de forma general. Ofrecemos pues un punto de apoyo para nuevas vías que puedan servir de detonante para una –urgente y necesaria– nueva educación literaria y ética de los adolescentes.

Por otra parte, un modelo sistemático es siempre un modelo. Por su propia definición, lo deseable es ampliar el corpus, ofrecer nuevos textos analizados para simplificar la tarea del docente que acude a esta antología a buscar aquello que mejor encaja con sus estudiantes, sus objetivos y el momento concreto de aplicación.

Se abre aquí pues, la posibilidad de ampliar este banco de propuestas con nuevos fragmentos literarios, clásicos o contemporáneos, a partir de los que se pueda profundizar en el mapa literario, las habilidades de interpretación, la escritura de intención literaria y, por supuesto, el desarrollo del razonamiento ético adolescente.

A partir de este MODELO PEDAGÓGICO es también posible detallar un modelo interdisciplinar con mayor exhaustividad que lo apuntado en estas páginas. Textos como el de *Frankenstein*, *Matar un ruiseñor* y muchos otros ofrecen un campo abonado para el trabajo combinado entre diversas áreas. Sería deseable, en este sentido, facilitar nuevos modelos para los claustros docentes de forma que pudieran trabajar con un punto de partida sólido que los invitara a adaptar a su propia realidad el modelo planteado en proyectos conjuntos que implicaran el trabajo colaborativo de diferentes áreas.

CONCLUSIONES

Profundizar en los caminos más adecuados para la educación literaria de nuestros estudiantes, propiciar su desarrollo ético, fomentar el diálogo en el aula y facilitar la tarea a los docentes que reciben el encargo de hacerlo fueron objetivos implícitos al inicio de esta tarea. Deseo pensar que esta investigación colabora a ello con su aportación y es una más en el océano de contribuciones de las investigaciones previas que sirvieron de punto de apoyo a esta que, a su vez, espera serlo para las siguientes. Pues es preciso, con Galeano, caminar hacia la utopía:

La utopía está en el horizonte.

Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Entonces, ¿para qué sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía general

Aguiar, E. (2015). *Editar en voz alta*. FSM.

Alba Rico, S. (2007). *Leer con niños*. Caballo de Troya.

Antonelli, R., Ceserani, R., Coletti, V., Di Girolamo, C., Ferroni, G., Luperini, R., Spinazzola, V., Caesar, M. (1999). Riflessioni sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento all'estero. *Quaderns D'Italià*, (4-5), 11-46. <https://doi.org/10.5565/rev/qdi.174>

Appleman, D. (2015). *Critical Encounters in Secondary English: Teaching Literary Theory to Adolescents*. Teachers College Press.

Aranguren, L. (2017). A la escucha de nuestro tiempo: mudanzas y desafíos. *Iglesia Viva: Revista de Pensamiento Cristiano*, (269), 11-34.

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.

Armellini, G. (1987). *Como e perché insegnare letteratura*. Zanichelli.

Bakhtin, M. M. (1987). Response to a question from the Novy Mir editorial staff. En M. M. Bakhtin, M. Holquist y C. Emerson (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 1-7). University of Texas Press. <https://doi.org/10.7560/720466>

- Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2020). Cartografía crítica de la educación literaria contemporánea. En Ballester Roca e Ibarra Rius (coord.), *Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua* (pp. 203-216). Narcea.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Anagrama.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, (6), 37-63. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.323>
- Berardinelli, A. (2016). *Leer es un riesgo*. Círculo de Tiza.
- Bhabbha, H. (1990). *Nation and Narration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203388341>
- Black, J. E. y Barnes, J. L. (2021). Fiction and morality: Investigating the associations between reading exposure, empathy, morality, and moral judgment. *Psychology of Popular Media*, 10(2), 149–164. <https://doi.org/10.1037/ppm0000281>
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Bruner, J. S. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byrnes, J. P. (2002). The Development of Decision-making. *Journal of Adolescent Health*, (31), 208-215. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(02\)00503-7](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00503-7)
- Campos Fernández-Fígares, M. y Quiles Cabrera, M. C. (Eds.) (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura*. Visor. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi34.18110>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k08t>
- Cantillo Carmona, J., Domínguez Ibáñez, A., Encinas Torres, S., Muñoz Ferriol, A., Navarro Conde, F. y Salazar Olivas, Á. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Naulibres.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori Lector*. Anagrama.
- Cavell, S. (2008). *El cine ¿puede hacernos mejores?* KATZ.
- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. En A. E. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Universitat d'Alacant.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M. d. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2017). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Chambers, A. (1997). Cómo formar lectores. *Hojas De Lectura*, (45), 2-9.

Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007b). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.

Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas*. Norma.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.

Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1) <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 3(9), 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos De Lengua Y Literatura*, (8), 127- 171.

Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ. Cuadernos De Literatura Infantil Y Juvenil*, (145), 7-17.

Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp. 110-122). Octaedro.

Colomer, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado.

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Tecnos.

Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Routledge and Kegan Paul.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putman.

De Beauvoir, S. (2005/1949). *El segundo sexo*. Cátedra.

Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Graó.

Dodell-Feder, D. y Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713–1727.
<https://doi.org/10.1037/xge0000395>

Dufays, J., Gemenne, L. y Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dufay.2005.01>

Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 59-116). Graó.

Durán, C. y Manresa, M. (2018). Los clásicos en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (82), 4-7.

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (2013). *Los límites de la interpretación*. Debolsillo.

Elizondo, C. (2020). En busca de las pautas DUA (diseño universal para el aprendizaje). *Aula*, (297), 57-62.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, (6), 27-36.

Facal Álvarez, S. (2022). Lectura Fácil. Vislumbrando el iceberg. *AILIJ (Anuario De Investigación En Literatura Infantil Y Juvenil)*, (20), 9-20. <https://doi.org/10.35869/AILIJ.VOI20.4060>

Federación de Gremios de Editores de España. (2022a). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España (Informe de Resultados)*.

Federación de Gremios de Editores de España. (2022b). *Hábitos de lectura y compra de libros en España (Principales Resultados)*.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR). (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la lectura.

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.

Flecha, R. y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (13), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*.

Galeano, E. (2009). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo Veintiuno.

Garcés, M. (2019). *Humanidades en acción*. Rayo Verde.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

García Moriyón, F. (2021). *La educación moral, una obra de arte*. PPC.

García Moriyón, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. y Traver, V. (2000). Valoración de «Filosofía para Niños»: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2), 207-211.

García Muñoz, Ó. (2018). La lectura fácil, una herramienta para la inclusión en la educación. *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, (39), 54-60.

Gazzaniga, M. (2006). *El cerebro ético*. Paidós Ibérica.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674037618>

Jimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Morata.

Giné Freixes, N. y Parcerisa Aran, A. (2008). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Graó.

Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Carocci.

Goldin, D. (2006). *Los días y los libros*. Paidós Ibérica.

Gómez, V. y Royo, P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias . *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 345-358. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200020>

Gracia, D., Feito, L., Domingo Moratalla, T., Sánchez González, M. Á y Martínez, J. A. (2016). En Gracia D. (Ed.), *Ética y ciudadanía*. PPC.

Gracida Juárez, M. Y. y Mata, J. (2013). Intertextualidad. De la teoría a las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (62), 5-10.

Grannan, C. (2016). *What's the Difference Between Morality and Ethics?* Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/story/whats-the-difference-between-morality-and-ethics>

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, 3: *Speech Acts*, 41-58.

Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.

Haidt, J. (2019). *La mente de los justos*. Deusto.

Hall, B., Harari, O., Ledig, B. y Tondow, M. (1986). *Manual for the Hall-Tonna Inventory of Values*. Paulist Press.

Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible, Feedback*. Paraninfo. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández Quintana, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. *Propuestas didácticas. Lenguaje y Textos*, (51), 95-106.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Ibáñez, A. (2019). *Creando juntos la escuela que queremos*. SM.
- INEE. (2020). *PISA 2018 Resultados de lectura en España*.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Presses Universitaires de France.
- Intermón Oxfam. (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Intermón Oxfam.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, (20), 21-42.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Jover, G. (2020). Desplazar el centro: otra educación literaria es necesaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (90), 15-22.
- Jover, G. (2021). *Apuntes sobre un nuevo currículo [Webinar]*. FUHEM.
<https://www.youtube.com/watch?v=UYflgcB2R7w>

Jover, G. (2022). *Qué currículo. Un debate abierto [Webinar]*. Escuela Andaluza de Inspección Educativa. https://www.youtube.com/watch?v=cWWPKB_mG9U

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row Pubs.

La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad = Intersectionality. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (12), 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Lázaro Carreter, F. (1974). Palabras finales. En F. Lázaro Carreter (Ed.), *Literatura y educación* (pp. 329-339). Castalia.

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.

Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Alba Editorial.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. (LOE).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. (LOMLOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. (LOMCE).

Lledó, E. (2022). *Identidad y amistad. Palabras para un mundo posible*. Taurus.

Llorens García, R. F., Ruiz Bañuls, M., Rovira Collado, J. (Eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora*. Visor Libros.

Lluch, G., Zafra Alcaraz, R., López García, J., Durán, G. G., Moreno Andrés, J., Colombo, R., Esteban, N., Esteve Guillén, A., Calvo Valios, V. y Monar, M. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Ariel.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.

Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces Villalobos (Ed.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, «booktubers» y prosumidores* (pp. 31-51). Ariel / Fundación Telefónica.

Lluch, G. (2018). El sitio web como espacio para la creación de comunidades. En G. Lluch (Ed.), *Claves para promocionar la lectura en la red* (pp. 18-34). Síntesis.

Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.

- Lomas, C. y Bombini, G. (2022). La escritura creativa, otra vez. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (96), 6-9.
- Lomas, C. y Mata, J. (2014). El aprendizaje de la lectura literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Monografía La Formación de Lectores de Textos Literarios*, (66), 42-49.
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? *Enunciación*, 28(1), 57-75.
- López de la Vieja, T. (2003). *Ética y literatura*. Tecnos.
- Louichon, B. y Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature. *Repères*, (58), 7-13. <https://doi.org/10.4000/reperes.1652>
- Luperini, R. (2003). Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura: appunti per un bilancio. *Allegoria*, (44) <http://www.aetnanet.org/modules.php?name=News&file=print&sid=7411>
- Luperini, R. (2009). Insegamento della letteratura e democrazia. Paper presented at the *Convegno Organizzato Dalla Fondazione Picco Della Mirandola Sul Tema «Parliamo Della Democrazia»*,
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Magris, C. (2008). *Literatura y Derecho: ante la ley*. Sexto Piso.
- Manresa, M., Durán, C. y Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, (57), 36-48.
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Margallo, A. M. y Munita, F. (Coord.) (2022). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Graó.
- Martín Ezpeleta, A. (2020). *Usos sociales en educación literaria*. Octaedro.
- Mata, J. (2007). *Humanismo, ética y lectura. Una aportación al estudio de la literatura infantil y juvenil*. Universidad de Granada.
- Mata, J. (2020a). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (89), 17-22.
- Mata, J. (2020b). Mediaciones, lectura y literatura. *Fundarte*, (42), 1-20.
<https://doi.org/10.19179/2319-0868.v.42/n.42>
- Mata, J. (2023). Una permanente conversación. En Cándida Martínez López (ed. lit.), *La Universidad de Granada. Cinco siglos de historia: tiempos, espacios y saberes*. Vol. 2 (pp. 300-321). Universidad de Granada.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98. <https://doi.org/10.6018/199701>
- Mélich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto*. Tusquets.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones*. Miño y Dávila.
- Mèlich, J. (2011). Disonancias (sobre ética y literatura). *Ars Brevis*, (17), 97-115.
<https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/256936>

Mèlich, J. (2015). *La lectura como plegaria: fragmentos filosóficos I*. Fragmenta.

Mèlich, J., Palou, J., Poch, C. y Fons, M. (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Síntesis.

Mendoza Fillola, A. (2001). *Intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con la del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. : bases para la formación de la competencia lecto-literaria*.

Michel, R. (2016). Le souci de l'éthique en littérature. En A. Petitjean (Dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (pp. 287-306). CREM.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. (2010) Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.».

Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. SM.

Moratalla, T. D. (2010). *Bioética y cine. De la narración a la deliberación* . Universidad Pontificia Comillas.

Moreno, V. (2009). *La manía de leer*. Random House Mondadori.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Espasa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a)*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09109-4>
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Desclée de Brouwer.
- Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10rr8xc>
- Nussbaum, M. (2006). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Mínimo tránsito.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- OCDE. (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. <https://acortar.link/zELjM>
- Olivé, C. (2020). *Profes rebels. El repte d'educar a partir de la realitat dels joves*. Rosa dels Vents.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acanalado.pat
- Ovejero, J. (2023). Apuntes para una conferencia sobre literatura y ética. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (872), 54-57.
- Patricia Martínez León. (2022). Libros de texto y escritura creativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (96), 24-29.

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares, Principio, Indicadores de Desempeño y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Librairie Félix Alcan.

Puig Rovira, J. M. (1995). *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press of Harvard University.
<https://doi.org/10.4159/9780674042605>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 243, de 6 de abril de 2022.

Ricardou, J. (1977). Travailler autrement. En M. Mansuy (Ed.), *L'enseignement de la littérature: crise et perspectives* (pp. 13-28). Nathan Université.

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración (3 vols.)*. Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rizzollati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós Ibérica.
- Rodríguez López, J. (2023). *Lectocracia. Una utopía cívica*. Gedisa.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueckert, W. (1996). Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism. En C. Glotfelty y H. Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (pp. 105-123) <https://doi.org/10.1353/wal.1997.0009>
- Saavedra, S. (2020). La creación literaria como despliegue estético para la formación humana. Una propuesta didáctica basada en las antropologías pedagógica y literaria. *Lenguaje Y Textos*, (51), 1-12. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13116>
- Said, E. (2003/1978). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sarmiento-Rivera, L. F. y Ríos-Flórez, J. A. (2017). Bases neurales de la toma de decisiones e implicación de las emociones en el proceso. *Revista Chilena De Neuropsicología*, 11(1), 1-8.
- Selden, R. (Ed.) (2010). *Historia de la crítica literaria del siglo xx*. Akal.
- Selden, R., Widdowson, P. y Brooker, P. (2016). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688992>

Showalter, E. (1977). *A Literatura of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*.

Princeton UP. <https://doi.org/10.1515/9780691221960>

Solano, T. (2015). Aula de literatura en tiempo de redes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (70), 23-30.

Solé, I. (2014). El aprendizaje de la competencia lectora. En C. Aliagas y C. Lomas (Eds.), *La educación lingüística: entre el deseo y la realidad* (pp. 84-97). Octaedro.

Spaliviero, C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Edizioni Ca' Foscari.

<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6>

Steiner, G. (2000). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa.

Sylviane Ahr. (2017). L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts: des discours institutionnels à harmoniser. *Pratiques: Théorie, Pratique, Pédagogie*, (175-176).

<https://doi.org/10.4000/pratiques.3568>

Taylor, C. (2003). La compasión. *Cuaderno Gris*, (7), 249-261.

Thiong'o, N. W. (2017). *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales*. Rayo verde.

Tokarczuk, O. (2020). El narrador tierno. *Discurso Magistral de Recepción del Premio Nobel de Literatura*.

Toro, B. (2018). *Ética del cuidado: el nuevo paradigma educativo. Elementos para una nueva cosmovisión*. Fundación SM.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Upstone, S. (2017). *Literary Theory: A Complete Introduction*. Teach Yourself.

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.

Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Ariel.

Weil, S. (2000). *Escritos esenciales*. Sal Terrae.

Woolf, V. (1967). *Una habitación propia*. Seix Barral.

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Sánchez-García, S. (2022). *Lectura y acoso escolar. Propuestas para la mejora de la convivencia*. Narcea.

Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. Anagrama.

Zinato, E. (Ed.) (2022). *Insegnare letteratura*. Laterza.

Libros de lectura (clásicos, contemporáneos y juveniles)

nombrados en la investigación

Anónimo. (2017). *Las mil y una noches*. Anaya.

Bécquer, G. A. (2016). *Rimas y Leyendas*. SM.

Byung Chul Hang. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

De Cervantes, M., y Villalobos, F. (2016). *El Quijote*. SM.

De Vega, L., y O'Callaghan, E. (2016). *Fuenteovejuna*. SM.

Díez de Palma, J. (2012). *El festín de la muerte*. SM.

Dostoievsky, F. (2016). *Crimen y castigo*. Austral.

Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.

García Lorca, F. (2021). *La casa de Bernarda Alba*. SM.

Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Paidós Ibérica.

Lee, H. (2015). *Matar un ruiseñor*. Harper Collins.

Lloyd, S. (2021). *Diarios del CO2 2015*. SM.

Manso, A. (2017). *Corazón de cactus*. SM.

Mernissi, F. (2001). *El harén en Occidente*. Espasa Libros.

Ngozi Adichie, C. (2017). *Algo alrededor de tu cuello*. Random House.

Oates, J. C. (2018). *Monstruo de ojos verdes*. SM.

Orwell, G. (2013). *Rebelión en la granja*. Debolsillo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sachar, L. (2016). *Hoyos*. SM.

Sánchez, G. (2022). *El mar detrás*. SM.

Satrapi, M. (2007). *Persépolis*. Norma.

Schlink, B. (1999). *El lector*. Anagrama.

Sei Shonagon. (2021). *El libro de la almohada*. Satori.

Shakespeare, W. (2019). *Hamlet*. Austral.

Shelley, M. (2017). *Frankenstein*. Ariel.

Shire, W. (2021). *Bendita sea la hija criada por una voz en su cabeza*. Valparaíso Ediciones.

Sófocles. (2014). *Antígona*. Gredos.

Szyborska, W. (2004). *Instante*. Igitur.

Vallejo, C. (2013). *Poemas humanos*. Luces de Gálibo.

ANEXOS

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

ANEXO II – VINCULACIÓN DE DEL MODELO PEDAGÓGICO CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

ANEXO III – CUESTIONARIOS

ANEXO IV – CONSENTIMIENTOS

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

1. Sófocles: *Antígona*
2. Anónimo: *Las mil y una noches*
3. Lope de Vega: *Fuenteovejuna*
4. Lope de Vega: *Fuenteovejuna*
5. M. Shelley: *Frankenstein*
6. G. A. Bécquer: *Rimas*
7. F. García Lorca: *La casa de Bernarda Alba*
8. C. Vallejo: *Poemas humanos*
9. H. Lee: *Matar un ruiseñor*
10. E. Galeano: *Patatas arriba*
11. B. Schlink: *El lector*
12. F. Mernissi: *El harén en Occidente*
13. J. C. Oates: *Monstruo de ojos verdes*
14. S. Lloyd: *Diarios del CO₂*
15. W. Shire: «Hogar»

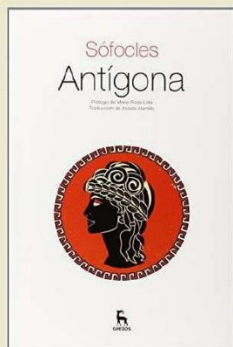
ÍNDICE

Selección de textos

TEXTO	ÉPOCA	PAÍS	GÉNERO	CONTENIDO LITERARIO	ENFOQUE ÉTICO
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	s.V a.C.	EU (Grecia)	Teatro	El texto teatral. La argumentación.	Pensamiento crítico
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	s. IX	ASIA (Persia)	Cuento	La narración; estructura del cuento.	Pensamiento crítico
3. M. de Cervantes: <i>El Quijote</i>	s. XVII	EU (España)	Novela	El texto argumentativo.	Solidaridad y justicia
4. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	s. XVII	EU (España)	Teatro	Elementos característicos de la obra de Lope.	Solidaridad y justicia
5. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	s. XIX	EU (Inglaterra)	Novela	El Romanticismo. El género epistolar.	Autonomía y responsabilidad
6. G.A. Bécquer: <i>Rimas</i>	s. XIX	EU (España)	Poesía	Elementos característicos del estilo de Bécquer.	Igualdad
7. F. García Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	1936	EU (España)	Teatro	El texto teatral.	Pensamiento crítico
8. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	1939	AM (PE)	Poesía	El género lírico. La poesía comprometida.	Solidaridad y justicia
9. Harper Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	1960	AM (EEUU)	Novela	Interpretación de los hechos. La intención del autor.	Solidaridad y justicia. Interculturalidad
10. E. Galeano: <i>Patas arriba</i>	1989	AM (Uruguay)	Ensayo	El texto expositivo.	Sostenibilidad y consumo
11. B. Schlink: <i>El lector</i>	1995	EU (Alemania)	Novela	La narración: espacio y tiempo	Solidaridad y justicia
12. F. Memissi: <i>El harén en occidente</i>	2000	ÁF (Marruecos)	Ensayo	Ensayo argumentativo.	Interculturalidad
13. J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos verdes</i>	2003	AM (EEUU)	Novela LII	La narración, el diálogo y la descripción	Salud
14. S. Lloyd: <i>Diarios del CO2</i>	2008	AM (Canadá)	Novela LII	El diario. La distopía.	Sostenibilidad y consumo
15. W. Shire: <i>"Hogar"</i>	2011	ÁF (Somalia)	Poema	El texto expositivo.	Interculturalidad. Solidaridad y justicia

Nivel de dificultad: Bajo Medio Alto

ANTÍGONA (SÓFOCLES)



Los hermanos Eteocles y Polinices han muerto cada uno a manos del otro tras enfrentarse por el poder. Su tío, el rey Creonte, ha ordenado enterrar al primero con honores, pero mantener insepulto al segundo. Antígona, hermana de ambos, acaba de enterarse y está dispuesta a enfrentarse a la ley humana en favor de una decisión moral. No así su hermana Ismene, a la que intenta en vano convencer. La tragedia desembocará en el suicidio de Antígona, el de su prometido –hijo del rey Creonte, a quien intenta matar antes de quitarse la vida– y el de la reina Eurídice, incapaz de soportar la muerte de su hijo.

(Lugar y fecha de escritura: Grecia, s. V a.C.)

PERSONAJES

ANTÍGONA, hija de Edipo.

ISMENE, hija de Edipo.

CREONTE, rey, tío de Antígona e Ismene.

EURÍDICE, reina, esposa de Creonte.

HEMÓN, Hijo de Creonte.

TIRESIAS, adivino, anciano y ciego.

UN GUARDIÁN.

UN MENSAJERO.

CORO de ancianos nobles de Tebas, presididos por el Corifeo.

La escena, frente al palacio real de Tebas con escalinata. Al fondo, la montaña. Cruza la escena Antígona, para entrar en palacio. Al cabo de unos instantes, vuelve a salir, llevando del brazo a su hermana Ismene, a la que hace bajar las escaleras y aparta de palacio. [...]

ISMENE. ¿Qué pasa? Se ve que lo que vas a decirme te ensombrece.

ANTÍGONA. Y, ¿cómo no, pues? ¿No ha juzgado Creonte digno de honores sepulcrales a uno de nuestros hermanos, y al otro tiene en cambio deshonorado? Es lo que dicen: a Etéocles le ha parecido justo tributarle las justas, acostumbradas honras, y le ha hecho enterrar de forma que en honor le reciban los muertos, bajo tierra. El pobre cadáver de Polinices, en cambio, dicen que un edicto dio a los ciudadanos prohibiendo que alguien le dé sepultura, que alguien le llore, incluso. Dejarle allí, sin duelo, insepulto, dulce tesoro a merced de las aves que busquen donde cebarse. Y esto es, dicen, lo que el buen Creonte tiene decretado, también para ti y para mí, sí, también para mí; y que viene hacia aquí, para anunciarlo con toda claridad a los que no lo saben, todavía, que no es asunto de poca monta ni puede así considerarse, sino que el que transgreda alguna de estas órdenes será reo de muerte, públicamente lapidado en la ciudad. Estos son los términos de la cuestión: ya no te queda sino mostrar si haces honor a tu linaje o si eres indigna de tus ilustres antepasados.

ISMENE. No seas atrevida: Si las cosas están así, ate yo o desate en ellas, ¿qué podría ganarse?

ANTÍGONA. ¿Puedo contar con tu esfuerzo, con tu ayuda? Piénsalo.

ISMENE. ¿Qué ardida empresa tramas? ¿Adónde va tu pensamiento?

ANTÍGONA. Quiero saber si vas a ayudar a mi mano a alzar al muerto.

ISMENE. Pero, ¿es que piensas darle sepultura, sabiendo que se ha públicamente prohibido?

ANTÍGONA. Es mi hermano —y también tuyo, aunque tú no quieras—; cuando me prendan, nadie podrá llamarme traidora.

ISMENE. ¡Y contra lo ordenado por Creonte, ay, audacísima!

ANTÍGONA. Él no tiene potestad para apartarme de los míos.

ISMENE. Ay, reflexiona, hermana, piensa: nuestro padre, cómo murió, aborrecido, deshonorado, después de cegarse él mismo sus dos ojos, enfrentado a faltas que él mismo tuvo que descubrir. Y después, su madre y esposa —que las dos palabras le cuadran—, pone fin a su vida en infame, entrelazada soga*. En tercer lugar, nuestros dos hermanos, en un solo día, consuman, desgraciados, su destino, el uno por mano del otro asesinados. Y ahora, que solas nosotras dos quedamos, piensa que ignominioso fin tendremos si violamos lo prescrito y trasgredimos la voluntad o el poder de los que mandan. No, hay que aceptar los hechos: que somos dos mujeres, incapaces de luchar contra hombres**; y que tienen el poder, los que dan órdenes, y hay que obedecerlas, éstas y todavía otras más dolorosas. Yo, con todo, pido, sí, a los que yacen bajo tierra su perdón, pues que obro forzada, pero pienso obedecer a las autoridades: esforzarse en no obrar como todos carece de sentido, totalmente.

ANTÍGONA. Aunque ahora quisieras ayudarme, ya no lo pediría: tu ayuda no sería de mi agrado; en fin, reflexiona sobre tus convicciones: yo voy a enterrarle, y, en habiendo yo así obrado bien, que venga la muerte: amiga yaceré con él, con un amigo, convicta de un delito piadoso; por más tiempo debe mi conducta agradar a los de abajo que a los de aquí, pues mi descanso entre ellos ha de durar siempre. En cuanto a ti, si es lo que crees, deshonorra lo que los dioses honran.

ISMENE. En cuanto a mí, yo no quiero hacer nada deshonoroso, pero de natural me faltan fuerzas para desafiar a los ciudadanos.

ANTÍGONA. Bien, tú te escudas en este pretexto, pero yo me voy a cubrir de tierra a mi hermano amadísimo hasta darle sepultura.

ISMENE. ¡Ay, desgraciada, cómo temo por ti!

ANTÍGONA. No, por mí no tiembles: tu destino, prueba a enderezarlo.

Sófocles (2014). *Antígona* (introducción M.R. Lida, traducción A. Alamillo). Gredos

* La sumisión de la mujer es un motivo constante en Sófocles, aquí, el carácter de Ísmene queda reflejado al aceptar esta sumisión como algo insuperable.

** Ísmene hace referencia a la historia de su padre, Edipo: *Layo, padre de este, mandó asesinarlo para que no se cumpliera el oráculo que decía que su hijo lo mataría y se casaría con su propia madre. Sin embargo, Edipo, adoptado por unos pastores que lo encuentran moribundo, regresa ya convertido en un apuesto joven a su tierra y, cuando sin saberlo, se cruza en el camino con su padre, le da muerte accidentalmente. Durante su viaje, se encuentra después con la Esfinge, que le propone un enigma que Edipo resuelve gracias a su inteligencia. Por este motivo, recibe en recompensa la mano de Yocasta, desconociendo que es en realidad su madre. Solo cuando mucho tiempo después se descubre la verdad de lo ocurrido, Yocasta, incapaz de soportar la verdad, se suicida; y Edipo, que cree no merecer ver la luz del día, se arranca los ojos con una espada.*

ANTÍGONA (SÓFOCLES)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal: la tragedia de Sófocles que recrea el mito de Antígona.

El **conflicto ético** que se presenta contraponen los deberes personales (familiares, morales) al cumplimiento de la ley impuesta por el rey Creonte, que castigará con la muerte a quien ose transgredir su prohibición.

En cuanto a la **educación literaria**, se realizará un primer acercamiento a los mitos y se tratarán por un lado las características del texto teatral, y por otro la argumentación dialogada.

(Lugar y fecha de escritura: Grecia, s. V a.C.)

OBJETIVOS

- ✓ Dar a conocer una obra representativa de la literatura clásica griega y realizar un acercamiento a la mitología. Trabajar las características del **texto teatral y la argumentación dialogada**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre el desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ **Tomar decisiones** en situaciones de la vida cotidiana en las que nuestros principios vayan contra lo establecido o la opinión mayoritaria.

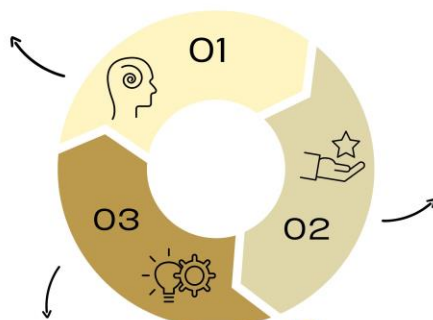


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico; explicación de la sinopsis. Marco literario: los mitos. Recordar juntos qué mitos conocen, la presencia de estos en las ficciones modernas (p.e. Percy Jackson) y en el arte (www.museodelprado.es).



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno de forma individual (*Un estricto profesor hace con frecuencia comentarios ofensivos sobre un compañero, no muy popular, en clase. Nadie se atreve a decir nada en parte también por miedo a posibles represalias del docente. ¿Qué harías tú?*). Abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- ¿Recuerdas alguna ocasión en la que las normas o la autoridad (del centro, de tu familia...) obligaran o prohibieran algo en contra de tus principios o de tu criterio? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste?
- ¿Qué haces cuando algo te parece mal, pero muchos lo hacen? (p.e. casos de acoso)

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente (recomendada en este caso para facilitar su comprensión).

Una vez realizada la lectura, se puede comentaren el aula la relación con otros mitos como el de Edipo tal y como se explica en la nota al pie del texto.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 – SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **OI** ¿Qué parentesco une a Etéocles, Polinices, Antígona e Ismene?
2. **EI** Tras la muerte de sus hermanos, ¿qué es lo que produce ahora dolor a Antígona?
3. **CG** ¿Qué opción toma Antígona? ¿E Ismene? ¿Por qué lo hace cada una?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)	VALORES (el problema ético)	DEBERES (acciones posibles)
 Comentar y anotar algunas respuestas individuales dadas en el apartado de comprensión (salvo la pregunta sobre el porqué) y añadir algunas preguntas más en el diálogo: ¿Qué ha ocurrido? ¿Qué ha mandado Creonte? ¿Qué hace cada una de las hermanas al respecto? ¿Qué ventajas ofrece el formato teatral en este texto?	 Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior y a otras como las siguientes: ¿Qué motivos llevan a Antígona a tomar su decisión? ¿Y a Ismene? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada opción? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (principios personales, coherencia; legalidad; seguridad personal...).	 Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno) Decisión:

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que elaboren un **texto teatral** en el que traigan al momento actual un conflicto en el que la norma o la opinión de la mayoría se oponga a sus propias decisiones. ¿Qué harían en ese caso? ¿Se identifican con Antígona o con Ismene?

Es importante que incorporen en su escrito los elementos habituales del género (personajes, diálogo, acotaciones...) y que establezcan la **argumentación** enfrentada de al menos dos de los personajes.

En esta actividad pueden partir de una de las situaciones que se comentaron en la motivación de «Antes de leer» o de otra diferente.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

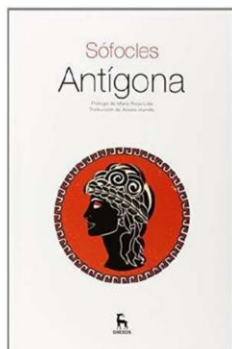
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de tomar decisiones críticas y autónomas.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

ANTÍGONA

(SÓFOCLES)

Grecia, s. V a.C.

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué harías en esta situación?

Un estricto profesor hace con frecuencia comentarios ofensivos sobre un compañero, no muy popular, en clase. Nadie se atreve a decir nada en parte también por miedo a posibles represalias del docente. ¿Qué harías tú?

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué parentesco une a Etéocles, Polinices, Antígona e Ismene?

.....

.....

.....

b) ¿Qué es lo que produce ahora más dolor a Antígona?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué opción toma Antígona? ¿E Ismene? ¿Por qué lo hace cada una?

.....

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Cambia el conflicto principal de la historia manteniendo la estructura formal de los textos teatrales. Imagina una situación (real o inventada) en la que la norma o la opción de la mayoría se oponga a tu propia decisión. ¿Qué harías en ese caso?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Antígona*?

.....

.....

.....

LAS MIL Y UNA NOCHES (ANÓNIMO)



«Alí Babá y los cuarenta ladrones» es uno de los relatos de Las mil y una noches, un conjunto de cuentos de origen indio, árabe y persa recopilados hacia el s. IX. Más tarde, se elaboró un marco que sirvió de hilo conductor entre ellos:

El rey Schariar, tras descubrir la infidelidad de su esposa, decide casarse cada día con una doncella a la que mata sin piedad al amanecer. Sherezade, hija del visir, se ofrece como voluntaria para el casamiento, pero logra evitar la muerte atrapando al monarca con maravillosas historias que empieza cada noche, pero deja sin terminar hasta el día siguiente. Así, tras mil y una noches, consigue disuadir al rey de su cruel propósito.

(Lugar y fecha de recopilación de los relatos: Persia, s. IX)

Alí Babá y los cuarenta ladrones

Mucho tiempo atrás, vivían en un pueblo persa dos hermanos llamados Kasín y Alí Babá. Cuando murió su padre, recibieron una modesta herencia que se repartieron.

Kasín era un hombre práctico: se casó con una mujer rica y se convirtió en propietario de una próspera tienda. Pronto adquirió riquezas y renombre entre los comerciantes, y pasó a formar parte de los círculos sociales más selectos. Alí Babá, en cambio, aunque era un hombre instruido y juicioso, se casó con una mujer pobre y, antes de quedarse sin nada, invirtió lo poco que le quedaba en tres asnos y un hacha, y se hizo leñador. [...]

Así fueron pasando los años, hasta que una mañana, mientras astillaba un tronco en lo alto de una colina, Alí Babá observó en el horizonte una cuadrilla de hombres armados hasta los dientes que se dirigían hacia donde él se encontraba. Por si acaso, escondió los asnos entre la vegetación y se subió a un árbol desde donde podía observar sin ser visto. Los caballeros detuvieron la marcha al pie de la colina y, por su aspecto, Alí Babá dedujo que debían de ser ladrones, salteadores de caminos. Los contó, y eran cuarenta, más uno que, por su aspecto y la manera que tenía de mandar, debía ser el capitán del grupo.

Los ladrones descabalaron y dieron de comer a los caballos, y después, cogiendo cada uno de ellos un saco que llevaba atado a la silla de montar, se dirigieron sin tardanza hacia una pared rocosa rodeada de matorrales que había cerca de allí. De repente, la voz del capitán tronó:

–¡Ábrete, sésamo!

Y al instante, se oyó una especie de chirrido, como el que hace una puerta pesada al abrirse, y los ladrones desaparecieron dentro de la roca. «Debe de ser la cueva donde guardan el botín de sus pillajes», se dijo Alí Babá. Pero lo que más le extrañó fue que en aquella pared rocosa nunca había visto ningún tipo de abertura. Un rato después, se oyó nuevamente el chirrido, y los ladrones reaparecieron como por encanto, con los sacos vacíos y comentando alegremente sus fechorías. En seguida, montaron a caballo y se alejaron al galope por donde habían venido.

Alí Babá bajó del árbol con los músculos entumecidos, y la curiosidad le hizo acercarse a la pared rocosa. En la roca vio un surco que enmarcaba un rectángulo del tamaño de una puerta. Entonces, recordó las palabras que había oído, y dijo en voz alta:

–¡Ábrete, sésamo!

¡Y la roca se movió! Exactamente como si se tratase de una puerta, la losa se abrió y Alí Babá tuvo libre el acceso a la cueva. Aunque no las tenía todas consigo, porque aquello parecía cosa de magia, decidió investigar, y apenas hubo cruzado el lindar, la puerta se cerró por detrás de él dándole un susto de muerte. Sin embargo, pronto se tranquilizó, ya que, de hecho, sabía cómo hacer que se volviera a abrir, y avanzó hacia el interior de la cueva.

Después de recorrer una especie de vestíbulo, pasó a una sala espaciosa iluminada con antorchas, y quedó boquiabierto: la superficie de la sala, donde se alzaban columnas magníficas, estaba totalmente pavimentada con mármol, y a ambos lados había hileras de platos llenos de manjares deliciosos y jarras llenas de bebidas. Alí Babá, extasiado, atravesó aquella sala y llegó a otra todavía más amplia. Entonces ya quedó maravillado del todo: era un almacén de riquezas indescriptible. En él había montones y más montones de lingotes de oro y plata, y montañas de monedas de oro, ¡tantas monedas como granos de arena hay en la playa! Más adelante, había otra sala, atestada de suntuosas telas de brocado, de seda y de algodón, procedentes de todas las partes del mundo. La sala de los tejidos daba paso a otra sala, llena de piedras preciosas –la llenaban esmeraldas, rubíes, perlas, turquesas, topacios y muchas otras gemas–, y esta a una quinta sala, que contenía perfumes y especias –almizcle, ámbar, sándalo, azafrán...– y que desprendía un olor tan penetrante que mareaba.

Alí Babá quedó aturdido un buen rato al contemplar tantas maravillas juntas, pero, diciéndose que aquellos ladrones habían acumulado todo aquello de manera injusta, y que quien roba a un ladrón tiene cien años de perdón, decidió llevarse una pequeñísima parte de aquel inmenso tesoro. Así pues, empaquetados en telas de seda y de brocado, se llevó puñados de monedas de oro y de plata que fue amontonando a la entrada de la cueva. Cuando pensó que ya había lo suficiente para tener la vida resuelta, volvió a gritar «¡Ábrete, sésamo!» y la losa se abrió, permitiéndole salir al exterior.

Con las alforjas bien cargadas de monedas –pero cubiertas con trozos de madera para no despertar sospechas–, Alí Babá, contentísimo, volvió al pueblo y entró en su casa. Cuando su esposa vio lo que traía, primero se sorprendió, pero inmediatamente se agobió:

–¿De dónde has sacado todo esto, desgraciado? ¡En esta casa somos pobres pero honrados!–gritó.

–¿Acaso crees que he robado estas riquezas? No, esposa mía, las he arrebatado a quienes no tienen más derecho que tú y que yo a poseerlas –respondió Alí Babá, y le explicó su aventura con todo lujo de detalles.

LAS MIL Y UNA NOCHES (ANÓNIMO)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal: las narraciones de las mil y una noches.

La **reflexión ética** que se propone es la justificación o no de un acto inmoral cuando se realiza contra alguien que ha sido injusto previamente, en este caso el robo de Ali Babá a unos ladrones.

En cuanto a la **educación literaria** se realizará un acercamiento a las narraciones clásicas, al cuento y a su estructura narrativa (planteamiento – nudo – desenlace) en la propuesta de creación de un nuevo final tras la reflexión previa.

(Lugar y fecha de recopilación de los relatos: Persia, s. IX)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra clásica de la literatura universal. Profundizar en los cuentos tradicionales y trabajar su **estructura narrativa** (planteamiento, nudo y desenlace).
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo sobre la educación para la autonomía y la responsabilidad, también en los casos que, aunque enmascarados, son deshonestos.
- ✓ **Tomar decisiones** éticas más allá de quién pueda ser perjudicado en la injusticia.

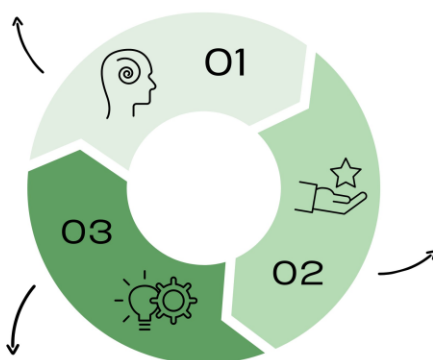


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico; marco literario (el cuento clásico, las narraciones orales...); exposición de la sinopsis de la obra. Comentar todos juntos los cuentos clásicos que conocen los alumnos y aterrizar en ejemplos de Las mil y una noches (p.e. «Aladino y la lámpara maravillosa» o «Simbad el marino»). Recordar también algunos casos que muestren su presencia en la filmografía contemporánea.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar primero la actividad 1 de la ficha del alumno individualmente (*En tu colegio o instituto hay una máquina de bebidas [un poco caras, por cierto]. Conoces un truco para sacarlas sin coste, ¿qué haces?*). Comentar después en voz alta, abriendo a otros casos análogos si se considera oportuno:

- Si alguien hace algo mal, ¿sientes algún inconveniente en perjudicarlo?
- Si encuentras el modo de saltarte una norma y sacar beneficio de ello, ¿lo haces?

En estas respuestas se trata de recogerlas decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. OI ¿Quién es Alí Babá? Descríbelo brevemente.
2. EI ¿Cómo consigue Alí Babá llegar a su casa con tantas riquezas?
3. RC ¿Estás de acuerdo con Alí Babá cuando dice: «¿Acaso crees que he robado estas riquezas? No, esposa mía, las he arrebatado a quienes no tienen más derecho que tú y que yo a poseerlas.»?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas individuales a las preguntas 1 y 2 de comprensión. Recordar entre todos brevemente lo ocurrido y reconocer en el texto algunas de las características del cuento clásico.	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Delito o justicia? ¿Qué motivos ha llevado a cada uno a determinar su acuerdo o desacuerdo con el protagonista? ¿Qué factores han tenido en cuenta? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (honestidad, necesidades materiales, justicia, legalidad...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. ¿Qué podría haber hecho Alí Babá? ¿Qué consecuencias hubiera tenido cada una de sus decisiones? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno). Decisión: _____
---	---	--

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que aporten el elemento **final** que corresponde a la estructura del cuento clásico (planteamiento – nudo – desenlace).

Para ello deben inventar lo que sucedió en el relato a partir de donde dice el texto «En seguida, montaron a caballo y se alejaron al galope por donde habían venido».

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos relatos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» (oralmente) y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar en voz alta la importancia de tomar decisiones honestas más allá de que nuestra injusticia pueda recaer sobre alguien que ha actuado previamente de forma injusta.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

LAS MIL Y UNA NOCHES **(ANÓNIMO)**

(Persia, s. IX)

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR
1. ¿Qué harías en esta situación?

En tu colegio o instituto hay una máquina de bebidas (un poco caras, por cierto). Conoces un truco para sacarlas sin coste, ¿qué haces?

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER
2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Quién es Alí Babá?
Describe brevemente.

.....

.....

.....

b) ¿Cómo consigue Alí Babá llegar a su casa con tantas riquezas?

.....

.....

.....

c) ¿Estás de acuerdo con Alí Babá cuando dice lo siguiente? ¿Por qué?

«¿Acaso crees que he robado estas riquezas? No, esposa mía, las he arrebatado a quienes no tienen más derecho que tú y que yo a poseerlas»

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Imagina un nuevo final para la historia en el que reflejes una decisión ética por parte del protagonista. Alí Babá acaba de ver salir a los forajidos de la cueva...

[Los ladrones] montaron a caballo y se alejaron al galope por donde habían venido.

Alí Babá bajó del árbol con los músculos entumecidos, y

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este cuento de *Las mil y una noches*?

.....

.....

.....

EL QUIJOTE (MIGUEL DE CERVANTES)



Alonso Quijano es un hidalgo apasionado por los libros de caballerías. A causa de su lectura se vuelve loco y decide convertirse en caballero andante para salir en busca de aventuras. En su empeño por luchar contra la injusticia y rendir homenaje a su amada Dulcinea, le hace de contrapunto realista y práctico su fiel escudero Sancho Panza.

En este episodio, don Quijote se encuentra con unos prisioneros a los que devuelve la libertad argumentando que no es buena cosa *hacer esclavos a los que Dios y la naturaleza hicieron libres*.

(Lugar y fecha de escritura: España, 1605)

En eso, don Quijote vio venir por el camino a doce hombres que marchaban a pie, ensartados como cuentas por el cuello en una gran cadena de hierro, y con las manos esposadas. Con ellos venían dos hombres a caballo y otros dos a pie, armados con espadas y escopetas.

–Esos son galeotes –dijo Sancho–, condenados a remar en las galeras del rey.

–Luego a donde los llevan van por la fuerza, y no por su voluntad –dijo don Quijote. [...]

–Advierta vuestra merced –dijo Sancho– que la justicia no hace fuerza ni agravio a esta gente, sino que los castiga por los delitos que han cometido. [...]

Don Quijote se llegó hasta los galeotes y le preguntó al primero por qué lo llevaban así.

–Por enamorado, señor –respondió el galeote.

–¿Solo por eso? –dijo el hidalgo sorprendido–. Pues si por enamorarse condenan a galeras, hace mucho tiempo que yo debería estar remando.

–No son amores de los que vuestra merced piensa –explicó el galeote–. Yo me enamoré de una cesta llena de ropa blanca, tanto que la abracé para llevarla conmigo. Por eso me han dado cien azotes y me han condenado a tres años de galeras.

Preguntó luego don Quijote al que ocupaba el segundo lugar en la cadena, pero el galeote, que iba triste y cabizbajo no respondió.

–Este, señor –dijo el primero–, va a galeras por cantar.

–¿Cómo! ¿También por cantar condenan a galeras?

–Señor caballero –le explicó uno de los guardias–, esta gente llama cantar a confesar los delitos. A este malhechor le dieron tormento y confesó ser cuatrero, por lo que le han condenado a seis años de galeras y doscientos azotes que ya lleva a las espaldas.

Preguntó don Quijote al tercero, el cual respondió con mucho desenfado:

–Yo voy a galeras por cinco años porque me faltaban diez ducados.

–Pues si es por eso –dijo don Quijote–, con gusto pagaré yo veinte por libraros de esa cadena.

–No me entendéis, señor. Si yo hubiera tenido esos diez ducados, habría podido sobornar con ellos al escribano y al procurador, y entonces no me vería en este camino, atado como un perro.

El cuarto galeote era un hombre mayor, de aspecto venerable y barba larga. [...] El quinto galeote habló por él.

–A este por hechicero lo han condenado a cuatro años a galeras.

–A eso no digo yo nada –reconoció don Quijote–, que de bellacos embusteros es engañar a la gente vendiéndole hierbas y venenos con los que les dicen que lograrán que quien no los quiere los quiera. [...]

El último galeote era un hombre de unos treinta años, muy bien parecido. A este le habían puesto más cadenas que a los demás y un grueso candado en las esposas. Don Quijote le preguntó al guardia por qué lo llevaban de ese modo.

—Este hombre —respondió el guardia— es el famoso Ginés de Pasamonte*. Él solo tiene más delitos que todos los demás juntos, y es tan peligroso que, a pesar de llevarlo así, no estamos seguros de que no logre escapar. Él mismo ha escrito un libro en el que cuenta su historia. [...]

[Don Quijote,] volviéndose hacia los galeotes, les dijo:

—Aunque os han castigado por vuestras culpas, hermanos míos, voy a rogar al comisario y a estos señores guardias que os desaten y os dejen ir en paz, porque no me parece buena cosa hacer esclavos a los que Dios y la naturaleza hicieron libres. Dios hay en el cielo que no descuida castigar al malo ni premiar al bueno, y no está bien que los hombres honrados sean verdugos de otros hombres. Si no os liberan de buen grado, esta espada y esta lanza, con el valor de mi brazo, los obligarán a hacerlo por la fuerza.

—¡Pero será majadero! —dijo el comisario—. Ande, señor mío, váyase vuestra merced en hora buena, enderécese esa bacía que trae en la cabeza y no le busque tres pies al gato.

—¡Vos sois el gato, el ratón y el bellaco! —exclamó don Quijote.

Y diciendo esto, arremetió contra él con tanto ímpetu que lo dejó tendido en el suelo, muy malherido. Los demás guardias se quedaron atónitos, pero enseguida volvieron en sí y echaron mano a sus escopetas y sus espadas. Mal lo hubiera pasado don Quijote si los galeotes, viendo la ocasión que se les presentaba de conseguir la libertad, no hubieran aprovechado la confusión para romper sus cadenas.

Sancho ayudó a Ginés de Pasamonte a abrir el candado que le aprisionaba las manos. El malhechor se lanzó sobre el comisario caído, le arrebató la espada y la escopeta, y señalando con la una y apuntando con la otra a los guardias, los obligó a huir de allí. [...]

—Hermanos —les dijo don Quijote, llamándolos—, es de gente bien nacida agradecer los beneficios, y ya habéis visto el que de mí habéis recibido. En pago por él, solo quiero que carguéis la cadena que os he quitado y vayáis con ella al Toboso a presentaros ante la señora Dulcinea y que le digáis que su caballero, el de la Triste Figura, es quien os envía. Hecho esto, podréis ir a donde quisierais.

—Lo que vuestra merced nos manda, señor —respondió Ginés de Pasamonte—, es del todo imposible, pues no podemos ir todos juntos, ya que nos volverían a apresar. Lo que podemos hacer es rezar por quien vuestra merced desee la cantidad de avemarías y padrenuestros que le parezca. Pero pedirnos que volvamos a tomar la cadena para ir con ella al Toboso es como pedir peras a un olmo.

—¡Voto a tal —exclamó don Quijote, rojo de cólera—, don Ginesillo de Parapillo, que os haré ir allí a vos solo con el rabo entre las piernas y la cadena a cuestras!

No era Ginés de Pasamonte hombre que se dejara tratar de aquel modo. Les hizo un guiño a sus compañeros y se echó a un lado. Al instante, empezaron a llover tantas piedras sobre don Quijote que no fue capaz de pararlas todas con el escudo, y una de ellas lo derribó del caballo. Sancho se parapetó tras el rucio, pero tampoco él se libró de recibir varias pedradas. El estudiante saltó sobre el hidalgo, le quitó la bacía y le pegó tantos golpes con ella que la abolló. Intentaron quitarle la ropa, pero como la armadura se lo impedía, le dejaron para desnudar a Sancho. Se repartieron los despojos y luego se fue cada uno por su lado, dejando a Sancho en cueros y temeroso de que en cualquier momento llegase la Santa Hermandad para prenderlos, y a don Quijote muy abatido de verse tratado así por los mismos a quienes tanto bien había hecho.

Cervantes, M. (adaptación de Federico Villalobos) (2009). *El Quijote* (pp. 69-75). SM.

* Este personaje parece ser un trasunto de Jerónimo de Pasamonte, que luchó en Lepanto junto a Cervantes y quizá también de Avellaneda, autor del Quijote apócrifo de 1614.

EL QUIJOTE (M. DE CERVANTES)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto** clave de la literatura española y universal: *El Quijote*, en una versión adaptada por Federico Villalobos.

El **conflicto ético** que plantea tiene que ver con el equilibrio entre justicia y libertad. Don Quijote preserva la libertad de los presos por encima de la justicia del rey. ¿Podemos, en la actualidad, ofrecer una mirada crítica sobre los sistemas judiciales predominantes? ¿Cuándo hacer prevalecer la compasión (o el cuidado), sobre la justicia humana?

En cuanto a la **educación literaria** se acerca al alumnado a uno de los clásicos más importantes de la literatura universal, reflexionando sobre su interpretación y enmarcándolo dentro del siglo de Oro español.

(Lugar y fecha de publicación original: España, 1605)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra representativa de la **literatura española** del s. XVII y elaborar un **texto argumentativo**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo sobre los valores de libertad y justicia.
- ✓ **Desarrollar una mirada ética** ante situaciones en las que entran en conflicto el cumplimiento de una legalidad (justa al menos en teoría) y la libertad o el cuidado del otro.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

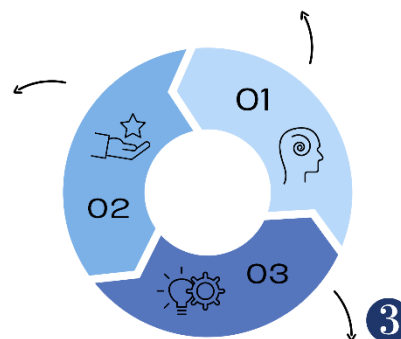
Realidad histórica, marco literario (el siglo de Oro); los galeotes; explicación de la sinopsis de la obra. Comentar entre todos los pasajes y personajes de *El Quijote* que puedan resultar familiares para los alumnos (molinos de viento, Dulcinea, Sancho Panza...). Introducir, si se considera oportuno, la presencia del Quijote en otras artes (pintura, escultura, música, etc.).

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones cercanas a los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Qué opinión te merece el caso siguiente?: Bal no es español ni tiene papeles. Ha venido de su país para poder trabajar, aunque sea de forma ilegal, y sacar adelante a su familia. Acaba de ser detenido y mañana mismo será deportado.*). Ampliar, si se considera oportuno, a otras situaciones análogas:

- *¿Qué piensan de los presos por razones políticas? ¿Y de las condenas en ciertos países a causa de la orientación sexual? ¿Lo legal es siempre justo? ¿Qué hacer cuando no lo es?*

En estas respuestas se trata de recoger las impresiones «instintivas», sin elaborar.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 – SESIÓN 2

COMPRENDER

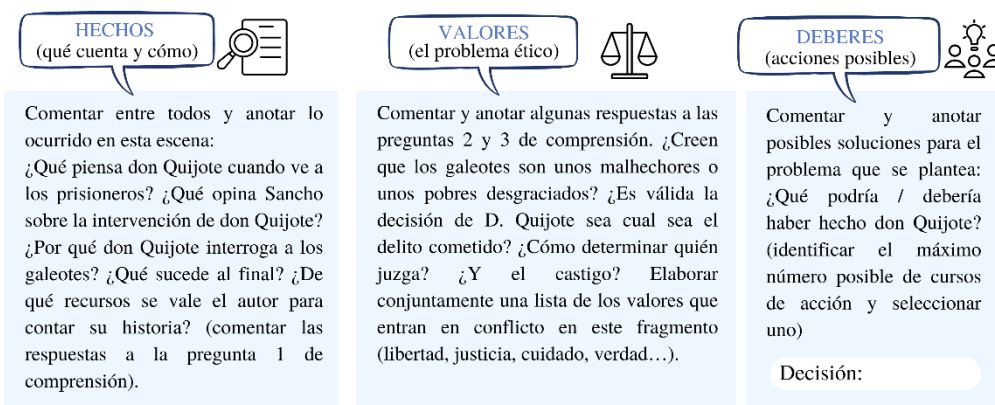
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿Qué papel tiene la ironía en este fragmento? Pon algún ejemplo y explícalo.
2. **CG** Justifica, a partir del texto, la opinión que crees que tiene Cervantes sobre la actuación de don Quijote.
3. **RC** ¿Crees que don Quijote toma una buena decisión? ¿Por qué?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que escriban un **texto argumentativo** a partir de una de estas opciones:

- a) Razones que podría tener un don Quijote del s. XXI para la liberación de un condenado por la justicia establecida que, desde tu perspectiva, no debería estarlo.
- b) Razones que podría tener un Sancho Panza del s. XXI para impedir la liberación del condenado apelando precisamente a la justicia.

En esta actividad pueden partir de algunas de las situaciones que se comentaron inicialmente (*condenas a inmigrantes, presos políticos, discriminación sexual...*) o de otra diferente (*cadena perpetua, pena de muerte, cumplimiento íntegro de las penas...*).

Es importante que sigan el **proceso** establecido para la elaboración del texto: planificación, recogida de datos, organización de ideas, redacción y revisión. Puede ser interesante, si se considera oportuno, aprovechar la recogida de datos para establecer pautas de la utilización de fuentes y recursos variados, tanto físicos como en línea, así como la forma de citarlos correctamente.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar en voz alta la dificultad de conciliar en ocasiones los valores de libertad y justicia.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

EL QUIJOTE (MIGUEL DE CERVANTES)

España, 1605



ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinión te merece el caso siguiente?

Bal no es español ni tiene papeles. Ha venido de su país para poder trabajar, aunque sea de forma ilegal, y sacar adelante a su familia. Acaba de ser detenido y mañana mismo será deportado.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER



2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué papel tiene la ironía en este fragmento? Pon algún ejemplo y explícalo.

.....

.....

.....

b) Justifica, a partir del texto, la opinión que crees que tiene Cervantes sobre la actuación de don Quijote.

.....

.....

.....

c) ¿Crees que don Quijote toma una buena decisión? ¿Por qué?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Escribe un texto argumentativo a partir de una de estas dos opciones:

- a) Razones que podría tener un don Quijote del s. XXI para la liberación de un condenado por la justicia establecida que, desde tu perspectiva, no debería estarlo.
- b) Razones que podría tener un Sancho Panza del s. XXI para impedir la liberación del condenado apelando precisamente a la justicia.

Recuerda seguir los pasos adecuados para la elaboración del texto: planificación, recogida de datos, organización de ideas, redacción y revisión.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *El Quijote*?

.....

.....

.....

FUENTEOVEJUNA (LOPE DE VEGA)



Durante el reinado de los Reyes Católicos, Fuenteovejuna sufre la tiranía de un comendador que incluso viola a una de las mujeres del pueblo, Laurencia, el mismo día de su boda.

Es ella misma la que despierta al pueblo reunido para que se levante contra el comendador. La rebelión termina con la muerte del tirano, pero todo Fuenteovejuna acuerda no delatar a quien llevó a cabo el asesinato, y presentar a todo el pueblo como único culpable, de forma que sea imposible ejecutar un castigo.

(Lugar y fecha de escritura: España, 1619)

FRONDOSO: Ya comienza a amanecer,
con este sol, nuestro día.

MENGO: ¡Vivan Castilla y León,
y las barras de Aragón,
y muera la tiranía!

ESTEBAN: Advertid, Fuenteovejuna,
a las palabras de un viejo;
que el admitir su consejo
no ha dañado vez ninguna.
Los reyes han de querer
averiguar este caso,
y más vale que, si acaso,
acordemos qué hay que hacer.
Concertaos todos a una
en lo que habéis de decir.

FRONDOSO: ¿Qué es tu consejo?

ESTEBAN: Morir
diciendo Fuenteovejuna,
y a nadie saquen de aquí.

FRONDOSO: Es el camino derecho.
Fuenteovejuna lo ha hecho.

ESTEBAN: ¿Queréis responder así?

TODOS: Sí.

ESTEBAN: Pues yo ahora seré el juez
y haré de pesquisidor,
para ensayarnos mejor
lo que habrá que responder.
Imaginemos a Mengo
en la sala de tortura.

MENGO: ¿No hallaste en Fuenteovejuna
otro aspirante al tormento?

ESTEBAN: Esto es un ensayo, Mengo.
Soy el juez, responde presto
o te torturo, villano.
¿Quién mató al comendador?

MENGO: Fuenteovejuna lo hizo.

ESTEBAN: Pero, ¿si te martirizo?

MENGO: Aunque me matéis, señor.

ESTEBAN: Confiesa, ladrón.

MENGO: Confieso.

ESTEBAN: Pues ¿quién fue?

MENGO: Fuenteovejuna.

ESTEBAN: Dadle otra vuelta.

MENGO: Es ninguna.

ESTEBAN: ¡Cagajón para el proceso!

(Llega azorado el REGIDOR.)

REGIDOR: ¡Llega el juez y un capitán!

ESTEBAN: Venga el diablo: ya sabéis
lo que responder tenéis.

REGIDOR: El pueblo prendiendo van,
sin dejar alma ninguna.

ESTEBAN: Que no hay que tener temor.
¿Quién mató al comendador,
Mengo?

Lope de Vega (adaptación de Elena O'Callaghan) (2015).
Fuenteovejuna (pp.102-105). SM

FUENTE OVEJUNA (LOPE DE VEGA)

FICHA DEL DOCENTE

Presentamos en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura española y de la obra de Lope: *Fuenteovejuna*, en versión adaptada por Elena O'Callaghan.

El **conflicto ético** que se propone tiene que ver con el compromiso de la comunidad frente a la injusticia contrapuesto a los intereses personales inmediatos (y la asunción de una culpa conjunta en este caso).

En cuanto a la **educación literaria** se pueden abordar al hilo de esta lectura los rasgos característicos del género teatral y en particular de la obra de Lope.

(Lugar y fecha de escritura: España, 1619)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra fundamental de la literatura española y conocer los rasgos que caracterizan la **obra de Lope**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre los valores de solidaridad y justicia.
- ✓ **Tomar decisiones** en situaciones de la vida cotidiana en las que sea necesario comprometernos como comunidad frente a la injusticia.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

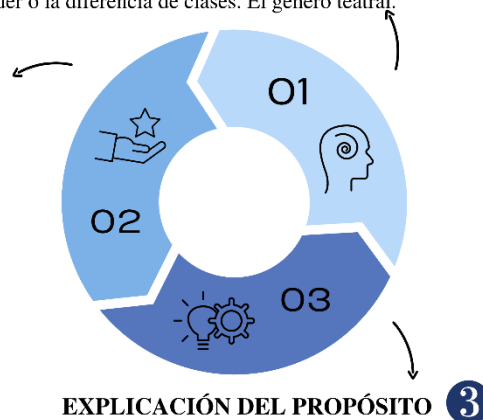
Contexto histórico; explicación de la sinopsis de la obra. Marco literario: el siglo de Oro, la influencia de Lope en la ruptura de la regla de las tres unidades (lugar, tiempo y acción), su agitada biografía, y la reiteración de temas frecuentes en su obra como el honor, el abuso de poder o la diferencia de clases. El género teatral.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar primero la actividad propuesta individualmente (*Mañana se celebra en tu ciudad una huelga por una causa con la que tú estás de acuerdo, pero participar en la huelga supone no poder presentarte a un examen importante. ¿Qué harías?*) y después comentar en voz alta, abriendo a otros casos análogos si se considera oportuno:

- Si presencias una situación de injusticia, ¿te comprometes para enfrentarla o prefieres pasar inadvertido?

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **OI** ¿Qué ha ocurrido? ¿Cuál es el pacto que han establecido los habitantes de Fuenteovejuna?
2. **EI** ¿Cuál es el objetivo del pacto que han acordado?
3. **RC** ¿Qué ventaja se inconvenientes tiene participar en este pacto para los habitantes de Fuenteovejuna?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras como las siguientes: ¿Por qué realizan un ensayo? ¿Quién es el «pesquisidor»? (¿Con qué palabra se relaciona «pesquisidor»?) ¿Qué características de la obra de Lope se reconocen en este texto?	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 de comprensión. Pedir a los alumnos que valoren las ventajas e inconvenientes como individuos y como pueblo. ¿Compromiso con la comunidad o autoprotección individual? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (bien común, integridad física, honestidad, justicia...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. ¿Cuál sería tu decisión si fueras un habitante de Fuenteovejuna pero no hubieras participado en el asesinato del comendador? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno) Decisión:
--	---	--

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Tras comentar algunos de los elementos de la **obra de Lope** presentes en el fragmento: conflicto social; tirano; protagonista colectivo; contexto sociopolítico..., pedir a los estudiantes que trasladen la acción al momento actual y escriban un fragmento en el que se reflejen estos elementos.

Recordarles que deben utilizar en su escritura los elementos característicos de la composición teatral de Lope, incluido el uso formal del diálogo en verso.

En caso de que se alargue el diálogo del apartado anterior, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos fragmentos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de comprometerse comunitariamente frente a la injusticia.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

FUENTEOVEJUNA (LOPE DE VEGA)

España, 1619



ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué harías en esta situación?

Mañana se celebra en tu ciudad una huelga por una causa con la que tú estás de acuerdo, pero participar en la huelga supone no poder presentarte a un examen importante. ¿Qué harías?

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER



2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué ha ocurrido? ¿Cuál es el pacto que han establecido los habitantes de Fuenteovejuna?

.....

.....

.....

b) ¿Cuál es el objetivo del pacto que han acordado?

.....

.....

.....

c) ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene participar en este pacto para los habitantes de Fuenteovejuna?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Recogiendo los elementos característicos de las obras teatrales de Lope, traslada el conflicto a otro contexto y escribe un fragmento al estilo de Fuenteovejuna que represente una escena contemporánea. (Debe presentar un conflicto social, un tirano y un protagonista colectivo, con diálogo en verso y pocas acotaciones)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



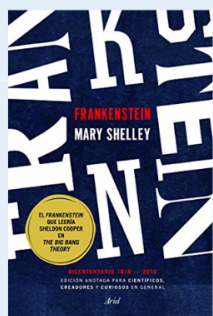
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Fuenteovejuna*?

.....

.....

.....

FRANKENSTEIN (MARY SHELLEY)



Víctor Frankenstein es un científico obsesionado, desde la temprana muerte de su madre, con el tema de la creación de vida. Tras arduas investigaciones y complejo trabajo con cadáveres humanos, ha conseguido formar un extraño ser.

El ser escapa y, ante el rechazo que sufre por parte de la sociedad (e incluso de su propio creador), comienza furioso a sembrar el terror por donde pasa.

Llega incluso, por venganza, a asesinar al hermano pequeño del doctor, mientras este se llena de remordimientos.

Un día, cara a cara criatura y creador, entablan una extensa conversación en la que aquel le pide una compañera para aliviar su soledad y su tristeza.

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818)

De repente descubrí la figura de un hombre a cierta distancia, avanzando hacia a mí a una velocidad sobrehumana. Saltaba por encima de las grietas de hielo, entre las cuales yo había avanzado con tanta precaución; su estatura también, a medida que se aproximaba, parecía exceder con mucho a la de un hombre común. Tuve miedo [...]. Me di cuenta, a medida que aquella figura se acercaba más y más (¡visión espantosa y aborrecida!), de que era el engendro que yo había creado. Temblé de rabia y horror. Decidí esperar que se aproximara y, entonces, enfrentarme a él en un combate mortal. Se iba acercando y su rostro delataba una amarga angustia mezclada con desdén y malignidad. Pero apenas pude darme cuenta de eso; la furia y el odio me habían privado por completo de todo razonamiento, y solo me recobré para lanzarle los insultos más furiosos de odio y de desprecio.

—¡Demonio! —exclamé—. ¿Te atreves a acercarte a mí? ¿Es que no temes que la furiosa venganza de mi brazo caiga sobre tu despreciable cabeza? ¡Apártate, alimaña miserable! ¡O mejor... quédate ahí para que pueda arrastrarte por el lodo...! ¡Y... oh, ojalá pudiera, acabando con tu miserable existencia, devolverles la vida a víctimas a las que asesinaste diabólicamente!

—Esperaba este recibimiento —dijo el demonio—. Todo el mundo odia a los desgraciados... ¡Así que cuánto me odiarán a mí, que soy el más desdichado de todos los seres vivos! Pero vos, mi creador, me odiáis y me rechazáis, a vuestra criatura, a quien estáis ligado por lazos que solo se romperán con la muerte de uno de los dos. Os proponéis matarme... ¿Cómo os atrevéis a jugar así con la vida? ¡Cumplid con vuestro deber para conmigo, y yo cumpliré con vos y con el resto de la humanidad! Si aceptáis mis condiciones, os dejaré en paz, a ellos y a vos; pero si os negáis, alimentaré las fauces de la muerte hasta que se sacie incluso con vuestros seres más queridos. [...]

–¡Apártate...! No quiero escucharte. No puede haber nada entre tú y yo: somos enemigos. ¡Apártate de mí... o midamos nuestras fuerzas en una lucha en la que uno de los dos deba morir!

–¿Cómo puedo conseguir que os apiadéis de mí? ¿No habrá súplicas que consigan que volváis vuestra benevolente mirada hacia la criatura que implora vuestra bondad y compasión...? Creedme, Frankenstein: yo era bueno... mi alma rebosaba de amor y humanidad; pero... ¿no estoy solo... miserablemente solo? Y vos, mi creador, me aborrecéis. ¿Qué esperanza puedo albergar respecto a vuestros semejantes, que no me deben nada? Me desprecian y me odian. [...] Entonces... ¿por qué no voy a odiar yo a aquellos que me aborrecen? No habrá tregua con mis enemigos. Soy desgraciado, y ellos compartirán mi desdicha. Pero en vuestra mano está recompensarme y librar a todos los demás de un mal que solo depende de vos, y que no os engullirá en los torbellinos de su furia solo a vos y a vuestra familia, sino a muchísimos otros más. Permitid que se conmueva vuestra compasión y vuestra justicia, y no me despreciéis.

[Tras el relato detallado de su propia historia, el monstruo hace su petición]

No podemos despedirnos hasta que me hayáis prometido cumplir con mis peticiones. Estoy solo y soy muy desgraciado. Nadie querrá estar conmigo, pero una mujer tan deforme y horrible como yo no me rechazaría. Mi compañera debe ser como yo y tener los mismos defectos. Ese es el ser que debéis crear para mí. [...]

–¡Me niego! –contesté– y por nada del mundo conseguirás que acceda a ello. Puedes convertirme en el hombre más desgraciado de la tierra, pero no conseguirás que me rebaje y me convierta en un ser despreciable ante mí mismo. ¿es que debo crear otro ser como tú, para que vuestra maldita alianza destruya al mundo? ¡Apártate de mí! Ya te he contestado. Puedes matarme, pero no lo haré.

–Estáis equivocado –replicó aquel engendro–, y en vez de amenazaros, estoy dispuesto a razonar con vos. Soy malvado porque soy desgraciado. [...] Si alguien fuera capaz de ser bondadoso conmigo, yo devolvería entonces esa bondad doblada cien veces cien; solo por una criatura así, sería capaz de hacer las paces con toda la humanidad. Pero ahora estoy fantaseando con sueños que nunca podrán cumplirse. Lo que os pido es razonable y justo. Solo exijo una criatura de otro sexo, pero tan espantosa como yo. Es un consuelo pequeño, pero es todo lo que puedo recibir, y será suficiente para mí. Es verdad que seremos monstruos y que estaremos apartados del mundo, pero precisamente por eso nos sentiremos más unidos el uno con el otro. No seremos felices, pero no haremos mal a nadie y no sufriremos la desdicha que ahora siento yo. ¡Oh... mi creador! Hacedme feliz; permitidme que sienta gratitud hacia vos por ese único acto de bondad para conmigo. Permitidme comprobar que soy capaz de inspirar la comprensión de otra criatura. No me neguéis esta petición.

FRANKENSTEIN (MARY SHELLEY)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto clásico** fundamental en la historia de la literatura universal, plagado de reflexiones éticas y que ha dado lugar a innumerables referencias culturales: *Frankenstein*.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con el equilibrio entre valores como la compasión, la responsabilidad o el bien común.

En cuanto a la **educación literaria** se propone profundizar en las características propias de los textos del Romanticismo, la vinculación con otras obras y el género epistolar en el apartado de creación.

OBJETIVOS

(Lugar y fecha de publicación: Inglaterra, 1818.)

- ✓ Acceder, por medio de la lectura de un fragmento, a una obra fundamental de la literatura universal y profundizar en las **características del Romanticismo y el género epistolar**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre valores como el cuidado del otro, la responsabilidad y el bien común.
- ✓ **Acercarse a una postura éticamente razonada** en temas actuales relacionados con la investigación genética, la tecnología, la inteligencia artificial y la «creación de vida».

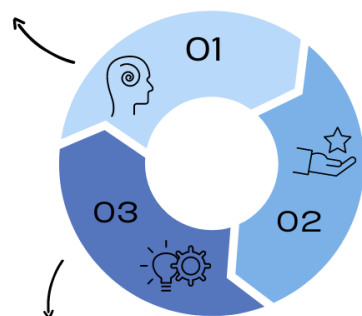


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico y marco literario (el Romanticismo); explicación de la sinopsis de la obra y su relación con el «moderno Prometeo»; conexión con la filmografía actual protagonizada por Frankenstein. Puede completarse esta contextualización vinculando la novela con otros mitos y obras de la literatura universal.



EXPlicACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de actualidad más o menos controvertidas y relacionadas con la bioética y/o la tecnología. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Crees que hay límites para la investigación científica y tecnológica?*). Puede focalizarse esta pregunta en la investigación genética, la clonación, el 5G, las técnicas de publicidad... Comentar después en voz alta, matizando o abriendo la reflexión sobre otros casos si se considera oportuno.

- *¿Y si se crea vida para salvar a alguien de una enfermedad? ¿Qué pasa si después se destruye o corre muchos riesgos? ¿Y la investigación con animales?*
- *¿Un robot avanzado puede realizar las mismas tareas que un humano? ¿Cuáles no?*

Esta pregunta inicial puede conectarse, si se desea, con noticias relevantes del momento o situaciones vinculadas a la propia vida de los estudiantes.

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Recordar a los lectores que, aunque el imaginario cultural colectivo a menudo asigna el nombre de Frankenstein al monstruo, este es en realidad el nombre del científico creador.

Lectura pausada del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y el monstruo hacia su creador?
2. **OI / EI** ¿Qué petición hace el monstruo a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?
3. **RC** ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras como las siguientes: ¿Cuál ha sido el motivo, según su propia explicación, de que la criatura actuara sembrando el terror hasta ahora? ¿Cómo narra el autor estos hechos? ¿Qué recursos utiliza? ¿Qué características del Romanticismo literario se perciben en este texto?	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Qué razones podrían llevar a Víctor a acceder a la petición? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (responsabilidad, cuidado del otro, prudencia, bien común...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. ¿Qué podría hacer Víctor para solventar la situación? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno). Decisión: _____
--	---	---

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que aporten el elemento final que corresponde a la estructura de la narración (planteamiento – nudo – desenlace).

Para ello, y tomando en cuenta todo lo expresado en el diálogo anterior, deben escribir una carta de Víctor a la humanidad en la que dé cuenta de su decisión y de las razones que le han llevado a ello. En dicha carta deben recoger los elementos característicos del **género epistolar** (seleccionar qué tipo de carta va a escribirse, respetar su estructura, adecuar la selección del lenguaje, etc.). Esta actividad puede enriquecerse adaptando luego esta carta a diferentes registros y soportes (correo electrónico, mensaje instantáneo, publicación en RRSS y valorar las diferencias de unos a otros y la adecuación lingüística en cada caso).

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos relatos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial o quizá haría un razonamiento diferente.

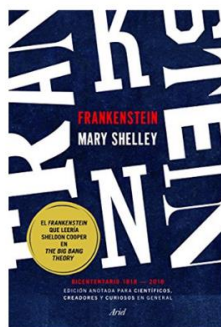
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de adoptar un criterio ético y responsable ante ciertas líneas de investigación científica y tecnológica.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

FRANKENSTEIN

(MARY SHELLEY)

Inglaterra, 1818



ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Crees que hay límites éticos para la investigación científica y tecnológica? Explica brevemente el porqué de tu opinión.

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER



2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué actitud muestra Víctor hacia el monstruo? ¿Y este hacia Víctor?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Qué pide la criatura a su creador? ¿Por qué? ¿Qué le ofrece a cambio?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué razones podrían llevar al científico a acceder a esta petición? ¿Y a rechazarla?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR

3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR

4. ¿Qué decisión tomarías si estuvieras en los zapatos de Víctor? Escribe una carta (a la humanidad, puesto que tu opción afectará a todos) dando cuenta de tu decisión y de las razones que te llevan a tomarla.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN

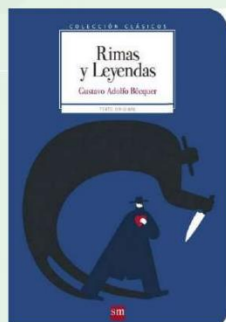
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Frankenstein*?

.....

.....

.....

RIMAS (G.A. BÉCQUER)



Las Rimas de Bécquer reúnen 76 poemas de este autor. Fueron compuestas en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el Romanticismo ya había dejado paso a otras corrientes como el Realismo o el Naturalismo; por este motivo se habla de Posromanticismo. Fueron publicadas póstumamente organizadas en cuatro bloques (*Poesía, Amor, Desengaño, Dolor*). Los dos poemas que aquí se recogen se enmarcan dentro del Desengaño, un amor infeliz por la ruptura entre las expectativas y la realidad.

(Lugar y fecha de publicación: España, 1871)

RIMA XXXIV (65)

Cruza callada, y son sus movimientos
silenciosa armonía;
suenan sus pasos, y al sonar, recuerdan
del himno alado la cadencia rítmica.

Los ojos entreabre, aquellos ojos
tan claros como el día;
y la tierra y el cielo, cuanto abarcan,
arden con nueva luz en sus pupilas.

Ríe, y su carcajada tiene notas
del agua fugitiva;
llora, y es cada lágrima un poema
de ternura infinita.

Ella tiene la luz, tiene el perfume,
el color y la línea,
la forma engendradora de deseos;
la expresión, fuente eterna de poesía.

¿Qué es estúpida? ¡Bah! Mientras callando
guarde oscuro el enigma,
siempre valdrá, a mi ver, lo que ella calla
más que lo que cualquiera otra me diga.

RIMA XXXIX (75)

¿A qué me lo dices? Lo sé: es mudable,
es altanera y vana y caprichosa,
antes que el sentimiento de su alma,
brotará el agua de la estéril roca.

Sé que en su corazón, nido de serpientes,
no hay una fibra que al amor responda;
que es una estatua inanimada..., pero...
¡es tan hermosa!

G.A. Bécquer (2016). *Rimas y leyendas* (pp. 49 y 52). SM.

RIMAS (G.A. BÉCQUER)

FICHA DEL DOCENTE

Presentamos en esta unidad un **texto clásico** imprescindible del Romanticismo español: las Rimas de Bécquer.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con los arquetipos de las relaciones amorosas y con la concepción de la mujer a lo largo de la historia de la literatura. Imprescindible tomar conciencia de ellos y cuestionarlos en sus manifestaciones cotidianas.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso la estructura poética dentro del marco del estilo romántico del autor propuesto.

(Lugar y fecha de publicación: España, 1871)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra representativa de la literatura española y trabajar la **creación poética**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre la igualdad de género y sensibilizar ante determinadas concepciones estereotipadas e indignas de la mujer.
- ✓ **Cuestionar** los arquetipos femeninos de la tradición literaria y analizar los que promueve la sociedad contemporánea.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico y marco literario; el posromanticismo, la poesía de Bécquer, puesta en común de versos más o menos reconocibles por todos (*Poesía eres tú, Volverán las oscuras golondrinas...*). Comentar cuál ha sido la percepción de lo femenino a lo largo de los siglos: valores, tareas, tópicos, caracterización, impedimentos...

MOTIVACIÓN 2

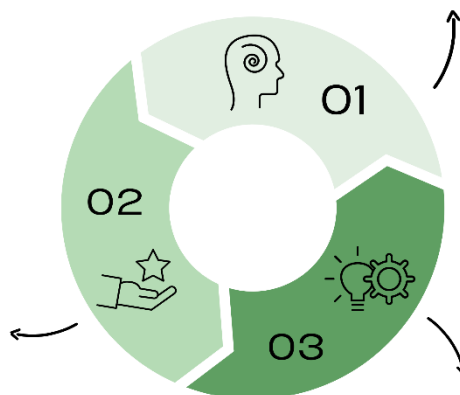
Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (¿Qué cualidades suelen valorarse en un chico? ¿Y en una chica? ¿Son iguales o diferentes?) y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- ¿Qué valores de la mujer se destacan en la publicidad? ¿Y en el cine? ¿Y en otros ámbitos de la vida social o privada?

En estas respuestas se trata de recoger las impresiones «instintivas», sin elaborar.

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.



(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, preferentemente –al menos en primer lugar– por parte del docente para facilitar la interpretación de los versos.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión de la forma y el contenido del texto y poner de relieve su estructura a partir de las conclusiones de las cuestiones 1 y 2.

1. **EI** ¿Qué cualidades de la mujer valora Bécquer en estas rimas? ¿Qué versos ocupan en cada poema?
2. **EI** ¿A qué defectos les resta importancia? ¿Qué versos ocupan en cada poema?
3. **CG** ¿Qué concepción de la mujer reflejan ambos poemas?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión del texto. Describir las cualidades que dan valor a una mujer según el poeta y cómo se refleja esto en la estructura de los poemas. ¿Qué recursos utiliza? ¿Qué características del autor se perciben en este texto?	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas individuales a la pregunta 3 de comprensión. ¿En qué se parece y diferencia de la concepción actual? ¿Qué virtudes se valoran en la mujer? ¿Qué defectos suelen tolerarse peor? Explicitar los tópicos que ponen de manifiesto estos poemas y su pervivencia en la actualidad, así como su oposición a un enfoque ético de género. ¿Qué valores son prioritarios en cada caso? (aspecto físico, inteligencia, igualdad, respeto...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar, una vez identificados aquellos casos en los que existe una discriminación en los arquetipos de género: ¿Qué acciones concretas se pueden llevar a cabo para modificar las concepciones que rompen con la igualdad? (se puede partir de ejemplos concretos para identificar después el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno razonadamente). Decisión:
--	---	---

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pide a los estudiantes que, siguiendo el **estilo de Bécquer**, sencillo, breve, directo; incluso, calcando la estructura de uno de los dos poemas, escriban una nueva rima sobre su propio ideal amoroso.

En el poema pueden elegir algunas cualidades que les resulten imprescindibles y algunos defectos que minimizarían, a partir de la reflexión que han realizado previamente, atendiendo especialmente a evitar los estereotipos de género.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de romper con los tópicos relativos a las cualidades de la mujer y su papel en el mundo.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

RIMAS (G.A. BÉCQUER)

España, 1871

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué cualidades suelen valorarse en un chico? ¿Y en una chica? ¿Son iguales o diferentes?

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué cualidades de la mujer valora Bécquer en estas rimas? ¿Qué versos ocupan en cada poema?

.....

.....

.....

b) ¿A qué defectos resta importancia? ¿Qué versos ocupan en cada poema?

.....

.....

.....

c) ¿Qué concepción de la mujer reflejan ambos poemas?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR

3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR

4. Escribe un nuevo poema siguiendo el estilo de Bécquer (sencillo, breve, directo), incluso puedes «calcar» la estructura de una de las dos rimas que has leído.

En él debes reflejar tu ideal amoroso: qué cualidades te parecen imprescindibles, y qué defectos o características estás dispuesto a minimizar.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN

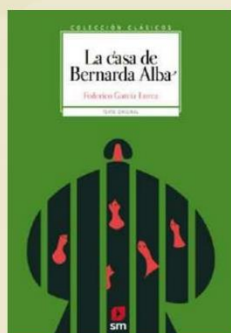
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con estas dos rimas de Bécquer?

.....

.....

.....

LA CASA DE BERNARDA ALBA (F. GARCÍA LORCA)



Bernarda Alba ha enviudado e impone un riguroso luto de ocho años a sus hijas. Durante el encierro, se concierta el matrimonio de la mayor, Angustias, con Pepe el Romano. Toda esta situación aviva las evidentes ansias de libertad de sus hermanas, especialmente de Adela, que mantiene una relación clandestina con el joven.

En el texto siguiente se presenta el trágico desenlace después de que Martirio, mortificada por los celos, descubra a Adela ante todos y esta se rebele frente a su encierro y la inflexibilidad de Bernarda.

(Lugar y fecha de escritura: España, 1936)

MARTIRIO: (En voz baja.) Adela. (Pausa. Avanza hasta la misma puerta. En voz alta.) ¡Adela!

(Aparece Adela. Viene un poco despeinada.)

ADELA: ¿Por qué me buscas?

MARTIRIO: ¿Deja a ese hombre!

ADELA: ¿Quién eres tú para decírmelo?

MARTIRIO: No es ese el sitio de una mujer honrada.

ADELA: ¿Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!

MARTIRIO: (En voz alta.) Ha llegado el momento de que yo hable. Esto no puede seguir así. [...]

ADELA: Esto no es más que el comienzo. He tenido fuerza para adelantarme. El brío y el mérito que tú no tienes. He visto la muerte debajo de estos techos y he salido a buscar lo que era mío, lo que me pertenecía.

MARTIRIO: Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has atravesado.

ADELA: Vino por el dinero, pero sus ojos los puso siempre en mí. [...] Me quiere a mí. Me quiere a mí.

MARTIRIO: Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más.

ADELA: Por eso procuras que no vaya con él. No te importa que abrace a la que no quiere; a mí, tampoco. Ya puede estar cien años con Angustias, pero que me abrace a mí se te hace terrible, porque tú lo quieres también, lo quieres.

MARTIRIO: (Dramática.) ¡Sí! Déjame decirlo con la cabeza fuera de los embozos. ¡Sí! Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura. ¡Le quiero!

ADELA: (En un arranque, y abrazándola.) Martirio, Martirio, yo no tengo la culpa.

MARTIRIO: ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es tuya. Aunque quisiera verte como hermana, no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.)

ADELA: Aquí no hay ningún remedio. La que tenga que ahogarse que se ahogue. Pepe el Romano es mío. Él me lleva a los juncos de la orilla. [...] (En voz baja.) Vamos a dormir, vamos a dejar que se case con Angustias, ya no me importa, pero yo me iré a una casita sola donde él me verá cuando quiera, cuando le venga en gana.

MARTIRIO: Eso no pasará mientras yo tenga una gota de sangre en el cuerpo. [...] (A voces.) ¡Madre, madre!

(Aparece Bernarda. Sale en enaguas, con un mantón negro.)

BERNARDA: Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

MARTIRIO: (Señalando a Adela.) ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!

BERNARDA: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia Adela.)

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

ADELA: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (Adela arrebató el bastón a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. En mí no manda nadie más que Pepe.

MAGDALENA: (Saliendo.) ¡Adela! [...]

BERNARDA: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? (Sale corriendo.)

(Sale detrás Martirio. Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada con la cabeza sobre la pared.)

ADELA: ¡Nadie podrá conmigo! (Va a salir.)

ANGUSTIAS: (Sujetándola.) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo. ¡Ladrona! ¡Deshonra de nuestra casa!

MAGDALENA: ¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!

(Suena un disparo.)

BERNARDA: (Entrando.) Atrévete a buscarlo ahora.

MARTIRIO: (Entrando.) Se acabó Pepe el Romano.

ADELA: ¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! (Sale corriendo.)

LA PONCIA: ¿Pero lo habéis matado?

MARTIRIO: No. Salió corriendo en su jaca.

BERNARDA: No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

MAGDALENA: ¿Por qué lo has dicho entonces?

MARTIRIO: ¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

LA PONCIA: Maldita.

MAGDALENA: ¡Endemoniada!

BERNARDA: Aunque es mejor así. (Suena un golpe.) ¡Adela, Adela!

LA PONCIA: (En la puerta.) ¡Abre!

BERNARDA: Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

CRIDA: (Entrando.) ¡Se han levantado los vecinos!

BERNARDA: (En voz baja como un rugido.) ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio.) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (La Poncia da un empujón y entra. Al entrar, da un grito y sale.) ¿Qué?

LA PONCIA: (Se lleva las manos al cuello.) ¡Nunca tengamos ese fin!

(Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. BERNARDA da un grito y avanza.)

LA PONCIA: ¡No entres!

BERNARDA: No. ¡Yo no! Pepe, tú irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como una doncella.

¡Nadie diga nada! Ella ha muerto virgen. Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

MARTIRIO: Dichosa ella mil veces, que lo pudo tener.

BERNARDA: Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A otra hija.) ¡A callar he dicho! (A otra hija.) ¡Las lágrimas cuando estés sola! Nos hundiremos todas en un mar de luto. Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!

TELÓN

García Lorca, F. (2021). *La casa de Bernarda Alba* (pp. 94-99). SM.

LA CASA DE BERNARDA ALBA

(F. GARCÍA LORCA)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta a continuación un **texto** clave de la literatura española del siglo XX: *La casa de Bernarda Alba*.

El **conflicto ético** que plantea tiene que ver con la necesidad (y el modo) de enfrentarse a una norma opresiva e injusta, así como la puesta en cuestión de las convenciones sociales más arraigadas. Adela mantiene una relación clandestina con el prometido de su hermana y, cuando es descubierta, se rebela frente al encierro y la inflexibilidad de su madre y de la sociedad en la que vive.

En cuanto a la **educación literaria** se incide con este texto en una obra fundamental del teatro español del siglo XX, que servirá de entrada para el acercamiento a la obra de Lorca.

(Lugar y fecha de publicación original: España, s. XVII)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra representativa de la **literatura española del s. XX**, acercarse a la obra de **Lorca** y elaborar un fragmento de un **texto teatral**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre la toma de decisiones y el pensamiento crítico.
- ✓ **Desarrollar una actitud ética** para enfrentarse con criterio a la opresión o a las convenciones sociales impuestas o injustas.

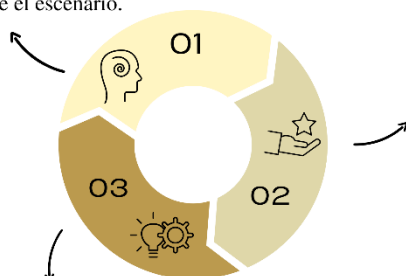


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Realidad histórica; la España del 36; marco literario, el teatro del s. XX, la obra de Lorca, explicación de la sinopsis de la obra y de los rasgos teatrales típicamente lorquianos. Comentario sobre el protagonismo femenino y el significado de los nombres de las hermanas. Resaltar el papel de Pepe el Romano, gran protagonista masculino ausente sobre el escenario.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones cercanas a los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Hay en tu entorno –familia, centro...– alguna norma que te parezca razonablemente inadecuada o injusta? ¿Cuál? ¿Qué haces al respecto?*) e ir comentando los casos concretos que presentan los alumnos sin emitir juicios sobre su decisión.

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar, para construir al final del proceso su propia reflexión.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Comentar, tras la lectura, los símbolos que utiliza Lorca en este fragmento (*el bastón de mando, el rayo de Zeus, los colores...*).

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

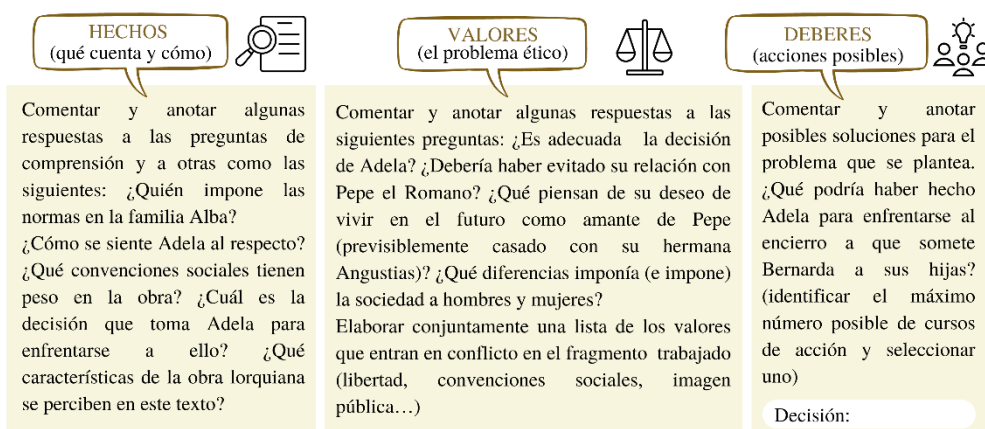
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **CG** ¿Quiénes son Angustias, Martirio y Adela? ¿Qué relación tiene cada una con Pepe el Romano?
2. **EI** ¿Qué sucede al final? ¿Quién muere y por qué?
3. **RC** ¿Qué es lo importante finalmente para Bernarda? ¿Qué frase repite? ¿Por qué lo hace?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Tras comentar algunos de los elementos de esta **obra teatral de Lorca**: conflicto familiar; espacios cerrados; fuerza de las convenciones sociales; relevancia de las pasiones; valor de la libertad; uso de símbolos..., pedir a los estudiantes que escriban, aplicando los requisitos del texto teatral, sobre un conflicto familiar actual tal y como se propone en la ficha correspondiente.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunas creaciones, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno quiere tomar una nueva decisión al respecto.

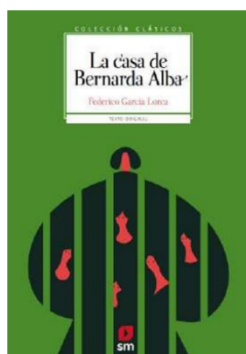
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de cultivar el pensamiento crítico y enfrentarse a la falta de libertad.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

LA CASA DE BERNARDA ALBA

(F. GARCÍA LORCA)

España, s. XVII

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Hay en tu entorno –familia, centro... – alguna norma que te parezca razonablemente inadecuada o injusta? ¿Cuál? ¿Qué haces al respecto?

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Quiénes son Angustias, Martirio y Adela?
¿Qué relación tiene cada una con Pepe el Romano?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Qué sucede al final?
¿Quién muere y por qué?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué es lo importante finalmente para Bernarda? ¿Qué frase repite? ¿Por qué lo hace?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Escribe una escena de un texto teatral en el que se represente un conflicto familiar en el que uno de los hijos exponga, con coherencia y respeto, las razones por las que cierta norma no le parece adecuada.

Recuerda respetar las convenciones para la escritura de obras teatrales (indicación de los personajes, acotaciones, etc.).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



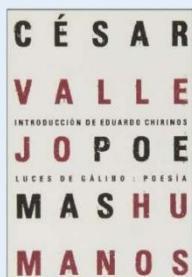
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *La casa de Bernarda Alba*?

.....

.....

.....

POEMAS HUMANOS (CÉSAR VALLEJO)



El poema «Un hombre pasa» está incluido en el libro *Poemas humanos* de César Vallejo. Esta obra reunió, a título póstumo, 76 poemas del autor escritos en los años 30. En ellos refleja su concepción de las personas como seres interdependientes.

La preocupación individual deja paso a la necesidad de colaboración para construir un mundo nuevo cimentado en la solidaridad. César Vallejo hace en su obra una llamada a la acción.

(Lugar y fecha de publicación: Francia, 1939)

UN HOMBRE PASA CON UN PAN AL HOMBRO

Un hombre pasa con un pan al hombro
¿Voy a escribir, después, sobre mi doble?

Un banquero falsea su balance
¿Con qué cara llorar en el teatro?

Otro se sienta, ráscase, extrae un piojo de su axila, mávalo
¿Con qué valor hablar del psicoanálisis?

Un paria duerme con el pie a la espalda
¿Hablar, después, a nadie de Picasso?

Otro ha entrado en mi pecho con un palo en la mano
¿Hablar luego de Sócrates al médico?

Alguien va en un entierro sollozando
¿Cómo luego ingresar a la Academia?

Un cojo pasa dando el brazo aun niño
¿Voy, después, a leer a André Bretón?

Alguien limpia un fusil en su cocina
¿Con qué valor hablar del más allá?

Otro tiembla de frío, tose, escupe sangre
¿Cabrán aludir jamás al Yo profundo?

Alguien pasa contando con sus dedos
¿Cómo hablar del no-yó sin dar un grito?

Otro busca en el fango huesos, cáscaras
¿Cómo escribir, después, del infinito?

César Vallejo (2013). *Poemas humanos*.
Luces de Gálilbo.

Un albañil cae de un techo, muere y ya no almuerza
¿Innovar, luego, el tropo, la metáfora?

Un comerciante roba un gramo en el peso a un cliente
¿Hablar, después, de cuarta dimensión?

POEMAS HUMANOS (CÉSAR VALLEJO)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **poema** clave de la literatura hispanoamericana del poeta César Vallejo.

La **reflexión ética** que se propone confronta (y cuestiona esta contraposición) la sabiduría y el arte con las necesidades urgentes de los más vulnerables (o vulnerados). Constituye una invitación a una sensibilidad activa.

En cuanto a la **educación literaria**, se trabaja en este caso la escritura de poesía comprometida en el siglo XX y su conexión con la literatura actual.

(Lugar y fecha de publicación: Francia, 1939)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de un autor clave de la literatura hispanoamericana y profundizar en los temas recurrentes de la **poesía comprometida**.
- ✓ **Sensibilizar**, a través del diálogo, sobre las necesidades acuciantes del mundo e invitar a la acción.
- ✓ **Tomar decisiones** en situaciones de la vida cotidiana basadas en el cuidado y la justicia social.

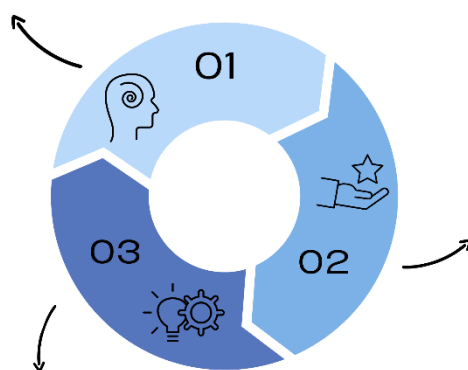


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Autor, obra a la que pertenece el poema, marco literario, contexto histórico que propicia la poesía comprometida; conexión con el momento actual y con otros autores que escriben (entonces o ahora) este tipo de literatura: Blas de Otero, Edward Said o Coetzee, por ejemplo.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno individualmente (*Tienes un examen mañana, pero un amigo te llama pidiéndote que vayas a su casa porque acaba de romper con su pareja y está destrozado. ¿Qué haces?*) y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- ¿Qué te parece más importante: saber o actuar?
- ¿Qué suele valorarse más en la educación: los conocimientos teóricos o la sensibilización hacia el cuidado y la solidaridad con los demás? ¿Cuál de los dos aspectos es más importante para ti?

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, en primer lugar por el docente para facilitar su «interpretación», y después en silencio por parte de los alumnos.

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **RE** Describe brevemente cómo está estructurado el poema.
2. **CG** ¿Con qué tipo de realidades conecta el primer verso de cada par? ¿Y el segundo?
3. **RC** ¿Qué crees que trata de decir el autor con estos versos? ¿Qué opinas tú al respecto?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión. Reflexionar todos juntos sobre la estructura del poema y los recursos que utiliza el poeta para su escritura.	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Consideran que el arte es necesario o inútil? ¿Creen que tiene una función social? ¿Son excluyentes el arte y el compromiso social? Proponer entre todos algunos ejemplos de arte con compromiso social (cine, fotografía, performance...). Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto o están presentes en este fragmento (arte, compromiso, sensibilidad social, reflexión cultural...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar si son o no sensibles a las realidades que se reflejan en el poema: ¿A cuáles sí? ¿A cuáles no? ¿Qué acciones toman ante estas realidades? (identificar el máximo número posible de cursos de acción, tan heterogéneo como se considere conveniente, y seleccionar uno razonadamente; sin necesidad de que sea igual para todos). Decisión:
--	--	---

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que continúen el **poema** con algunos pares de versos más. Deben respetar la estructura propuesta añadiendo algunos casos que a ellos les parezcan relevantes para los primeros versos de cada par y una reflexión artística o intelectual para el segundo.

Como sucede en gran parte de la poesía contemporánea, y en este poema, no es necesario que los versos rimen entre sí, pero sí mantener el ritmo que propone la composición de Vallejo.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos versos creados por los alumnos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su respuesta inicial o razonaría de otro modo.

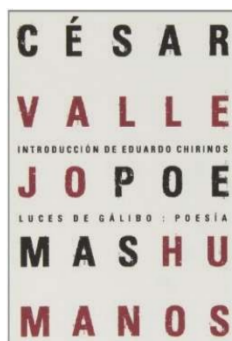
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de ser (activamente) sensibles ante el sufrimiento de otras personas.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

POEMAS HUMANOS (C. VALLEJO)

España, 1939

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué harías en este caso?

Tienes un examen mañana, pero un amigo te llama pidiéndote que vayas a su casa porque acaba de romper con su pareja y está destrozado. ¿Qué haces?

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) Describe brevemente cómo está estructurado el poema.

.....

.....

.....

b) ¿Con qué tipo de realidades conecta el primer verso de cada par? ¿Y el segundo?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué crees que trata de decir el autor con estos versos? ¿Qué opinas tú al respecto?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Continúa el poema con algunos pares de versos. Debes respetar la estructura añadiendo algunos casos que te parezcan relevantes para los primeros versos de cada par y una reflexión artística o intelectual que sirva de contraposición para el segundo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



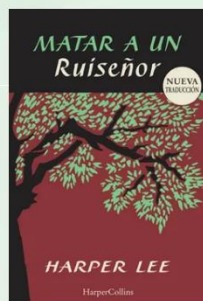
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este poema de César Vallejo?

.....

.....

.....

MATAR UN RUISEÑOR (HARPER LEE)



Jem y Scout, de 6 y 8 años, viven con su padre, Atticus, un recto abogado que defiende la verdad frente a actitudes racistas como la que se desarrolla contra el joven negro Tom, injustamente acusado de violación.

Los niños pasan el verano descubriendo poco a poco la presión social que acosa a su padre y tratando de averiguar quién es el enigmático Boo Radley, un hombre huraño que nunca sale de su casa y vive rodeado de un halo de misterio.

Bob Ewell, el padre de la joven que acusó a Tom, ha sido descubierto mintiendo en el juicio. Humillado, busca venganza y ataca a los niños, pero será la inesperada intervención de Boo quien los salve.

Ewell ha muerto herido por su propio cuchillo. ¿Habrá sido Jem? ¿O el propio Boo? Si es así, quizá esta vez, la verdad deba sacrificarse para no «matar a un ruiseñor» y exponer a Boo al escrutinio público.

—Scout, intenta contarnos lo ocurrido mientras lo tienes fresco en la memoria. ¿Podrás? ¿Viste al hombre que os seguía?

Me acerqué a mi padre y sentí que sus brazos me rodeaban. Apoyé la cara en su pecho.

—Emprendimos el regreso a casa. [...] Jem me dijo que callase un momento. Yo creí que estaba pensando (siempre me hace callar para poder pensar mejor); luego dijo que había oído algo. [...]

—Continúa, Scout —indicó el [sheriff] Tate.

—Entonces, de repente, alguien me agarró y aplastó mi disfraz... creo que me caí al suelo... Oí un fragor bajo el árbol, como si... lucharan alrededor del tronco, según parecía por los ruidos. Entonces Jem me encontró y echamos a andar hacia el camino. Alguien... el señor Ewell, supongo, derribó a Jem. Forcejearon un poco más y entonces se oyó un sonido extraño...Jem soltó un alarido... —Me interrumpí. El sonido lo había producido el brazo de Jem—. Y un momento después... el señor Ewell trataba de matarme asfixiándome, creo... Entonces alguien lo tumbó en el suelo. Jem debió de levantarse, supongo. Eso es todo lo que sé...

—¿Y después? —Tate me miraba con viva atención.

—Alguien se tambaleaba y jadeaba... tosía como si fuera a morir. [...]

—¿Quién era?

—Ese, señor Tate, él puede decirle cómo se llama. —Levanté la mano para señalar al hombre del rincón, pero bajé el brazo rápidamente temerosa de que Atticus me reprendiera. Señalar era un gesto de mala educación.

Cuando le señalé, sus manos se deslizaron ligeramente, dejando un grasiento trazo de sudor en la pared, y hundió los pulgares en el cinturón. Un ligero y extraño espasmo le agitó, como

si oyera uñas arañando la pizarra, pero cuando vio que yo le miraba con admiración la tensión desapareció lentamente de su rostro. Sus labios se entreabrieron en una tímida sonrisa; pero mis repentinas lágrimas difuminaron la imagen de nuestro vecino.

–¿Eres Boo? –le dije.

–Señor Arthur, cariño –me corrigió Atticus con suavidad. [...]

–Naturalmente es un caso inequívoco de defensa propia; pero tendré que ir a la oficina y rebuscar...

–Señor Finch, ¿cree usted que Jem ha matado a Bob Ewell? ¿Lo cree de veras?

–Ya ha oído a Scout; no cabe la menor duda. Jem se levantó y derribó a Ewell... Probablemente había encontrado, en la oscuridad, el cuchillo de Ewell... Mañana lo sabremos.

–Un momento, señor Finch –repuso el sheriff–. Jem no ha acuchillado a Bob Ewell. Atticus lo miró como si le agradeciese esas palabras. Pero negó con la cabeza.

–Heck, se comporta usted de un modo muy magnánimo, y sé que lo hace impulsado por su buen corazón; pero no me venga con esas cosas. [...]

–No es usted quien ha de tomar una decisión, señor Finch; soy yo, únicamente yo. Es una decisión y una responsabilidad que pesa sobre mí. Por una vez, si usted no comparte mi punto de vista, poca cosa podrá hacer para imponer el suyo. Si quiere intentarlo, yo le llamaré embustero en sus propias barbas. Su hijo no ha dado ninguna cuchillada a Bob Ewell –añadió muy despacio–; estuvo a mil leguas de ello, y ahora usted lo sabe. [...] Un muchacho negro ha muerto sin motivo alguno, y el responsable de ello ha fallecido también.

Tate se acercó a la mecedora y recogió el sombrero, que estaba en el suelo, al lado mismo de Atticus. Luego se lo caló y dijo:

–No existe ninguna ley que prohíba a un ciudadano hacer cuanto pueda por evitar que se cometa un crimen, que es precisamente lo que él [Boo] hizo; ¿cree usted que tengo el deber de comunicarlo a toda la ciudad en lugar de silenciarlo? ¿Sabe lo que pasaría entonces? Que todas las señoras de Maycomb, incluida mi esposa, correrían a la casa de ese hombre llevándole pasteles y confituras. A mi manera de ver, agarrar al hombre que les ha hecho a usted y a la ciudad un favor tan grande para ponerlo, con su carácter tímido, bajo una luz cegadora... para mí sería un pecado. Es un pecado y no estoy dispuesto a cargarlo sobre mi conciencia. Si se tratase de otro hombre sería distinto. Pero con este no puede ser, señor Finch.

Tate parecía querer horadar el entarimado con la puntera de una bota. A continuación se frotó la nariz y se masajeó el brazo izquierdo.

–Es posible que yo valga poco, señor Finch, pero sigo siendo el sheriff de Maycomb, y Bob Ewell se ha caído sobre su propio cuchillo. Buenas noches, señor.

MATAR UN RUISEÑOR (HARPER LEE)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un texto fundamental de la literatura universal contemporánea: *Matar un ruiseñor*.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con la vinculación entre justicia y cuidado, y las deliberaciones éticas que se pueden producir en torno a esta dicotomía (a partir de la revelación o no de que Boo Radley es quien, con su delito, ha salvado a Jem y Scott de una muerte segura).

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso la interpretación del relato y la profundización en la intención del autor a partir de la lectura de un texto.

(Lugar y fecha de publicación original: EEUU, 1960)

OBJETIVOS

- ✓ **Invitar** a la lectura de una obra clave de la literatura estadounidense del s. XX. Analizar la intención del autor a partir de la lectura del texto.
- ✓ **Reflexionar** sobre la relación entre justicia y cuidado.
- ✓ **Tomar decisiones** en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con los valores tratados.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto histórico, marco literario; explicación de la sinopsis de la novela, la literatura frente al racismo. Comentar que la autora, Harper Lee, fue galardonada con el premio Pulitzer en 1961 y explicar brevemente el valor de estos premios.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones cercanas a los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno individualmente (*¿Participarías para impedir un desahucio?*) y después comentar en voz alta profundizando en las respuestas si se considera oportuno.

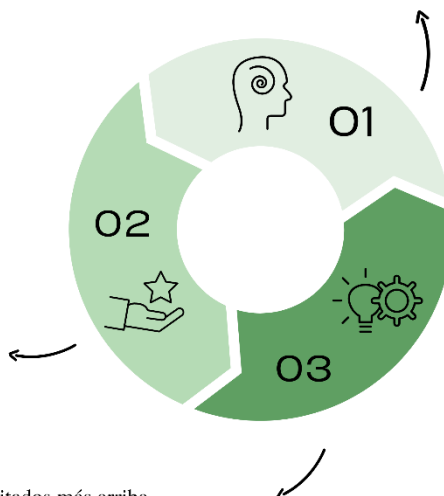
- *¿Cambiaría tu decisión en función de si conoces o no a la(s) persona afectada(s)?*
- *¿Y en función de qué amigos fueran a realizar esa acción?*

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)



LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Indicar que es la propia Scout quien, ya mayor, se convierte en narradora de lo sucedido. En este sentido, es una narradora omnisciente (adulta) que muestra un punto de vista inocente sobre el bien y el mal (niña).

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

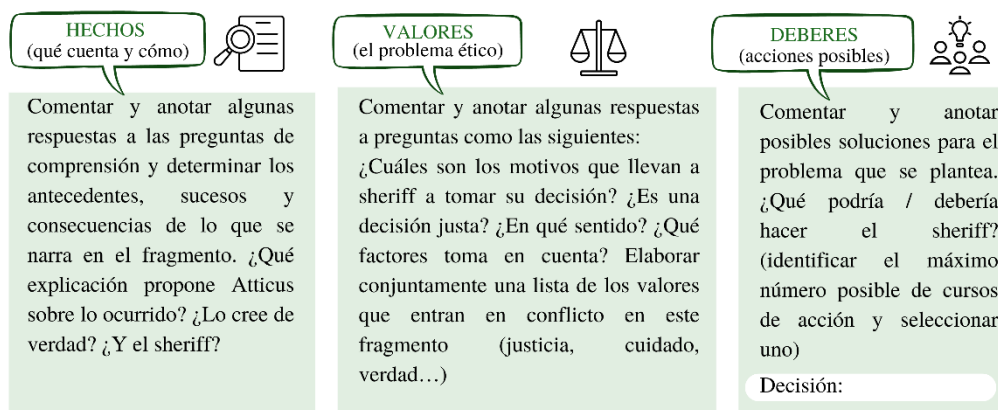
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿Quién ha agredido a Jem y a Scout? ¿Por qué lo ha hecho?
2. **CG** ¿Cómo se han salvado de su agresor?
3. **RC** ¿Qué decide hacer el sheriff al respecto?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

En el fragmento se cuenta lo que ocurre a través de los ojos de Scout. Pero realmente... ¿qué creen que ha ocurrido?

Pedir a los estudiantes que den su propia **versión de los hechos**, de lo que ha sucedido en realidad; y que escriban después lo que creen que sería más ético defender ante el juez.

Comentar finalmente en voz alta las semejanzas y diferencias entre ambas versiones y entre estas y las que se infieren del texto profundizando en la intención del autor al mantener la ambigüedad.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunas de las creaciones de los estudiantes, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su decisión ahora o razonaría de otro modo.

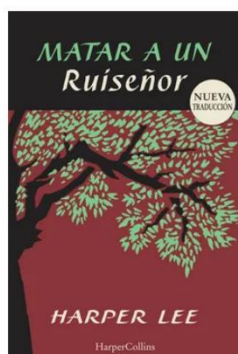
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Conversar sobre la importancia del cuidado de la persona como una forma esencial de solidaridad y justicia y de la necesidad de valorar en cada situación la decisión más ética.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

MATAR UN RUISEÑOR

(HARPER LEE)

EEUU, 1960

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué harías en esta situación?

Un vecino de tu barrio está a punto de ser desahuciado y varias personas se están uniendo para parar la acción. ¿Participarías en ella? ¿Qué factores influirían en tu decisión?

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Quién ha agredido a Jem y a Scout? ¿Por qué lo ha hecho?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Cómo se han salvado de su agresor?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué decide hacer el sheriff al respecto?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Escribe tu propia versión de los hechos, de lo que ha sucedido en realidad. Escribe después la versión que consideras que deberías defender ante un juez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



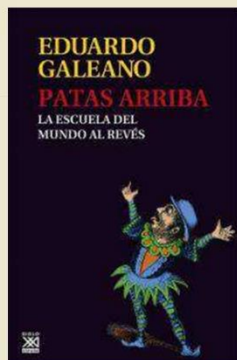
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Matar un ruiseñor*?

.....

.....

.....

PATAS ARRIBA (EDUARDO GALEANO)



En esta obra, Galeano, con una combinación equilibrada de ensayo, crónica, narración y poesía, describe las miserias de nuestra civilización a las puertas del siglo XXI.

Un retrato preciso de la sociedad de consumo, la impunidad del abuso de poder, la injusticia, la desigualdad, el machismo o el racismo que asolan a la persona en el mundo contemporáneo.

El autor aborda en el fragmento seleccionado el gravísimo problema que conllevan los excesos consumistas de la sociedad actual.

(Lugar y fecha de publicación: Argentina, 1998)

El derecho al derroche, privilegio de pocos, dice ser la libertad de todos. Dime cuánto consumes y te diré cuánto vales. Esta civilización no deja dormir a las flores, ni a las gallinas, ni a la gente. En los invernaderos, las flores están sometidas a luz continua, para que crezcan más rápido. En las fábricas de huevos, las gallinas también tienen prohibida la noche. Y la gente está condenada al insomnio, por la ansiedad de comprar y la angustia de pagar.

Este modo de vida no es muy bueno para la gente, pero es muy bueno para la industria farmacéutica. Estados Unidos consume la mitad de los sedantes, ansiolíticos y demás drogas químicas que se venden legalmente en el mundo, y más de la mitad de las drogas prohibidas que se venden ilegalmente, lo que no es moco de pavo si se tiene en cuenta que Estados Unidos apenas suma el cinco por ciento de la población mundial.

«Gente infeliz, la que vive comparándose», lamenta una mujer en el barrio del Buceo, en Montevideo. El dolor de ya no ser, que otrora cantara el tango, ha dejado paso a la vergüenza de no tener. Un hombre pobre es un pobre hombre. «Cuando no tenés nada, pensás que no valés nada», dice un muchacho en el barrio Villa Fiorito, de Buenos Aires. Y otro comprueba, en la ciudad dominicana de San Francisco de Macorís: «Mis hermanos trabajan para las marcas. Viven comprando etiquetas, y viven sudando la gota gorda para pagar las cuotas».

Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés* (pp. 350-351). Siglo XXI

PATAS ARRIBA (EDUARDO GALEANO)

FICHA DEL DOCENTE

Presentamos en esta unidad un **texto expositivo** escrito con magistral habilidad lingüística y literaria del autor uruguayo Eduardo Galeano.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con la educación consciente y responsable para el consumo y la sostenibilidad.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso el uso de estructuras paralelísticas y antitéticas en el texto modelo, así como la realización de un texto expositivo a partir de una cita del autor.

(Lugar y fecha de publicación: Argentina, 1998)

OBJETIVOS

- ✓ **Invitar** a la lectura de un ensayo de Eduardo Galeano que analiza críticamente los modos de vida de la sociedad contemporánea. Trabajar el texto expositivo de características literarias.
- ✓ **Tomar conciencia**, a través del diálogo, del impacto de los hábitos de consumo en la Naturaleza y en las personas, de la finitud de los recursos o de los ciclos necesarios de espera para acceder a ellos.
- ✓ **Reflexionar** sobre nuestra propia actitud hacia el consumo y sus consecuencias en el deterioro medioambiental.

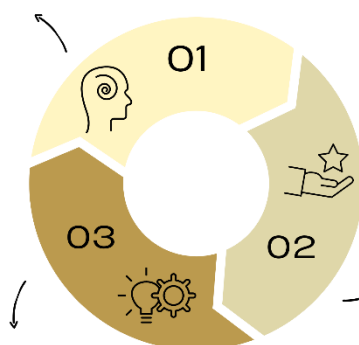


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Presentación de la obra y del autor, contexto histórico. Marco literario: el ensayo, relación con otras obras clásicas y contemporáneas de este género. El uso de los recursos estilísticos en este tipo de textos (ironía, contradicciones, etc.).



MOTIVACIÓN

2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno individualmente (*¿Consideras de alguna manera el impacto medioambiental de tus hábitos de consumo? ¿Qué factores tienes en cuenta para hacer o no un gasto?*) y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- *¿Prefieren la ropa de marca? ¿Por qué motivos realmente?*
- *¿Conocen prácticas de sobreexplotación en granjas y cultivos? ¿Qué opinan de ellas?*

Se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO

3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Comentar con los estudiantes, tras la lectura, la riqueza de recursos literarios que dan fuerza al texto (*paralelismos, antítesis, mezcla de registros lingüísticos, personificaciones...*), lo embellecen a pesar de la crudeza de su contenido y hacen del juego lingüístico una herramienta afilada y aguda de comunicación.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 – SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **CG** Extrae la idea principal de cada uno de los tres párrafos según esta estructura: introducción; modos de vida en el mundo rico; modos de vida en el mundo empobrecido.
2. **RC** Relee las tres citas del último párrafo: ¿Son aplicables a tu entorno? ¿En qué sentido?
3. **RC** ¿Estás de acuerdo con lo que expresa el autor? ¿En qué sí? ¿En qué no?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)	VALORES (el problema ético)	DEBERES (acciones posibles)
 Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras como las siguientes: ¿Qué consecuencias tienen los hábitos de consumo en el medioambiente? ¿Y en la vida de las personas? Reflexionar conjuntamente sobre el uso de los recursos literarios en los textos expositivos.	 Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Pueden poner algunos ejemplos concretos que reflejen su postura? ¿De quién es la responsabilidad de cuidado medioambiental? Elaborar una lista de los valores que entran en juego en este texto (comodidad, compromiso, inercia, responsabilidad...)	 Comentar y anotar posibles soluciones para el problema que se plantea. ¿Qué decisiones personales y sociales podemos tomar para hacer frente a lo que refleja el texto? ¿La única condición para comprar algo es tener el dinero para hacerlo? ¿Qué más es necesario tener en cuenta? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno) Decisión:

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Propón a tus alumnos que, a partir de la cita siguiente, escriban un **texto expositivo** explicando su sentido. Es importante que consulten información de diferentes fuentes. Además, deben estructurarlo en párrafos, con una idea central en cada uno y aprovechar la fuerza de los recursos literarios como hace Galeano. Deben incluir una breve introducción y una conclusión.

«Yo creo, en concreto, que este proceso de imposición de valores universales centrados en la mercancía y en la rentabilidad implica un envenenamiento del agua, de la tierra, del aire, pero también del alma.» (revistapueblos.org)

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos textos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar si alguno modificaría su decisión ahora o razonaría de otro modo.

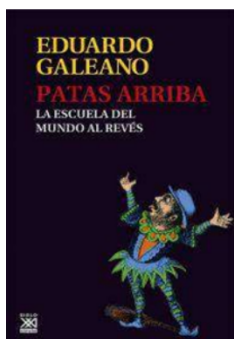
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de ser conscientes de nuestra actitud ante el consumo, de sus consecuencias medioambientales.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

PATAS ARRIBA (EDUARDO GALEANO)

Argentina, 1998

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Consideras de alguna manera el impacto medioambiental de tus hábitos de consumo?
¿Qué factores tienes en cuenta a la hora de hacer o no un gasto?

.....

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) Extrae la idea principal de cada párrafo según esta estructura:

1. Introducción.....
2. Modos de vida en el mundo rico:
3. Modos de vida en el mundo empobrecido:
-

b) Relee las tres citas del último párrafo: ¿Son aplicables a tu entorno? ¿En qué sentido?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Estás de acuerdo con lo que expresa el autor? ¿En qué sí? ¿En qué no?

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Escribe un texto expositivo a partir de la siguiente intervención de Galeano en una entrevista realizada en 2005:

«Yo creo, en concreto, que este proceso de imposición de valores universales centrados en la mercancía y en la rentabilidad implica un envenenamiento del agua, de la tierra, del aire, pero también del alma.»
(revistapueblos.org)

Investiga en diversas fuentes para ofrecer datos reales. Después, escribe tomando como modelo el texto que has leído, incluyendo cada idea en un párrafo. Puedes hacerlo en una hoja aparte.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



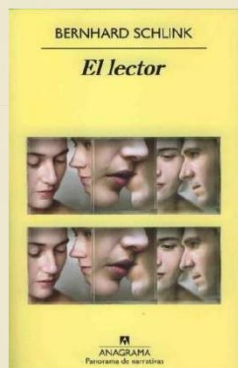
5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Patatas arriba*?

.....

.....

.....

EL LECTOR (BERNHARD SCHLINK)



Michael Berg mantuvo una relación amorosa cuando era apenas un adolescente con una mujer que le pedía a diario la lectura en voz alta de fragmentos de Goethe, Tolstoi o Dickens entre otros.

Siete años más tarde, el joven asiste al juicio de cinco mujeres por crímenes de guerra nazis. Entre ellas se encuentra su nunca olvidada Hanna, acusada de liderar el grupo que permitió la muerte de un gran número de prisioneras encerradas en una iglesia en llamas.

Pero Michael sabe que no pudo ser así: él ha terminado por averiguar que Hanna es analfabeta. Aunque ella nunca lo reconocerá, ni siquiera delante de él.

(Lugar y fecha de publicación: Alemania, 1995)

Al confesar ser la autora del informe, Hanna se lo puso muy fácil a las otras acusadas. Pronto quedó claro que había actuado sola y por propia iniciativa, y que si las otras la habían secundado, había sido a la fuerza y bajo amenazas. Hanna tenía la sartén por el mango, decían. Era ella la que mandaba y la que escribía los informes. Era ella la que decidía.

Los habitantes del pueblo que testificaron no pudieron confirmar ni negar esa hipótesis. Vieron a varias mujeres vigilando la iglesia en llamas, sin abrir las puertas, y por eso no se atrevieron a abrirlas ellos mismos. También las vieron a la mañana siguiente, cuando se marchaban y estaban seguros de que eran las acusadas. Pero ninguno sabía cuál de ellas llevaba la voz cantante en aquellos momentos, y ni siquiera podían asegurar que hubiera una cabecilla.

–Pero no pueden certificar –les preguntó, señalando a Hanna, el abogado de una de las otras acusadas– que no fuera esta acusada quien tomaba las decisiones, ¿verdad?

No, no podían, cómo iban a poder. Además, bastaba mirar a las otras acusadas, mujeres visiblemente mayores, más cansadas, cobardes y amargadas, para darse cuenta de que Hanna tenía que ser por fuerza la que mandaba. Por otra parte, la existencia de una cabecilla representaba una coartada perfecta para los habitantes del pueblo: para ayudar a las prisioneras habrían tenido que plantar cara a un disciplinado comando a las órdenes de un superior, y no a un puñado de mujeres desconcertadas.

Hanna seguía luchando. Admitía lo que era cierto y negaba lo que era falso. Negaba con una obstinación cada vez más desesperada. No gritaba, pero la intensidad con que hablaba le resultaba chocante al tribunal.

Finalmente se rindió. Ya solo hablaba cuando le preguntaban, y respondía con pocas palabras o daba datos incompletos; a veces parecía como distraída. Ahora se quedaba sentada cuando hablaba: era como si quisiera manifestar que se había rendido. El juez, que al principio del proceso le había dicho varias veces que no hacía falta que se levantara, que podía quedarse sentada, lo advirtió también con extrañeza. A veces, hacia el final, me daba la impresión de que el tribunal empezaba a estar harto y quería quitarse de encima por fin aquella carga; ya no tenían los cinco sentidos puestos en el juicio, sino en alguna otra cosa, quizá algo del presente, después de tantas semanas de viaje por el pasado.

Yo también empezaba a estar harto. Pero no podía quitarme de encima aquella carga. Para mí, el juicio no estaba acabándose, sino empezando de verdad. Hasta entonces yo había sido espectador, pero ahora me veía implicado, podía intervenir, podía influir en la decisión final. Era un papel que no había buscado ni elegido, pero lo tenía, quisiera o no, tanto si decidía hacer algo como si me limitaba a comportarme pasivamente.

Hacer algo... Ese algo solo podía ser una cosa. Ir a hablar con el juez y contarle que Hanna era analfabeta. Que no era la protagonista, la culpable única en que la querían convertir las otras. Que su comportamiento durante el juicio no se debía a terquedad, cerrazón o descaro, sino a su ignorancia total de la acusación y del contenido del manuscrito, y sin duda también a la falta del menor sentido de la estrategia o de la táctica. Que no estaba en condiciones de defenderse adecuadamente. Que era culpable, pero no tanto como parecía.

Podía ser que el juez no se dejara convencer. Pero por lo menos le haría pensar, le empujaría a intentar averiguar la verdad. Y al final se demostraría que yo tenía razón, y Hanna sería castigada, pero no con tanta severidad. Iría a la cárcel, desde luego, pero saldría antes, volvería a ser libre antes. ¿Y no era por eso por lo que luchaba?

Sí, luchaba por eso, pero no estaba dispuesta a pagar el precio de ser desenmascarada como analfabeta. Y tampoco le parecería bien que yo traicionase, a cambio de unos cuantos años de cárcel, la imagen que había querido dar de sí misma. Ese trueque solo podía hacerlo ella, pero no lo hacía, así que estaba claro que no quería hacerlo. Para ella, su imagen valía esos años de cárcel.

Pero ¿de verdad los valía? ¿De qué le servía esa imagen falsa, que la amordazaba, la paralizaba, le impedía desarrollarse como persona? Con la energía que invertía en sostener la mentira de su vida, podría perfectamente haber aprendido a leer y a escribir.

Intenté hablar del problema con mis amigos. Imagínate que alguien se dirige a sabiendas hacia su perdición, y tú puedes salvarlo. ¿Lo salvarías? Imagínate una operación con un paciente que toma drogas que son incompatibles con la anestesia, pero se avergüenza de ser drogadicto y no quiere decirselo al anestesista. ¿Hablarías con el anestesista? Imagínate que en juicio se ha demostrado que el criminal era diestro, pero el acusado no se atreve a revelar que es zurdo porque le da vergüenza, y lo van a condenar. ¿Se lo contarías al juez? O imagínate que un crimen solo pudo cometerlo, con toda certeza, un heterosexual, y el acusado es homosexual, pero se avergüenza de serlo y se calla. No te pregunto si tiene sentido avergonzarse de ser zurdo u homosexual. Solo te pido que te imagines que el acusado no se atreve a confesarlo por vergüenza.

B. Schlink (1995). *El lector* (cap. 11). Anagrama.

EL LECTOR (BERNHARD SCHLINK)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **texto** magnífico de la literatura contemporánea que fue llevado al cine por Stephen Daldry en 2008: *El lector*.

El **conflicto ético** que plantea tiene que ver con el equilibrio entre el respeto por la libertad personal del otro y la necesidad de que esta no se utilice en su propia contra. ¿Intervenir cuando el otro atenta contra su propia salud? ¿Pasar por encima de los deseos del otro cuando vemos claramente que estos le perjudican?

En cuanto a la **educación literaria** se trabajará en este caso la relación de la literatura con otras manifestaciones artísticas, así como los elementos de la narración (en particular los cambios de espacio y tiempo) en la propuesta de creación tras la reflexión previa.

(Lugar y fecha de publicación: Alemania, 1995)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra representativa de la literatura alemana del s. XX. Trabajar el **espacio y el tiempo en la narración**.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre los valores de libertad y justicia.
- ✓ **Tomar decisiones** en situaciones de la vida cotidiana en las que entran en conflicto, por ejemplo, la lealtad y la importancia de pedir ayuda (*trastornos de la alimentación, droga...*).

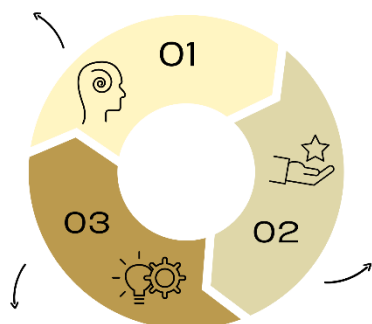


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Realidad histórica, marco literario; libros sobre el Holocausto; explicación de la sinopsis de la obra y conexión con otras manifestaciones culturales (filmografía, arte, etc.).



MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones cercanas a los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*Un amigo tuyo te cuenta que se provoca el vómito tras cada comida para estar más delgado, pero te pide que no se lo cuentes a nadie. ¿Qué harías?*) y ampliar, si se considera oportuno, a otras situaciones análogas:

- ¿Qué hacer cuando alguien toma una decisión que va contra sí mismo? (p.e. casos de trastornos de alimentación, juego, droga o alcohol); ¿Qué han hecho? ¿Qué harían?

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Hablar sobre la versión cinematográfica del libro, valorar si es oportuno ver algún fragmento en el aula y comentar las ventajas e inconvenientes de las películas basadas en novelas.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 – SESIÓN 2

COMPRENDER

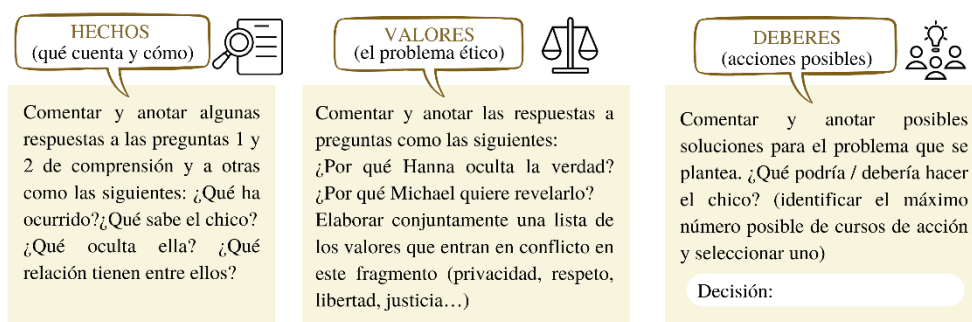
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿De qué se acusa a Hanna?
2. **CG** ¿Cuáles son las dos opciones que se plantea el protagonista para intervenir?
3. **RC** ¿Qué consecuencias tendría cada una de sus opciones?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que cambien dos **elementos de la narración**, el espacio y el tiempo, y escriban una narración en primera persona que refleje sus propias dudas en una situación análoga pero adaptada en su entorno al siglo XXI.

¿Qué otros elementos de la narración cambian al variar espacio y tiempo? ¿Qué casos de conflicto entre los valores señalados anteriormente (*lealtad, salud, cuidado del otro...*) se pueden dar en la actualidad? ¿Qué preguntas plantean? ¿Cuál sería su opción de intervención (o no)?

En esta actividad pueden partir de la situación que ofrecieron inicialmente (los trastornos de alimentación) o de otra diferente.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

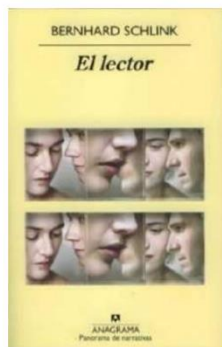
(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar en voz alta la dificultad de conciliar en ocasiones los valores de libertad y justicia.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

EL LECTOR

(BERNHARD SCHLINK)

Alemania, 1995



ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Qué harías en esta situación?

Un amigo tuyo te cuenta que se provoca el vómito tras cada comida para estar más delgado, pero te pide que no se lo cuentes a nadie.

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER



2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿De qué se acusa a Hanna?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Cuáles son las dos opciones que se plantea el protagonista para intervenir?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué consecuencias tendría cada una de sus opciones?

.....

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Cambia el espacio y el tiempo de la narración que has leído. Estamos en el s. XXI y en tu entorno. Explica detalladamente un caso en el que dudes si tomar una decisión que favorezca a alguien, pero que esa persona no quiera tomar por algún motivo. ¿Qué ocurre? ¿Qué opción tomas? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *El lector*?

.....

.....

.....

EL HARÉN EN OCCIDENTE (FATEMA MERNISSI)



En este ensayo, la autora analiza, a través de diversas manifestaciones artísticas, la situación de la mujer a uno y otro lado del planeta.

Por una parte, en el mundo oriental, acusado de su ocultación física en el espacio; olvidando a menudo la presión temporal que sufre la mujer en el mundo occidental, donde hereda la obligación de mantenerse bella y joven, con ataduras invisibles y mucho más estrictas de lo que queremos creer.

(Lugar y fecha de publicación: EEUU, 2000)

Mientras intentaba encontrar, sin éxito, una falda de algodón en unos grandes almacenes en Estados Unidos, ya que hacía demasiado calor para seguir llevando mi falda marroquí de cuero tan cómoda y práctica, oí por primera vez que mis caderas no iban a caber en la talla 38. [...]

La elegante señorita del establecimiento me miró de arriba abajo desde detrás del mostrador y, sin hacer el menor movimiento, sentenció que no tenía faldas de mi talla.

—¿Me está usted diciendo que en toda la tienda no hay una falda para mí? Es una broma, ¿no? Tenía mis sospechas de que la tipa estaba demasiado cansada y no tenía ganas de ayudarme. Lo podía entender. Pero no se trataba de eso. Lo que me dijo no dejaba lugar a discusión. Su comentario condescendiente sonó como una fatwa pronunciada por un imán:

—¡Es usted demasiado grande!— dijo.

—¿Comparada con qué?— repliqué, mirándola con mucha atención, pues era consciente de hallarme ante una diferencia cultural considerable.

—Pues con la talla treinta y ocho— contestó la señorita.

El tono de su voz era tan cortante como el de quienes imponen las leyes religiosas—. Lo normal es una talla treinta y seis o treinta y ocho— prosiguió, en vista de mi mirada de asombro total—. Las tallas grandes, como la que usted necesita, puede encontrarlas en tiendas especiales.

Era la primera vez que me decían semejante estupidez respecto a mi talla. [...]

—Y ¿se puede saber quién establece lo que es normal y lo que no? [...]

— La norma está presente en todas partes, querida mía —dijo—. En las revistas, en la televisión, en los anuncios. Es imposible no verlo. [...]

—Vengo de un país donde no existen las tallas en la ropa de mujer — repliqué—. Yo misma me compro la tela, y la costurera del barrio o un artesano me hacen la falda que le pido a medida. [...] De hecho, si quiere que le diga la verdad, no tengo ni idea de qué talla uso.

La señorita se echó a reír realmente divertida, y me dijo que debería hacer publicidad de mi país, que le parecía un paraíso para las mujeres trabajadoras y estresadas.

–¿Quiere usted decir que no vigila su peso? –me preguntó con cierta incredulidad. [...]

Sí, pensé, acababa de encontrar la respuesta a mi enigma. A diferencia del hombre musulmán, que establece su dominación por medio del uso del espacio (excluyendo a la mujer de la arena pública), el occidental manipula el tiempo y la luz. Este último afirma que una mujer es bella solo cuando aparenta tener catorce años. Si una comete la osadía de aparentar los cincuenta o, peor aún, los sesenta, resulta simplemente inaceptable. Al dar el máximo de importancia a esa imagen de niña y fijarla en la iconografía como ideal de belleza, condena a la invisibilidad a la mujer madura. De hecho, el occidental moderno refuerza así las teorías sostenidas por Immanuel Kant en el siglo XVIII. Las mujeres deben aparentar que son bellas, lo cual no deja de ser infantil y estúpido. Si una mujer aparenta madurez y seguridad en sí misma, y por lo tanto no se avergüenza de unas caderas anchas como las mías, se la condena por fea. Así pues, la frontera del harén europeo separa una belleza juvenil de una madurez que se considera de mal gusto.

Sin embargo, las actitudes occidentales son más peligrosas y taimadas que las musulmanas porque el arma utilizada contra las mujeres es el tiempo. El tiempo es algo menos visible, más fluido que el espacio. El occidental congela con focos e imágenes publicitarias la belleza femenina en forma de niñez idealizada y obliga a las mujeres a percibir la edad, es decir, el paso natural de los años, como una devaluación vergonzante.

Mernissi, F. (2001) *.El harén en occidente* (pp. 239-244). Espasa

EL HARÉN EN OCCIDENTE (FATEMA MERNISSI)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un lúcido **ensayo** que reflexiona sobre algunos temas cruciales del mundo contemporáneo como la mirada intercultural y el papel de la mujer en diferentes sociedades.

La **reflexión ética** que se propone es precisamente sobre estos dos aspectos: interculturalidad e igualdad, a través del relato de una anécdota que pone de manifiesto la esclavitud de la mujer en el mundo occidental.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso el ensayo, el texto argumentativo, a través de la propuesta del apartado de creación.

(Lugar y fecha de publicación: EEUU, 2000)

OBJETIVOS

- ✓ **Invitar** a la lectura de un ensayo representativo de la cultura contemporánea. Trabajar el texto argumentativo.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre la interculturalidad y observar desde una perspectiva diferente la sociedad occidental y su concepción de la mujer.
- ✓ **Cuestionar y enfrentarse** con decisiones concretas a los estereotipos de valor relacionados con la mujer.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

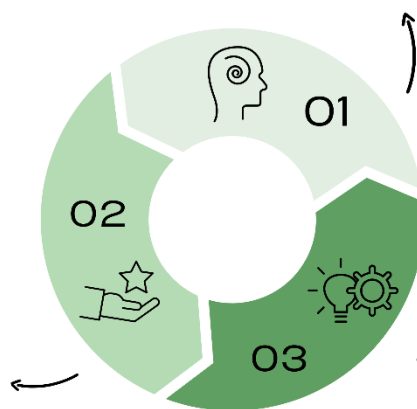
Contexto histórico-social en el que se escribe este ensayo; explicación de la sinopsis. Marco literario: el ensayo, del relato o la anécdota a la reflexión social.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Crees que las mujeres en la sociedad occidental tienen más imposiciones en cuanto a la belleza y la juventud que los hombres? Pon algún ejemplo*) individualmente y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- *¿Es frecuente que las mujeres hagan dieta, compren cremas antiarrugas, se tinen el pelo...? ¿Es igual de frecuente en los hombres?*
- *¿Qué tipo de mujeres aparecen en la publicidad, protagonizan las series, etc.?*
- *¿Es igual esto en todas las culturas?*

En estas respuestas se trata de recoger las impresiones «instintivas», sin elaborar.



EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente (recomendada en este caso para facilitar su comprensión).

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

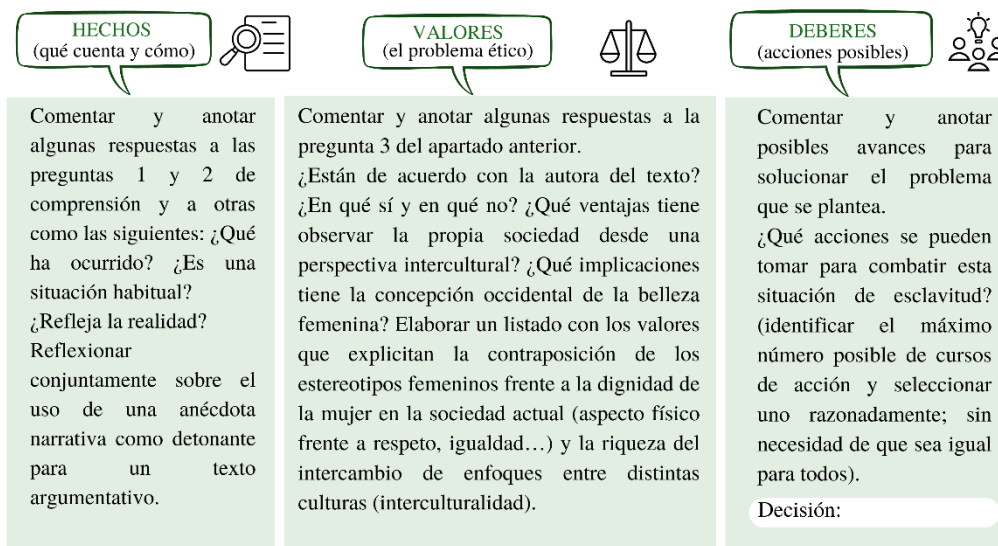
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

- 1.OI ¿Qué dificultad tiene la protagonista para encontrar la falda que quiere?
- 2.EI ¿Cuál es la razón de que no la encuentre, según la dependiente de la tienda?
- 3.CG ¿Qué «esclavitud» sufren las mujeres en Oriente según la reflexión final del texto? ¿Y en Occidente?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que, a partir de lo leído y del diálogo establecido en el aula, escriban una **argumentación** que apoye o contradiga la tesis de Memissi en el texto. Deben realizar una investigación previa (breve o extensa) para aportar ejemplos de la vida real que sostengan su reflexión.

En esta actividad pueden partir de una de las situaciones que se comentaron en la motivación de «Antes de leer» o de otra diferente. En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la **riqueza de la mirada intercultural y la importancia de rebelarse contra las imposiciones sociales a la mujer.**

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

EL HARÉN EN OCCIDENTE (FATEMA MERNISSI)

EEUU, 2001.

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Crees que las mujeres en la sociedad occidental tienen más imposiciones en cuanto a la belleza y juventud que los hombres? Pon algún ejemplo.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Qué dificultad encuentra la protagonista para encontrar la falda que quiere?

.....

.....

b) ¿Cuál es la razón de que no la encuentre, según la dependienta de la tienda?

.....

.....

c) ¿Qué «esclavitud» sufren las mujeres en Oriente según la reflexión final del texto? ¿Y en Occidente?

.....

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR

3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR

4. Escribe, a partir de lo leído y del diálogo establecido en el aula y de tu propia investigación, una argumentación que apoye o contradiga la tesis expresada por Fatema Mernissi en el texto que has leído.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN

5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *El harén en Occidente*?

.....

.....

.....

MONSTRUO DE OJOS VERDES (JOIYCE CAROL OATES)



Franky Pierson tiene 14 años. A punto de ser violada en una fiesta, descubre en ella una faceta, una evolución de su propia identidad (el monstruo de ojos verdes) que se enfrenta a todo aquello que le desagrada de una forma agresiva y violenta.

Un monstruo de ojos verdes que, al mismo tiempo, enmascara la realidad y cierra los ojos ante ella. Y hace que Franky no sea capaz de ver la violencia machista que se está dando en su propio entorno.

(Lugar y fecha de publicación: EEUU, 2003)

Una chica que iba a Forrester Academy, mi instituto en Seattle, me había invitado [a una fiesta] con varias amigas suyas. Cuando llegamos, resultó desagradablemente obvio que yo era la persona más joven. [...] Las chicas con las que había ido me dejaron tirada en un tiempo récord. La casa donde estaba mi familia quedaba a casi dos kilómetros por una carretera costera con mucho tráfico y sin aceras. Aun así, a los pocos segundos de haber llegado a la fiesta yo ya quería dar media vuelta. [...]

Después de unos minutos me pasó algo muy extraño: empezó a gustarme la música. [...] Estaba abochornada pero, a la vez, emocionada y esperanzada; miraba a mi alrededor con una sonrisita patética de expectación, como si de un momento a otro alguien fuera a darme un abrazo. [...]

Este chico que me sonríe, al que parece que en realidad le gusto, me grita al oído que su nombre es Cameron. [...]

—Te traigo una cerveza, Fran... ¿has dicho «Francesca»? Qué nombre más bonito.

No le digo que odio la cerveza, que no aguento ni su olor ni su sabor penetrante que me da ganas de estornudar. Por supuesto, tampoco le digo que mis padres se enfadarían muchísimo si supieran que me encontraba en una fiesta donde «se bebe». Aunque les prometí firmemente que no iba a beber «nada con alcohol» o «experimentar» con drogas de ningún tipo, forma o condición, de repente estoy en una fiesta con personas que no conozco, que me llevan años, y todo lo que les prometí es como si se esfumara rápidamente.

Cameron me toma la mano y me guía no sé adónde. La música suena tan fuerte ahora que es como estar en medio de un tornado. Es salvaje. Nunca había estado en una fiesta tan guay. Cameron me está hablando y yo sonrío y le digo que sí. No sé de lo que estamos hablando, pero me hace reír. Aquí estoy, en una fiesta con un tío de unos 18 años que no conozco, pero que me cae muy bien; la gente está bailando muerta de risa, con pasos extraños, fáciles de seguir, simplemente te contoneas como una serpiente. Es como si Franky Pierson se hubiera transformado. Como si me hubiera convertido en una chica totalmente distinta gracias a Cameron. Como si él hubiera chasqueado los dedos y me hubiera hecho guapa y sexy, mientras que antes era torpe y tímida. [...]

Cameron me ha traído a otro sitio. No puedo dejar de reírme. [...] Estamos en una habitación con una ventana que llega del suelo al techo, con vistas a la bahía, y ya es de noche. Puedo oler el agua y puedo oír su movimiento, pero no la puedo ver. Me siento como si estuviera en un trampolín con los ojos cerrados y tuviera miedo de saltar. Tengo miedo de caerme. Los dedos de Cameron son fuertes y me hacen daño al apretarme el tórax y medio levantarme. Se inclina hacia mí y empieza a besarme. Pero no es como un primer beso, nuevecito, sino como un beso que ya había empezado desde antes, que es duro, que presiona. Su lengua empuja contra mis labios apretados. Todo va muy deprisa. Yo pienso: *¿Quiero esto o no? ¿Verdad que sí, que quiero ser besada?* Porque no puedo recordar dónde estoy, o quién es Cameron. Pero sí sé que tengo que devolverle los besos. Eso es lo que tienes que hacer, devolver los besos. Me da risa y estoy titirando y tengo la extraña sensación de tener entumecidas distintas partes de mi cuerpo. Los dedos de las manos y los pies se me han vuelto de hielo. ¿Pánico? Pero estoy besando a Cameron; no quiero que sepa lo asustada

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

que estoy ni lo joven que soy. Su boca es carnosa y cálida. Sus manos se mueven por todo mi cuerpo, duras y expertas. [...]

–Cameron, quizá po... podríamos...

–Nena, tranquila. Eres tan sexy, eres maravillosa.

No es exactamente la primera vez que alguien me besa. Pero sí es la primera vez que lo hace un chico mayor y con experiencia. Alguien que no conozco y que me llama «nena» como si hubiera olvidado mi nombre. Me levanta el top y me toca los pechos, que es la parte donde tengo más cosquillas. Me empiezo a reír, tanto que casi me ahogo. La cara de Cameron despide calor como si hubiera estado corriendo. Y yo pienso: ¿Quiero esto? ¿Es esto lo que yo quiero? Estoy intentando acordarme de lo que me han contado sobre el sexo seguro y pienso: ¿Sexo seguro? Pero ¿esto es... sexo?

–Cameron, creo que no quiero...

–Venga, nena. Tú sabes que sí quieres.

Tengo pánico, aunque a la vez estoy excitada. [...] Cameron me empuja hacia abajo y me hace acostarme sobre algo. No es una cama o un sofá, se siente como una mesa. Es algo duro y el borde me hace daño en el muslo. Me sigue llamando «Nena», pero su tono ya no es tan amistoso. Es como si estuviera intentando atraer hacia sí a un animal al que va a hacer daño. A la vez, actúa como si se sintiera defraudado, como si yo le hubiera estado tomando el pelo. Me tiene sujeta sin que pueda moverme. Se ha bajado la bragueta. Mueve torpemente las manos y jadea. Me baja las bragas como si le diera igual si las rompe. Quiero gritar, pero su antebrazo me oprime la garganta.

–¡Joder, deja ya de jugar! Eres una...

Estoy luchando con todas mis fuerzas. Trato de gritar. No sé qué hacer.

Y entonces, de repente, lo sé. Como cuando se enciende una cerilla. Levanto la rodilla con fuerza y le doy justo en la ingle. Suelta un grito sordo y se queda flácido. Todo sucede en un momento. [...] Tengo encima todo el peso de Cameron, pero logro escaparme golpeándole de todas las formas que puedo e incluso clavándole los dientes. ¡Los dientes!

Eso le da miedo a Cameron, creo. Gime y me insulta con las manos sobre los genitales doloridos. Me mira fijamente y dice:

–¡Eres un monstruo! ¡Deberías verte los ojos! ¡Un monstruo de ojos verdes! ¡Estás loca! Me echo a reír como una salvaje. Es como si este tío hubiera visto el interior de mi alma.

Ahora me he librado de él y echo a correr. Salgo de la habitación, voy por un corredor, paso junto a unas macetas con helechos, junto a una pared con máscaras indias, soy como un animal salvaje que busca la salida de un laberinto, aquí hay una puerta, de repente estoy fuera sintiendo el aire fresco y estoy a salvo. [...]

Me siento muy bien. No es lo que podría esperarse; ni siquiera pienso: Oh, Dios, casi me violan. Al contrario, pienso en lo contenta que estoy. Mi madre decía que ella había sido más afortunada que lista cuando tenía mi edad. Creo que yo he sido afortunada y también lista. He luchado contra mi atacante y no ha podido conmigo. Le he dado con la rodilla en la ingle, le he dado patadas y le he mordido. Me he escapado. Ni siquiera he tenido tiempo de tener miedo. Era un abusón y un miedica, y me imagino que ahora estará preocupado por si les cuento a mis padres lo que ha sucedido y se ve metido en un buen lío.

Bueno, no lo iba a contar. Era suficiente con haber escapado. Él me había llamado «MONSTRUO DE OJOS VERDES».

El MONSTRUO DE OJOS VERDES me salvó la vida.

MONSTRUO DE OJOS VERDES

(JOYCE CAROL OATES)

FICHA DEL DOCENTE

Presentamos en esta unidad un **texto de literatura juvenil** de la magnífica escritora J. C. Oates, candidata en varias ocasiones al Nobel de Literatura.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con la educación para la salud, con la toma de decisiones autónomas e informadas en el desarrollo sexual de la adolescencia.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso la combinación de textos narrativos, descriptivos y dialogados a través de la propuesta de creación a partir de la lectura.

(Lugar y fecha de publicación: EEUU, 2003)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una de las más reconocidas escritoras contemporáneas. Trabajar la combinación de **textos narrativos, descriptivos y dialogados**. Favorecer el hábito lector a través de la literatura juvenil.
- ✓ **Tomar las propias decisiones** libres y responsables en el marco del desarrollo sexual adolescente.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre la presión social al respecto.

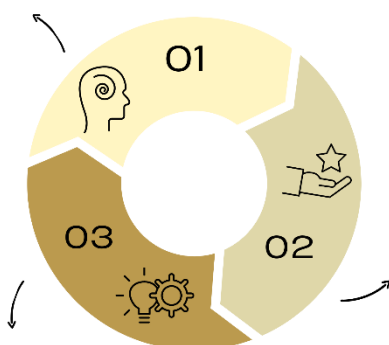


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Presentación de la obra y de la autora, explicación de la sinopsis. Hablar sobre literatura juvenil, qué obras conocen, recomiendan, temas recurrentes, etc. y conectar con el fragmento que van a leer.



MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*En tu desarrollo afectivo-sexual, ¿alguna vez te has sentido presionado/a a hacer algo que no deseabas? ¿Cómo reaccionaste?*) individualmente y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- *¿Consideran que tienen la suficiente información sexual?*
- *¿Creen que realmente toman sus decisiones de forma libre y responsable?*

En estas respuestas se trata de recoger las decisiones «instintivas», sin elaborar.

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Comentar, tras la lectura, los distintos fragmentos de narración, descripción y diálogo presentes en el texto.

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 – SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **CG** ¿Cómo se siente la protagonista al llegar a la fiesta? ¿Y después de encontrarse con Cameron?
2. **EI** ¿Por qué después de lo ocurrido Francesca se siente «muy bien» a pesar de que ha estado a punto de ser violada?
3. **RC** ¿Qué resistencias ha tenido que vencer la protagonista para enfrentarse a su agresor?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

 HECHOS (qué cuenta y cómo)	 VALORES (el problema ético)	 DEBERES (acciones posibles)
Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras como las siguientes: ¿Qué es lo que provoca el malestar de Frankie al llegar a la fiesta? ¿Qué papel cumple Cameron cuando se encuentran?	Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Qué es lo que ha hecho que se sienta a gusto con Cameron? ¿Y qué es lo que le ha hecho sentir mal? ¿Qué piensan sobre el «monstruo de ojos verdes»? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que entran en conflicto en este fragmento (libertad frente a la presión social, amistad, salud, valentía, autonomía de decisión...)	Comentar y anotar algunas reflexiones sobre el problema que se plantea. ¿Qué hubieran hecho ellos en su lugar? ¿Qué consideran que debería hacer ella ahora? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno) Decisión:

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Proponer a los estudiantes que evoquen una situación en la que alguien de su edad se vea en una situación análoga a la de Frankie (pueden elaborarlo en parejas o pequeños grupos).

Deben escribirlo en primera persona, combinando narración, descripción y diálogo, e incluir los siguientes elementos:

- Descripción de los personajes.
- Situación de conflicto que se produce.
- Actuación de cada uno de los participantes y valoración personal.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de estar informados y tomar las propias decisiones conscientes y responsables en el desarrollo afectivo-sexual.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

MONSTRUO DE OJOS VERDES

(JOYCE CAROL OATES)

Canadá, 2008

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. En tu desarrollo afectivo-sexual, ¿alguna vez te has sentido presionado/a a hacer algo que no deseabas? ¿Cómo reaccionaste? *(Reflexiona sobre ello y si deseas, escríbelo)*

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Cómo se siente la protagonista al llegar a la fiesta? ¿Y después de encontrarse con Cameron?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Por qué después de lo ocurrido Francesca se siente «muy bien» a pesar de que ha estado a punto de ser violada?

.....

.....

.....

.....

c) ¿Qué resistencias ha tenido que vencer la protagonista para enfrentarse a su agresor?

.....

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR



3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR



4. Evoca un contexto en el que alguien de tu edad se vea en una situación análoga a la de Frankie. Debes escribirlo en primera persona e incluir estos elementos:

- Descripción de los personajes.
- Situación de conflicto que se produce.
- Actuación de cada uno de los participantes y valoración personal.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN



5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Monstruo de ojos verdes*?

.....

.....

.....

DIARIOS DEL CO₂ (SACI LLOYD)



Laura es una adolescente de 16 años con las preocupaciones habituales de una adolescente de 16 años: odia a su hermana, no comprende a sus padres, le gusta su vecino, ha suspendido el trimestre y se ha peleado con su amiga Claire.

Pero hay algo más: estamos en Gran Bretaña, en un futuro imaginario – aunque se llame 2015–. Una terrible tormenta ha producido estragos medioambientales y la ciudad participa en un programa piloto para el racionamiento de CO₂ que se lleva a cabo en toda Europa.

(Lugar y fecha de publicación: Canadá, 2008)

Sábado, 3 de enero

Papá ha vuelto a sentarnos a todos y nos ha obligado a rellenar un formulario oficial asqueroso para averiguar cuál es el consumo real de CO₂ de la familia. Básicamente tenemos asignados 200 puntos de CO₂ al mes para viajes, calefacción y comida. Todas las demás cosas (ropa, aparatos electrónicos, libros...) llevan ya incorporados los puntos de CO₂ en el precio; así que si por ejemplo te quieres comprar un ordenador, pero viene de China y se ha fabricado utilizando combustibles fósiles contaminantes, te cuesta muchos más euros porque pagas toda la energía empleada en la fabricación.

Al principio montaron un sistema de intercambio, de tal modo que, si eras rico, podías comprar el CO₂ en efectivo y vivir como te diera la gana; pero después de los disturbios del pasado septiembre, el gobierno reculó y cambió la norma para que nadie pudiera comprar más de 50 puntos adicionales al mes. Y, por si fuera poco, Kim y yo tenemos que reservar un montón de puntos nuestros para la cuota de energía de la familia, lo que nos deja con una cantidad patética para viajar, el instituto, salir...

Se va a reducir el uso del coche, solo vamos a poder utilizar el ordenador, la tele, el disco duro y el equipo de música un total de 2 horas al día, el termostato del salón estará a 16 °C y, en el resto de la casa, la calefacción solo se va a encender una hora diaria; duchas de un máximo de 5 minutos, baños solo el fin de semana. Tenemos que elegir: secador de pelo, tostador, microondas, móviles, desionizador (mamá), tetera, luces, PDA, iPod, frigorífico o congelador, etcétera, etcétera. Los vuelos están absolutamente prohibidos, y lo de comprar, viajar y salir, más de lo mismo. Al final, todo es cuestión de elegir. [...]

Lunes, 5 de enero

Hoy han llegado las tarjetas de CO₂...



Llevar a un lado esos cuadraditos que van del verde al rojo y que, según agotas la asignación anual, van desapareciendo uno por uno hasta que solo te queda el rojo. Ahí es cuando estás sola y abandonada.

Lloyd, S. (2015). *Diarios del CO₂* (pp. 12-14). SM

DIARIOS DEL CO₂ (SACI LLOYD)

FICHA DEL DOCENTE

Presentamos en esta unidad un inquietante y magnífico **texto** distópico de literatura juvenil publicado originalmente en EEUU.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con el deterioro medioambiental, nuestra participación en ello y las consecuencias a –cada vez más– corto plazo.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso la escritura del diario personal incorporando sus características habituales a la propuesta de creación que se ofrece tras la lectura.

(Lugar y fecha de publicación: Canadá, 2008.)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de una obra representativa de la literatura juvenil actual. Trabajar la escritura del **diario personal**. Favorecer el hábito lector a través de la literatura juvenil.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo, sobre la grave situación medioambiental que estamos viviendo.
- ✓ **Hacernos responsables** del cuidado del planeta con acciones individuales y decisiones sociales.

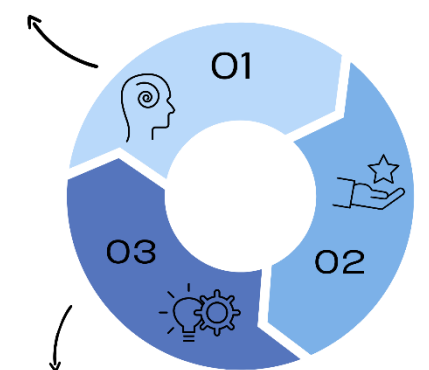


ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

Sinopsis, contexto histórico. Explicación de qué es una novela distópica y en qué sentido esta lo es. Conectar con otras novelas distópicas clásicas (*Un mundo feliz*, 1984, *Fahrenheit*) y con otras actuales (como *Los juegos del hambre*).



MOTIVACIÓN

Vincular la lectura con situaciones de interés para los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*Repasa tus acciones cotidianas y señala todos aquellos momentos en que realizas un consumo energético contaminante*) individualmente y abrir el debate hacia otros casos análogos, si se considera oportuno:

- ¿Qué grado de responsabilidad individual sientes en el deterioro medioambiental?
- ¿Qué acciones llevas a cabo habitualmente al respecto?
- ¿Qué prioridad tiene en tu vida este problema?

En estas respuestas se trata de recoger las impresiones «instintivas», sin elaborar.

(Ver actividad 1 ficha del alumno)

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada (y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por parte del docente.

Hablar sobre las características formales del texto. ¿Cuáles son los rasgos de un texto escrito en forma de diario?

ANEXO I – MODELO PEDAGÓGICO

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. **EI** ¿Cuál es la causa de racionamiento de CO₂ que sufre Laura?
2. **RC** ¿Qué supone para la protagonista la tarjeta de racionamiento? ¿Cómo influirá en su vida?
3. **OI** Revisa el consumo energético anotado en la actividad anterior. ¿Cuáles de los elementos que se nombran en el texto no habías tenido en cuenta?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:

HECHOS (qué cuenta y cómo)  Comentar y anotar algunas respuestas a las preguntas 1 y 2 de comprensión y a otras que surjan a partir de ellas para recoger los hechos que se narran en el fragmento. Reflexionar conjuntamente sobre las ventajas de la narración a través del diario personal.	VALORES (el problema ético)  Comentar y anotar algunas respuestas a la pregunta 3 del apartado anterior. ¿Qué elegirían en caso de tener un límite tan estricto como el de Laura? ¿Qué implicaciones tendría en sus propias vidas asumir la responsabilidad sobre el deterioro medioambiental? Elaborar conjuntamente una lista de los valores que pueden entrar en conflicto en este fragmento (compromiso, inercia, concienciación, sensibilidad medioambiental, diversión, comodidad...)	DEBERES (acciones posibles)  Comentar y anotar posibles soluciones para el futuro inmediato que se plantea. ¿Se te ocurren otras posibles soluciones a la necesidad urgente de ahorro energético? (identificar el máximo número posible de cursos de acción y seleccionar uno razonadamente) Decisión:
---	--	--

(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Al igual que la protagonista de esta novela, proponer a los estudiantes que escriban –en un contexto distópico– una página de su **diario**, que recoja las características habituales de este tipo de textos (*estructura, uso de la primera persona, combinación de hechos objetivos y valoraciones subjetivas*, etc.).

Para realizar la actividad, es necesario que imaginen una situación extrema como la que se describe en el texto. El gobierno ha decidido restringir de forma extrema el consumo energético. ¿Cómo transcurre su día?

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Puede resultar interesante contrastar, al final del ejercicio, el texto elaborado con la pregunta que se realizó en el apartado «Antes de leer».

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar la importancia de tomar conciencia de nuestra responsabilidad en el gravísimo deterioro medioambiental del planeta.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

DIARIOS DEL CO2 (SACI LLOYD)

Canadá, 2008

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. Repasa tus acciones cotidianas y señala todos aquellos momentos en que realizas un consumo energético contaminante.

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿Cuál es la causa del racionamiento de CO2 que sufre Laura?

.....

.....

.....

.....

b) ¿Qué supone para la protagonista la tarjeta de racionamiento? ¿Cómo influirá en su vida?

.....

.....

.....

.....

c) Revisa el consumo energético anotado en la actividad anterior. ¿Cuáles de los elementos que se nombran en el texto no habías tenido en cuenta?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR

3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR

4. Escribe una página de tu diario con estas condiciones: Año 2050, el gobierno ha decidido restringir de forma extrema el consumo energético con estrictas leyes al respecto. ¿Cómo transcurre tu día?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN

5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con este fragmento de *Diarios del CO2*?

.....

.....

.....

«HOGAR» (WARSAN SHIRE)



Warsan Shire es una poeta somalí nacida en Kenia, escritora y educadora que vive en Londres.

Sus poemas, siempre comprometidos y a menudo desgarradores, hablan de la guerra, del sufrimiento, de la identidad, del desarraigo o de las migraciones. Habla de la mutilación genital femenina y de los trastornos alimenticios. Ha sido incluida en la antología Penguin Modern Poets junto a otras reconocidas autoras.

(Lugar y fecha de escritura: Inglaterra, 2011)

Nadie abandona su hogar, a menos que su hogar sea la boca de un tiburón. Solo corres hacia la frontera cuando ves que toda la ciudad también lo hace.

Tus vecinos corriendo más deprisa que tú. Con aliento de sangre en sus gargantas.

El niño con el que fuiste a la escuela, que te besó hasta el vértigo detrás de la fábrica, sostiene un arma más grande que su cuerpo.

Solo abandonas tu hogar
Cuando tu hogar no te permite quedarte.
Nadie deja su hogar
A menos que su hogar le persiga,
Fuego bajo los pies,
Sangre hirviendo en el vientre.
Jamás pensaste en hacer algo así,
Hasta que sentiste el hierro ardiente
Amenazar tu cuello.

Pero incluso entonces cargaste con el himno bajo tu aliento,
Rompiste tu pasaporte en los lavabos del aeropuerto,
Sollozando mientras cada pedazo de papel te hacía ver
Que jamás volverías.

Tienes que entender que nadie sube a sus hijos a una patera,
A menos que el agua sea más segura que la tierra.
Nadie abrasa las palmas de sus manos bajo los trenes, bajo los vagones,
Nadie pasa días y noches enteras en el estómago de un camión,
Alimentándose de hojas de periódico, a menos que
Los kilómetros recorridos signifiquen algo más que un simple viaje.

Nadie se arrastra bajo las verjas, nadie quiere recibir los golpes ni dar lástima. Nadie escoge los campos de refugiados

O el dolor de que revisten tu cuerpo desnudo.

Nadie elige la prisión, pero la prisión es más segura que una ciudad en llamas, Y un carcelero en la noche es preferible

A un camión cargado de hombres con el aspecto de tu padre.

Nadie podría soportarlo, nadie tendría las agallas, nadie tendría la piel suficientemente dura.

Los: «váyanse a casa, negros», «refugiados», «sucios inmigrantes»,

«buscadores de asilo», «quieren robarnos lo que es nuestro»,

«negros pedigüeños», «huelen raro», «salvajes»,

«destrozaron su país y ahora quieren destrozarnos el nuestro».

¿Cómo puedes soportar las palabras, las miradas sucias?

Quizás puedas, porque estos golpes son más suaves

Que el dolor de un miembro arrancado.

Quizás puedas porque estas palabras son más delicadas

Que catorce hombres entre tus piernas.

Quizás porque los insultos son más fáciles de tragar que el escombros,

Que los huesos, que tu cuerpo de niña despedazado.

Quiero irme a casa, pero mi casa es la boca de un tiburón.

Mi casa es un barril de pólvora,

y nadie dejaría su casa a menos que su casa le persiguiera hasta la costa,

a menos que tu casa te dijera que aprietes el paso,

que dejes atrás tus ropas, que te arrastres por el desierto,

que navegues por los océanos,

«Naufraga, sálvate, pasa hambre, suplica, olvida el orgullo,
tu vida es más importante».

Nadie deja su hogar hasta que su hogar se convierta

en una voz sudorosa en tu oído diciendo:

‘Vete, corre lejos de mí ahora.

No sé en qué me he convertido, pero sé

que cualquier lugar es más seguro que éste’.

«HOGAR» (WARSAN SHIRE)

FICHA DEL DOCENTE

Se presenta en esta unidad un **poema** de la escritora contemporánea somalí Warsan Shire.

La **reflexión ética** que se propone tiene que ver con ofrecer una mirada desde el interior sobre la migración. Con demasiada frecuencia, quien abandona su hogar no toma una decisión libre sino forzada por unas circunstancias terribles que amenazan incluso su supervivencia.

En cuanto a la **educación literaria** se trabaja en este caso el análisis de una poesía contemporánea y la creación a partir de fuentes de información variadas.

(Lugar y fecha de publicación: Londres 2011)

OBJETIVOS

- ✓ Invitar a la lectura de un **poema comprometido** de una joven escritora somalí actual.
- ✓ **Reflexionar**, a través del diálogo sobre la importancia de la empatía y el cuidado del otro. Interculturalidad.
- ✓ **Desarrollar una mirada ética** ante la situación de las personas migrantes que se ven obligadas a dejar un hogar en el que viven situaciones extremas y son rechazadas después en los lugares de acogida.



ANTES DE LEER

SESIÓN 1

1 CONTEXTUALIZACIÓN

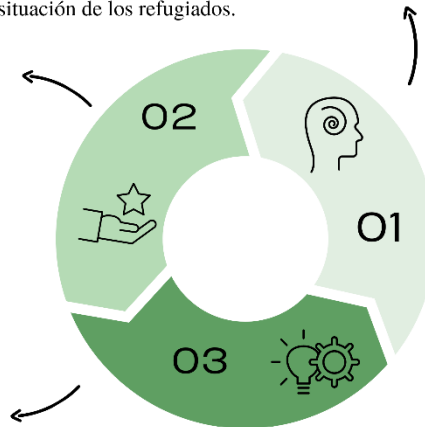
Realidad histórica, marco literario: la poesía comprometida actual; la inmigración; visiones sesgadas. La situación en los países de origen y en los países de llegada. Comentar que algunos versos de este poema han sido utilizados en diversas protestas como lemas reivindicativos de la situación de los refugiados.

MOTIVACIÓN 2

Vincular la lectura con situaciones cercanas a los lectores. Para ello, realizar la actividad 1 de la ficha del alumno (*¿Naciste en un país que no es el que vives o conoces a alguien en esta situación? ¿Qué razones llevan a una persona a abandonar su país de origen?*). En estas respuestas se trata de recoger las opiniones «instintivas», sin elaborar.

EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO 3

Compartir brevemente con el alumnado los objetivos explicitados más arriba.



(Ver actividad 1 ficha del alumno)

LECTURA

SESIÓN 1

Lectura pausada(y sin interrupciones) del texto, bien en silencio, bien en voz alta por el docente.

Puede añadirse una segunda lectura del poema (completo o por estrofas) en la que pueda prestarse atención a algunos de sus **rasgos literarios** más significativos: uso de palabras y estructuras repetidas (*nadie...*, *nadie...*), la selección léxica (*tiburón*, *sangre*, *amenaza*, *desnudo*, *prisión*, *golpe*, *insultos...*), el uso de imágenes (algunas metafóricas y otras dolorosamente realistas), la irregularidad métrica, etc.

DESPUÉS DE LEER

SESIÓN 1 - SESIÓN 2

COMPRENDER

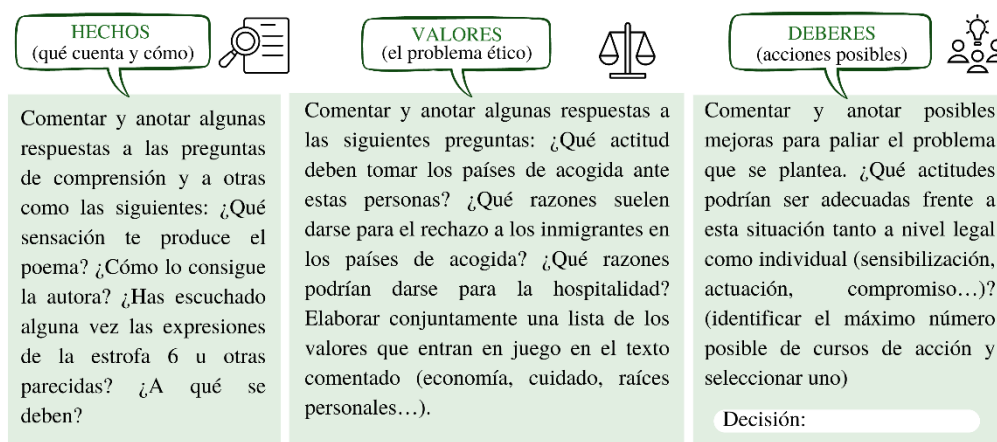
Pedir al alumnado que responda brevemente (de forma oral o escrita) a las tres preguntas planteadas en su ficha para asegurar la comprensión del texto.

1. OI ¿De qué situaciones huyen las personas que abandonan su hogar, según Shire?
2. RC ¿Qué expresiones y recursos poéticos contribuyen a provocar ese ambiente de dolor y desgarró?
3. CG ¿Qué contradicción, relativa al hogar, se refleja en el poema?

(Ver actividad 2 ficha del alumno)

DIALOGAR

El diálogo puede incentivarse conjuntamente a través de un esquema compartido como este:



(Ver actividad 3 ficha del alumno)

CREAR

Pedir a los estudiantes que construyan un **texto expositivo** consultando diversas fuentes (digitales y físicas) sobre las condiciones de vida en algún país que sea origen frecuente de migración hacia España.

Asimismo, recogerán información sobre las políticas de acogida a migrantes que existen en España. El texto puede finalizar con la exposición de su propia opinión argumentada.

Es importante que sigan el proceso establecido para elaborar el texto: planificación, recogida de datos, organización de ideas, redacción y revisión, así como citar adecuadamente las fuentes consultadas.

En caso de que se alargue el diálogo, esta propuesta puede realizarse en casa. Tras la lectura en el aula de algunos textos, puede ser interesante volver a lanzar la pregunta del «Antes de leer» y valorar los nuevos aportes en las respuestas.

(Ver actividad 4 ficha del alumno)

CONCLUSIÓN

Comentar en voz alta el valor de la interculturalidad y la necesidad del cuidado humanitario, especialmente con las personas que se han visto obligadas a dejar su hogar.

Cada estudiante anotará en una frase los aprendizajes (éticos y literarios) adquiridos.

(Ver actividad 5 ficha del alumno)



FICHA DEL ESTUDIANTE

«HOGAR» (WARSAN SHIRE)

Inglaterra, 2011

ANTES DE LEER: REFLEXIONAR

1. ¿Naciste en un país que no es en el que vives o conoces a alguien en esta situación? ¿Qué razones llevan (o crees que llevan) a una persona a abandonar su país de origen?

.....

.....

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: COMPRENDER

2. Una vez que hayas leído el texto, responde brevemente a estas preguntas.

a) ¿De qué situaciones huyen las personas que abandonan su hogar según Shire?

.....

.....

b) ¿Qué expresiones y recursos poéticos contribuyen a provocar ese ambiente de dolor y desgarro?

.....

.....

c) ¿Qué contradicción, relativa al hogar, se refleja en el poema?

.....

.....

.....



DESPUÉS DE LEER: DIALOGAR

3. Anota la conclusión que has extraído a partir del diálogo con tus compañeros.

.....

.....

DESPUÉS DE LEER: CREAR

4. Escribe un texto expositivo sobre las condiciones de vida en algún país que sea origen frecuente de migración. Recoge además información sobre las políticas de acogida a migrantes que existen en España. Finaliza el texto con tu propia opinión al respecto.

Recuerda consultar diversas fuentes y seguir los pasos adecuados para la elaboración del texto: planificación, recogida de datos, organización de ideas, redacción y revisión.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSIÓN

5. ¿Qué has descubierto a partir del trabajo con el poema «Hogar» de Walsan Shire?

.....

.....

.....

ANEXO II – VINCULACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

1. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria
2. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Secundaria
3. Literatura Universal. Bachillerato
4. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica

1. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria

Competencias

En la Tabla 30 se destacan en azul aquellas competencias y criterios de evaluación que son trabajados, total o parcialmente (aunque de forma relevante), por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto:

Tabla 30

Competencias específicas y criterios de evaluación abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.	1.1. Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la del propio territorio, a partir de la explicación de su origen y su desarrollo histórico y sociolingüístico, contrastando aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, diferenciándolos de los rasgos sociolectales y de registro, en manifestaciones orales, escritas y multimodales. 1.2. Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo y de la exploración y reflexión en torno a los fenómenos del contacto entre lenguas y de la indagación de los derechos lingüísticos individuales y colectivos.
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos. 2.2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.	3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.
4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. 4.2. Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.
5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.
6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura;

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual. 6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada. 6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.
7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.	7.1. Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura. 7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.
8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.	8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios. 8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. 8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.	9.1. Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico. 9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y el metalenguaje específico. 9.3. Formular generalizaciones sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando el metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.
10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	10.1. Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación. 10.2. Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos, tanto en el ámbito personal como educativo y social.

Nota: Tomado del área de Lengua y Literatura, Real Decreto 217/2022 (Anexo II), destacados de la

autora.

Contenidos

En la Tabla 31 y la Tabla 32 (correspondientes al segundo ciclo de Secundaria) se destacan en azul aquellos saberes básicos que son trabajados, total o parcialmente (aunque de forma relevante), por

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

los el MODELO PEDAGÓGICO propuesto. Las tablas recogen los contenidos de los bloques de Comunicación y Educación literaria respectivamente.

Tabla 31

Contenidos del bloque de Comunicación abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

COMUNICACIÓN	
1. Contexto: componentes del hecho comunicativo	Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.
2. Los géneros discursivos	- Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación). - Géneros discursivos propios del ámbito educativo. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales. - Géneros discursivos propios del ámbito profesional: el currículum vitae, la carta de motivación y la entrevista de trabajo.
3. Procesos	- Interacción oral y escrita de carácter informal y formal: cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto. - Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada. - Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto. - Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

COMUNICACIÓN	
	pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.
4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos	- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto). - Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado. - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital. - Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Nota: Tomado del área de Lengua y Literatura, Real Decreto 217/2022 (Anexo II), destacados de la

autora.

Tabla 32

Contenidos del bloque de Educación literaria abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

EDUCACIÓN LITERARIA	
1. Lectura autónoma	• Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes: • Criterios y estrategias para la selección de obras variadas, a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible. • Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector. • Toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora. • Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación. • Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales. • Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.
2. Lectura guiada	• Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes: • Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico. • Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción. • Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias. • Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

ANEXO II – CURRÍCULO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SECUNDARIA

EDUCACIÓN LITERARIA

- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Nota: Tomado del área de Lengua y Literatura, Real Decreto 217/2022 (Anexo II), destacados de la

autora.

2. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Secundaria

Competencias

En la Tabla 33 se recogen las competencias específicas definidas para el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos con sus correspondientes criterios de evaluación.

Tabla 33

Competencias específicas y criterios de evaluación para el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.	1.1. Construir y expresar un concepto ajustado de sí mismo reconociendo las múltiples dimensiones de su naturaleza y personalidad, así como de la dimensión cívica y moral de la misma, a partir de la investigación y el diálogo en torno a diversas concepciones sobre la naturaleza humana. 1.2. Identificar, gestionar y comunicar ideas, emociones, afectos y deseos con comprensión y empatía hacia las demás personas, demostrando autoestima y compartiendo un concepto adecuado de lo que deben ser las relaciones con otras personas, incluyendo el ámbito afectivo-sexual. 1.3. Desarrollar y demostrar autonomía moral a través de la práctica de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, y el diálogo respetuoso con los demás en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el ejercicio de los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las conductas adictivas y el acoso escolar.
2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.	2.1. Promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, a partir de la investigación sobre la naturaleza social y política del ser humano y el uso y comprensión crítica de los conceptos de ley, poder, soberanía, justicia, Estado, democracia, memoria democrática, dignidad y derechos humanos. 2.2. Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo que impliquen tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos explícitos. 2.3. Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de

ANEXO II – CURRÍCULO EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS. . SECUNDARIA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	posición en torno a cuestiones éticas de actualidad como la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia, así como sobre los fines y límites éticos de la investigación científica. 2.4. Tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos. 2.5. Contribuir activamente al bienestar social adoptando una posición propia, explícita, informada y éticamente fundamentada sobre el valor y pertinencia de los derechos humanos, el respeto por la diversidad etnocultural, la consideración de los bienes públicos globales y la percepción del valor social de los impuestos. 2.6. Contribuir a la consecución de un mundo más justo y pacífico a través del análisis y reconocimiento de la historia democrática de nuestro país y de las funciones del Estado de derecho y sus instituciones, los organismos internacionales, las asociaciones civiles y los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, en su empeño por lograr la paz y la seguridad integral, atender a las víctimas de la violencia y promover la solidaridad y cooperación entre las personas y los pueblos.
3. Entender la naturaleza interconectada e inter y ecodpendiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles.	3.1. Describir las relaciones históricas de interconexión, interdependencia y ecodpendencia entre nuestras vidas y el entorno a partir del análisis de las causas y consecuencias de los más graves problemas ecosociales que nos afectan. 3.2. Valorar distintos planteamientos científicos, políticos y éticos con los que afrontar la emergencia climática y la crisis medioambiental a través de la exposición y el debate argumental en torno a los mismos. 3.3. Promover estilos de vida éticamente comprometidos con el logro de un desarrollo sostenible, contribuyendo por sí mismo y en su entorno a la prevención de los residuos, la gestión sostenible de los recursos, la movilidad segura, sostenible y saludable, el comercio justo, el consumo responsable, el cuidado del patrimonio natural, el respeto por la diversidad etnocultural, y el cuidado y protección de los animales.
4. Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos,	4.1. Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de sí mismo y de los otros, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y sentimientos, y reconociendo y valorando los de los demás en distintos contextos y en torno a actividades

ANEXO II – CURRÍCULO EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS. . SECUNDARIA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza.	creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.

Nota: Tomado del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, Real Decreto 217/2022 (Anexo II),
destacados de la autora.

Contenidos

En la Tabla 34 se destacan en azul aquellos saberes básicos que son abordados total o parcialmente desde alguna –o varias– de las unidades del material ofrecido en esta investigación.

Tabla 34

Saberes básicos del área de Valores Cívicos y Éticos abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

Bloque contenido	Saberes básicos
A. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA MORAL	- La investigación ética y la resolución de problemas complejos. El pensamiento crítico y filosófico. - La naturaleza humana y la identidad personal. Dignidad, libertad y moralidad. - La educación de las emociones y los sentimientos. La autoestima personal. La igualdad y el respeto mutuo en las relaciones con otras personas. - La educación afectivo-sexual. - Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad. - La ética como guía de nuestras acciones. La reflexión en torno a lo valioso y los valores: universalismo y pluralismo moral. Normas, virtudes y sentimientos morales. Éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud. - El conflicto entre legitimidad y legalidad. La objeción de conciencia. Los derechos individuales y el debate en torno a la libertad de expresión. - El problema de la desinformación. La protección de datos y el derecho a la intimidad. El ciberacoso y las situaciones de violencia en las redes. Las conductas adictivas.
B. SOCIEDAD, JUSTICIA Y DEMOCRACIA	- Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación. La resolución pacífica de conflictos. La empatía con los demás. - La naturaleza y origen de la sociedad: competencia y cooperación, egoísmo y altruismo. Las estructuras sociales y los grupos de pertenencia. - La política: ley, poder, soberanía y justicia. Formas de Estado y tipos de gobierno. El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La memoria democrática. La guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política.

ANEXO II – CURRÍCULO EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS. . SECUNDARIA

Bloque contenido	Saberes básicos
	- Las distintas generaciones de derechos humanos. Su constitución histórica y relevancia ética. Los derechos de la infancia. - Asociacionismo y voluntariado. La ciudadanía y la participación democrática. Los códigos deontológicos. Las éticas aplicadas. - La desigualdad económica y la lucha contra la pobreza. Globalización económica y bienes públicos globales. El comercio justo. El derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia. El valor social de los impuestos. - La igualdad de género y las diversas olas y corrientes del feminismo. La prevención de la explotación y la violencia contra niñas y mujeres. La corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados. - El interculturalismo. La inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades etnocultural y de género. Los derechos LGTBIQ+. - Fines y límites éticos de la investigación científica. La bioética. El desafío de la inteligencia artificial. Las propuestas transhumanistas. - Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. La contribución del Estado y los organismos internacionales a la paz, la seguridad integral y la cooperación. La atención a las víctimas de la violencia. El derecho internacional y la ciudadanía global. Las fuerzas armadas y la defensa al servicio de la paz. El papel de las ONG y de las ONGD.
C. SOSTENIBILIDAD Y ÉTICA AMBIENTAL	- Interdependencia, interconexión y ecodependencia entre nuestras formas de vida y el entorno. Lo local y lo global. Consideración crítica de las diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza. - Los límites del planeta y el agotamiento de los recursos. La huella ecológica de las acciones humanas. La emergencia climática. - Diversos planteamientos éticos, científicos y políticos en torno a los problemas ecosociales. La ética ambiental. La ética de los cuidados y el ecofeminismo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El decrecimiento. La economía circular. - El compromiso activo con la protección de los animales y el medio ambiente. Los derechos de los animales y de la naturaleza. La perspectiva biocéntrica. - Estilos de vida sostenible: la prevención de los residuos y la gestión sostenible de los recursos. La movilidad segura, saludable y sostenible. El consumo responsable. Alimentación y soberanía alimentaria. Comunidades resilientes y en transición.

Nota: Tomado del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, Real Decreto 217/2022 (Anexo II),

destacados de la autora.

3. Literatura Universal. Bachillerato

Competencias

En la Tabla 35 se destacan en azul aquellas competencias y criterios de evaluación que son trabajados, total o parcialmente (aunque de forma relevante), por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto:

Tabla 35

Competencias específicas y criterios de evaluación del área de Literatura Universal abordados en el

MODELO PEDAGÓGICO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para estimular la creatividad literaria y artística.	1.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras. 1.2. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.
2. Leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.	2.1. Elaborar una interpretación personal a partir de la lectura autónoma de obras relevantes de la literatura universal, atendiendo a aspectos temáticos, de género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras, y estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales. 2.2. Acceder de diversas formas a la cultura literaria en el marco de un itinerario lector personal que enriquezca, de forma consciente y sistemática, la propia identidad lectora y compartir las propias experiencias de lectura con la ayuda de un metalenguaje específico.

ANEXO II – CURRÍCULO LITERATURA UNIVERSAL BACHILLERATO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura.	3.1. Comparar textos o fragmentos literarios entre sí y con otras manifestaciones artísticas argumentando oralmente o por escrito los elementos de semejanza y contraste, tanto en lo relativo a aspectos temáticos y de contenido, como formales y expresivos, atendiendo también a sus valores éticos y estéticos. 3.2. Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal y que muestren una implicación y respuesta personal, en torno a una cuestión que establezca vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura universal objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos.
4. Consolidar un marco de referencias compartidas a partir del conocimiento de los rasgos de los principales movimientos estéticos y algunas de las obras literarias más relevantes del patrimonio universal, para conformar un mapa cultural en el que inscribir las experiencias literarias y culturales personales.	4.1. Elaborar de manera individual o colectiva una exposición multimodal que sitúe los textos leídos en su horizonte histórico-cultural, y que ofrezca una panorámica de conjunto sobre movimientos artísticos y obras relevantes de la literatura universal.
5. Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.	5.1. Realizar un proyecto de investigación sobre autoras de relevancia, obras literarias de contextos no occidentales o sobre cuestiones temáticas o formales que aporten una mirada diversa y crítica sobre la construcción de imaginarios que propone la tradición literaria. 5.2. Elaborar comentarios críticos de textos, orales o escritos, y participar en debates o mesas redondas acerca de lecturas en los que se incorpore la perspectiva de género y se ponga en cuestión la mirada etnocéntrica propia del canon occidental, así como cualquier otro discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.

Nota: Tomado del área de Literatura Universal, Real Decreto 243/2022 (Anexo II), destacados de la

autora.

Contenidos

En la Tabla 36 se destacan en azul aquellos saberes básicos que son trabajados, total o parcialmente (aunque de forma relevante), por el MODELO PEDAGÓGICO propuesto:

Tabla 36

Saberes básicos del área de Literatura Universal abordados en el MODELO PEDAGÓGICO

Bloques	Saberes básicos
A. CONSTRUCCIÓN GUIADA Y COMPARTIDA DE LA INTERPRETACIÓN DE ALGUNOS CLÁSICOS DE LA LITERATURA UNIVERSAL INSCRITOS EN ITINERARIOS TEMÁTICOS QUE ESTABLEZCAN RELACIONES INTERTEXTUALES ENTRE OBRAS Y FRAGMENTOS DE DIFERENTES GÉNEROS, ÉPOCAS, CONTEXTOS CULTURALES Y CÓDIGOS ARTÍSTICOS, ASÍ COMO CON SUS RESPECTIVOS CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN, DE ACUERDO A LOS SIGUIENTES EJES Y ESTRATEGIAS:	1. Temas y formas de la literatura universal. 1.1. Decir el yo. - Poesía lírica. - Literatura testimonial y biográfica: diarios, cartas, memorias, autobiografías, autoficción, etc. - Narrativa existencial: personajes en crisis. 1.2. Dialogar con los otros. - Frente a la ley o el destino: la tragedia. - Frente a las convenciones sociales: el drama. - Humor crítico, humor complaciente: la comedia. 1.3. Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo. - Mundos imaginados: mitos y narrativa. Mitologías. Héroes y heroínas. Viajes imaginarios. Espacios y criaturas fantásticas. Utopías, distopías, ciencia ficción. - Mundos observados: cuento y novela. Bildungsroman o novela de formación. Espacios privados, espacios públicos: afectos íntimos y lazos sociales. Desigualdades, discriminación, violencias. Guerra y revolución. Migraciones e identidades culturales. Colonialismo y emancipación. - Mundos de evasión: relato breve y novela de género. La literatura de aventuras y la novela policíaca. Literatura de terror. - El arte como compromiso: el ensayo. La literatura de ideas.

ANEXO II – CURRÍCULO LITERATURA UNIVERSAL BACHILLERATO

Bloques	Saberes básicos
	1.4. El ser humano, los animales y la naturaleza: admiración, sobrecogimiento, denuncia. Poesía, narrativa y ensayo. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida: - Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. - Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. - Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. - Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. - Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género. - Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. - Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados. - Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.
B. LECTURA AUTÓNOMA DE OBRAS RELEVANTES DEL PATRIMONIO UNIVERSAL DESARROLLANDO LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS:	- Selección de las obras de manera autónoma y con la ayuda de recomendaciones especializadas. - Participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital. - Utilización autónoma y frecuente de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales. - Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído.

ANEXO II – CURRÍCULO LITERATURA UNIVERSAL BACHILLERATO

Bloques	Saberes básicos
	• Expresión de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras. • Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas. • Recomendación de las lecturas en soportes variados atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales.

Nota: Tomado del área de Literatura Universal, Real Decreto 243/2022 (Anexo II), destacados de la autora.

4. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica

El Perfil de salida identifica una serie de competencias clave que, en relación con los retos contemporáneos, se esperan alcanzar al término de la educación obligatoria y recoge los siguientes elementos:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios

y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.

- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

(Real Decreto 217/2022, p. 25)

ANEXO III – CUESTIONARIOS Y RESULTADOS EXTENDIDOS

Se muestran en las páginas siguientes los modelos de cuestionarios trabajados con los docentes y estudiantes así como los resultados detallados de los cuestionarios de validación.

- Los cuestionarios de Valoración del Material se realizan tras examinar el MODELO PEDAGÓGICO escrito.
- Los cuestionarios de Valoración de la Experiencia (Docentes / Estudiantes) se realizan después de haber realizado su implantación en el aula.

El contenido de las páginas de este ANEXO III es el siguiente:

1. Cuestionario 1 (versión inicial). Valoración del Material. Docentes.
2. Cuestionario de Validación I sobre el Cuestionario 1.
 - 2.1. Reproducción del Cuestionario de Validación I
 - 2.2. Resultados del Cuestionario de Validación I
3. Cuestionario 1 (versión final). Valoración del Material. Docentes.
4. Cuestionario 2. Valoración de la Experiencia. Docentes
5. Cuestionario de Validación sobre el Cuestionario 2 (Valoración de la Experiencia. Docentes)
 - 5.1. Reproducción del Cuestionario de Validación II
 - 5.2. Resultados del Cuestionario de Validación II
6. Cuestionario 3. Valoración de la Experiencia. Estudiantes
7. Cuestionario de Validación 3 sobre el Cuestionario 3 (Valoración de la Experiencia. Estudiantes)
 - 7.1. Reproducción del Cuestionario de Validación III
 - 7.2. Resultados del Cuestionario de Validación III

1. Cuestionario 1 (versión inicial). Valoración del material. Docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Nombre (opcional):

Centro y curso(s):

Años de experiencia docente:

Asignatura(s) que imparte:

☐ Marca si deseas información para participar en la validación de esta propuesta en las aulas.

PREGUNTAS SOBRE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

1. Valora del 1 al 6¹ lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.

	Educación literaria					Posibilidades de orientación ética					Vinculación con la realidad actual							
TEXTO	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bécquer: <i>Rimas</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. H. Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. E. Galeano: <i>Patatas arriba</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. B. Schlink: <i>El lector</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. F. Mernissi: <i>El harén en...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. S. Lloyd: <i>Diarios del CO2</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?

.....

.....

3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.

.....

.....

¹ Siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado. (En la cuestión 7: 1, lo menos pertinente, 6 lo más pertinente).
Para marcar: borrar el cuadro correspondiente y sustituir por una X

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

PREGUNTAS SOBRE LA PROPUESTA (Unidad modelo + Selección de textos)

4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).

- ☐ Lengua castellana y literatura ☐ Valores éticos ☐ Religión
☐ Geografía e Historia ☐ De forma interdisciplinar ☐ Tutoría
☐ Otras:

5. ¿Cómo harías la lectura del texto? (puedes marcar varias opciones).

- ☐ En voz alta por parte del profesor ☐ En voz baja cada estudiante
☐ En voz alta por parte de los estudiantes ☐ Grabación de un lector experto

6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.

		1	2	3	4	5	6
ANTES DE LEER	contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Comprensión , con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora: <i>recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Conversación , diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Creación pautada de diversas tipologías textuales (<i>narración, argumentación, diálogo teatral...</i>), conectando con la vida y la educación literaria	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. ¿Echas en falta algún paso o tienes alguna observación sobre los señalados en el cuadro?

.....

.....

8. ¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta?

- ☐ Una ☐ Dos ☐ Más de dos

¿Cuántos de los doce textos propuestos llevarías a tu aula a lo largo del curso?

- ☐ Seis ☐ Menos de seis: (aprox.) ☐ Más de seis: (aprox.)

9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?

.....

.....

10. Otros comentarios u observaciones

.....

.....

2. Cuestionario de Validación I sobre Cuestionario 1 (Valoración Material. Docentes)

2.1. Reproducción del Cuestionario de Validación I

VALIDACIÓN del CUESTIONARIO 1 (Material. Docentes)

Los campos marcados con * son obligatorios.

El objetivo de este formulario es valorar la adecuación y pertinencia de las preguntas de un cuestionario ya existente que mide la experiencia del docente tras la implantación en el aula del material "Literatura y ética".

Por favor, observa las preguntas que aparecen sobre fondo azul y anota tu valoración.

Nombre y correo electrónico (opcional)

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. Ver información completa [aquí](#).

Años de experiencia docente.

- ☐ Menos de 2 años
- ☐ entre 3 y 5 años
- ☐ Entre 6 y 10 años
- ☐ Más de 10 años

1. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de textos según los indicadores solicitados.

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

1. Valora del 1 al 6¹ lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.

TEXTO	Educación literaria						Posibilidades de orientación ética						Vinculación con la realidad actual					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bécquer: <i>Rimas</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. C. Vallejo: <i>Poemas humanos</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. H. Lee: <i>Matar un ruiseñor</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. E. Galeano: <i>Patas arriba</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. B. Schlink: <i>El lector</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. F. Mernissi: <i>El harén en...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J.C. Oates: <i>Monstruo de ojos...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. S. Lloyd: <i>Diarios del CO2</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

2. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de los textos según los indicadores solicitados.

2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?

.....

.....

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

3. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de los textos según los indicadores solicitados.

3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.

.....

.....

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

4. Califica esta pregunta (ítem) sobre las asignaturas en que se puede trabajar la propuesta según los indicadores solicitados.

4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).

- ☐ Lengua castellana y literatura ☐ Valores éticos ☐ Religión
☐ Geografía e Historia ☐ De forma interdisciplinar ☐ Tutoría
☐ Otras:

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

5. Califica esta pregunta (ítem) sobre *la forma en que harías la lectura del texto* según los indicadores solicitados.

5. ¿Cómo harías la lectura del texto? (puedes marcar varias opciones).

- ☐ En voz alta por parte del profesor
 ☐ En voz baja cada estudiante
☐ En voz alta por parte de los estudiantes
 ☐ Grabación de un lector experto

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

6. Califica esta pregunta (ítem) sobre *los pasos para el análisis de los textos* según los indicadores solicitados.

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.

		1	2	3	4	5	6
ANTES DE LEER: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
DESPUÉS DE LEER	Comprensión , con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora: <i>recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Conversación , diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Creación pautada de diversas tipologías textuales (<i>narración, argumentación, diálogo teatral...</i>), conectando con la vida y la educación literaria	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

7. Califica esta pregunta (ítem) sobre los pasos para el análisis de los textos según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende.

Objetivo 1: Educación literaria del alumnado. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totally conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

8. Califica esta pregunta (ítem) sobre las sesiones y el número de textos que aplicarías en tu aula según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende.

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Razonamiento ético.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamiento crítico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

9. Califica esta pregunta (ítem) sobre la viabilidad de la propuesta según los indicadores solicitados.

9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

10. Califica esta pregunta (ítem) de comentarios adicionales según los indicadores solicitados.

10. Otros comentarios u observaciones

.....

.....

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

Contact

[Contact Form](#)

2.2. Resultados del Cuestionario de Validación I

En los siguientes apartados se expondrá para cada una de las preguntas la información según esta secuencia:

1. Reproducción de la pregunta (Cuestionario 1) que se ha enviado a validar.
2. Síntesis de las respuestas ofrecidas en el juicio de expertos.
3. Modificación implementada en el enunciado de la pregunta (Cuestionario 1) si ha lugar.

a) Valoración de la PREGUNTA 1 del Cuestionario 1

Figura 34

Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación I

1. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de textos según los indicadores solicitados.

1. Valora del 1 al 6 lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.

TEXTO	Filtración de obras					Disponibilidad de documentos de texto					Simulación con la realidad actual							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sófocles: <i>Antígona</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Lope de Vega: <i>Fuenteovejuna</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mary Shelley: <i>Frankenstein</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Béranger: <i>Rueuse</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. C. Vallejo: <i>Poesías humanas</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. H. Lee: <i>Mañana en la revolución</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. E. Galeano: <i>Patas arañas</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. B. Schöler: <i>El sector</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. F. Moncada: <i>El barrio en...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. J.C. Oros: <i>Monstruo de ojos...</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. S. Lloyd: <i>Diarios del CO2</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Resultados obtenidos:**Tabla 37***Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 1*

	Calificación pregunta 1			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,88	3,63	3,88	3,88
Desviación típica	0,35	0,52	0,35	0,35

Modificación implementada:

Aunque la pregunta recibe puntuación elevada, la presencia de varios treses y la conversación abierta con algunos de los docentes sugieren una matización del enunciado en favor de la claridad y el rigor.

ENUNCIADO ORIGINAL

1. Valora del 1 al 6 lo adecuado de las obras para las que se han seleccionado fragmentos según el criterio indicado en cada caso.

ENUNCIADO MODIFICADO

Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado) la adecuación de los fragmentos literarios escogidos según cada uno de los tres criterios indicados.

Puedes contestar solo aquellos textos que conozcas o hayas revisado en el material.

b) Valoración de las PREGUNTAS 2 y 3 del Cuestionario 1**Figura 35***Reproducción de las preguntas 2 y 3 del Cuestionario de Validación I*

2. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de los textos según los indicadores solicitados.

2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

3. Califica esta pregunta (ítem) sobre los criterios de selección de los textos según los indicadores solicitados.

3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 38

Valoración de expertos sobre las preguntas 2 y 3 del Cuestionario 1

	Calificación pregunta 2				Calificación pregunta 3			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,88	3,88	4,00	3,88	3,50	3,75	3,88	3,50
Desv.	0,35	0,35	0,00	0,35	0,76	0,71	0,35	0,76

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Modificación implementada:

A la vista de las valoraciones de los docentes y las posibles respuestas apuntadas por estos, se decide la unificación de estas dos preguntas.

ENUNCIADO ORIGINAL

2. ¿Añadirías algún otro criterio para la selección de textos?

3. Otras observaciones sobre la selección de textos y los criterios de elección.

ENUNCIADO MODIFICADO

¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre la selección de textos o los criterios de elección?

c) Valoración de la PREGUNTA 4 del Cuestionario 1

Figura 36

Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación I

4. Califica esta pregunta (ítem) sobre las asignaturas en que se puede trabajar la propuesta según los indicadores solicitados.

4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).

☐ Lengua castellana y literatura ☐ Valores éticos ☐ Religión

☐ Geografía e Historia ☐ De forma interdisciplinar ☐ Tutoría

☐ Otras:

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 39*Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 1*

	Calificación pregunta 4			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,88	3,88	3,75	3,88
Desviación típica	0,35	0,35	0,71	0,35

Modificación implementada:

Una vez tomada la decisión de abrir a otros cursos la propuesta (inicialmente se pensó para 3º y 4º de ESO), se añade la asignatura de Filosofía en el listado propuesto para la pregunta 4.

ENUNCIADO ORIGINAL	ENUNCIADO MODIFICADO
4. ¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).	¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones).
☐ Lengua castellana y literatura	☐ Lengua castellana y literatura
☐ Valores éticos	☐ Valores éticos
☐ Religión	☐ Filosofía
☐ Geografía e Historia	☐ Geografía e Historia
☐ De forma interdisciplinar	☐ Religión
☐ Tutoría	☐ Tutoría
☐ Otras	☐ De forma interdisciplinar
	☐ Otras

d) Valoración de la PREGUNTA 5 del Cuestionario 1**Figura 37***Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación I*

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

5. Califica esta pregunta (ítem) sobre *la forma en que harías la lectura del texto* según los indicadores solicitados.

5. ¿Cómo harías la lectura del texto? (puedes marcar varias opciones).

- ☐ En voz alta por parte del profesor ☐ En voz baja cada estudiante
☐ En voz alta por parte de los estudiantes ☐ Grabación de un lector experto

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 40

Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 1

	Calificación pregunta 5			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,88	3,75	3,75	4,00
Desviación típica	0,35	0,71	0,46	0,00

Modificación implementada:

ENUNCIADO ORIGINAL

5. ¿Cómo harías la lectura del texto?
(puedes marcar varias opciones)

- ☐ En voz alta por parte del profesor
☐ En voz alta por parte de los estudiantes
☐ En voz baja cada estudiante
☐ Grabación de un lector experto

ENUNCIADO MODIFICADO

Para hacer el enunciado más breve y directo se quita la opción explícita de marcar varias opciones puesto que el sistema permite hacerlo.

e) Valoración de la PREGUNTA 6 del Cuestionario 1

Figura 38

Reproducción de la pregunta 6 del Cuestionario de Validación I

6. Califica esta pregunta (ítem) sobre los pasos para el análisis de los textos según los indicadores solicitados.

6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.

		1	2	3	4	5	6
DESPUÉS DE LEER	ANTES DE LEER: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Comprensión, con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora: recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Conversación, diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Creación pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 41

Valoración de expertos sobre la pregunta 6 del Cuestionario 1

	Calificación pregunta 6			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	3,63	4,00	3,88
Desviación típica	0,00	0,74	0,00	0,35

Modificación implementada:

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Aunque la pregunta recibe puntuación elevada, la presencia de varios 3 y la conversación abierta con algunos de los docentes sugieren una matización del enunciado en favor de la claridad y el rigor.

ENUNCIADO ORIGINAL

6. Valora del 1 al 6 la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis.

ENUNCIADO MODIFICADO

Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos pertinente y 6 lo más pertinente) la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis de los textos según el ejemplo de la unidad modelo (Unidad 5. *Frankenstein*, p. 28).

f) Valoración de la PREGUNTA 7 del Cuestionario 1

Figura 39

Reproducción de la pregunta 7 del Cuestionario de Validación I

7. Califica esta pregunta (ítem) sobre los pasos para el análisis de los textos según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende.

Objetivo 1: Educación literaria del alumnado. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 42*Valoración de expertos sobre la pregunta 7 del Cuestionario 1*

	Calificación pregunta 7			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,50	3,50	4,00	3,50
Desviación típica	0,76	0,76	0,00	0,76

Modificación implementada:

Aunque la pregunta recibe puntuación elevada, la presencia de varios 2 y 3 y la conversación abierta con algunos de los docentes sugieren una matización del enunciado en favor de la claridad y el rigor.

ENUNCIADO ORIGINAL

7. ¿Echas en falta algún paso o tienes alguna observación sobre los señalados en el cuadro?

ENUNCIADO MODIFICADO

¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre los pasos propuestos para el análisis de los textos?

g) Valoración de la PREGUNTA 8 del Cuestionario 1**Figura 40***Reproducción de la pregunta 8 del Cuestionario de Validación I*

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

8. Califica esta pregunta (ítem) sobre las sesiones y el número de textos que aplicarías en tu aula según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende.

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido, 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Razonamiento ético	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamiento crítico	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:**Tabla 43**

Valoración de expertos sobre la pregunta 8 del Cuestionario 1

	Calificación pregunta 8			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	3,88
Desviación típica	0,00	0,00	0,00	0,35

Modificación implementada:**ENUNCIADO ORIGINAL**

8. ¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta?

- ☐ Una
- ☐ Dos

ENUNCIADO MODIFICADO

Se mantiene (únicamente se modifica el número doce de la segunda pregunta cuando se añaden algunos textos más)

☐ Más de dos

¿Cuántos de los doce textos propuestos
llevaría a tu aula a lo largo del curso?

☐ Seis

☐ Menos de seis

☐ Más de seis

h) Valoración de la PREGUNTA 9 del Cuestionario 1

Figura 41

Reproducción de la pregunta 9 del Cuestionario de Validación I

9. Califica esta pregunta (ítem) sobre la viabilidad de la propuesta según los indicadores solicitados.

9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?

.....

.....

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 44

Valoración de expertos sobre la pregunta 9 del Cuestionario 1

Calificación pregunta 9				
SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Media	3,88	3,88	4,00	4,00
Desviación típica	0,35	0,35	0,00	0,00

Modificación implementada:

Aunque la pregunta recibe puntuación elevada, la presencia de varios 3 y la conversación abierta con algunos de los docentes sugieren una matización del enunciado en favor de la claridad y el rigor.

ENUNCIADO ORIGINAL

9. ¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? ¿Por qué?

ENUNCIADO MODIFICADO

¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? Si tu respuesta es no, ¿por qué?

i) Valoración de la PREGUNTA 10 del Cuestionario 1**Figura 42**

Reproducción de la pregunta 10 del Cuestionario de Validación I

10. Califica esta pregunta (ítem) de comentarios adicionales según los indicadores solicitados.

10. Otros comentarios u observaciones

.....

.....

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 45*Valoración de expertos sobre la pregunta 10 del Cuestionario 1*

	Calificación pregunta 10			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,50	4,00	4,00	3,75
Desviación típica	0,76	0,00	0,00	0,46

Modificación implementada:

ENUNCIADO ORIGINAL

ENUNCIADO MODIFICADO

10. Otros comentarios u observaciones.

*Se mantiene.***j) Valoración global del Cuestionario 1**

Las tres últimas preguntas del cuestionario tenían carácter abierto para que los expertos pudieran incorporar valoraciones u opiniones no recogidas en las preguntas anteriores:

Figura 43*Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación I*

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

ANEXO III – VALIDACIÓN CUESTIONARIO 1. VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Los docentes reflejan en sus respuestas aclaraciones a los puntos anteriores y valoraciones positivas sobre la herramienta (Docente 01: «El cuestionario es diáfano y muy pertinente»; Docente 07: «Creo que el cuestionario estaba bien elaborado, y trataba de forma amplia y suficiente todos los aspectos de la propuesta»).

3. Cuestionario 1 (versión final). Valoración del Material. Docentes.**CUESTIONARIO 1 Valoración del Material. Docentes**

Los campos marcados con * son obligatorios.

Gracias por acceder a este formulario.

Si deseas recibir el cuestionario para tus estudiantes y/o formar parte de la investigación, contacta [aquí](#).

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. Ver información completa [aquí](#).

Nombre y correo electrónico (opcional)

Género (opcional)

Experiencia docente.

- ☐ Menos de 5 años
☐ Entre 5 y 10 años
☐ Más de 11 años

Titularidad del centro en el que imparte docencia.

- ☐ Público
☐ Privado
☐ Concertado

Ciudad

Asignatura(s) que imparte

--

PREGUNTAS SOBRE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos adecuado y 6 lo más adecuado) la adecuación de los fragmentos literarios escogidos según cada uno de los tres criterios indicados.

Puedes contestar solo aquellos textos que conozcas o hayas revisado en el material.

Texto 1. Sófocles: ***Antígona***

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 2. Anónimo: ***Las 1001 noches***

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 3. M. de Cervantes: ***El Quijote***

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 4. Lope de Vega: ***Fuenteovejuna***

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 5. Mary Shelley: ***Frankenstein***

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★

Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★
------------------------------------	-------------

Texto 6. G.A. Bécquer: *Rimas*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 7. F. García Lorca: *La casa de Bernarda Alba*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 8. C. Vallejo: *Poemas humanos*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 9. H. Lee: *Matar un ruiseñor*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 10. E. Galeano: *Patatas arriba*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 11. B. Schlink: *El lector*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
---------------------	-------------

ANEXO III – CUESTIONARIO 1 (FINAL). VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 12. F. Mernissi: *El Harén en Occidente*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 13. J. C. Oates: *Monstruo de ojos verdes*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 14. S. Lloyd: *Diarios del CO2*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

Texto 15. W. Shire: *Hogar*

Educación literaria	★ ★ ★ ★ ★ ★
Posibilidades de orientación ética	★ ★ ★ ★ ★ ★
Vinculación con la realidad actual	★ ★ ★ ★ ★ ★

¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre la selección de textos o los criterios de elección?

PREGUNTAS SOBRE LA PROPUESTA

Para responder este apartado no es necesario que revises todo el material, puedes tomar como modelo la unidad 5: *Frankenstein* (pág. 28).

¿Para qué asignaturas te parece válida esta propuesta? (puedes marcar varias opciones)

- ☐ Lengua castellana y Literatura
- ☐ Valores éticos
- ☐ Filosofía
- ☐ Geografía e Historia
- ☐ Religión
- ☐ Tutoría
- ☐ De forma interdisciplinar
- ☐ Otras

¿Cómo harías la lectura del texto?

- ☐ En voz alta por parte del profesor
- ☐ En voz alta por parte de los estudiantes
- ☐ En voz baja cada estudiante
- ☐ Grabación de un lector experto

Valora del 1 al 6 (siendo 1 lo menos pertinente y 6 lo más pertinente) la pertinencia de cada uno de los pasos que se proponen para el análisis de los textos según el ejemplo de la unidad modelo (Unidad 5. *Fran kenstein*, pág. 28).

	1	2	3	4	5	6
Antes de leer: contextualización y vinculación de la lectura con la realidad y la problemática de los estudiantes. Explicación de los objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer: Comprensión. Con actividades que trabajen las destrezas de competencia lectora (recuperar información, interpretar un texto, comprender globalmente y reflexionar sobre su contenido y forma)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer: Conversación. Diálogo que permita profundizar, compartir perspectivas y acercarnos a un razonamiento sólido identificando la realidad actual con la que se conecta el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer: Creación. Producción pautada de diversas tipologías textuales (narración, argumentación, diálogo teatral...), conectando con la vida y la educación literaria.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Te gustaría añadir algún comentario u observación sobre los pasos propuestos para el análisis de los textos?

¿Cuántas sesiones dedicarías a cada texto de los ofrecidos en esta propuesta?

- ☐ Una
- ☐ Dos
- ☐ Más de dos

ANEXO III – CUESTIONARIO 1 (FINAL). VALORACIÓN MATERIAL (DOCENTES)

¿Cuántos de los textos propuestos llevarías a tu aula a lo largo del curso?

- ☐ Seis
- ☐ Menos de seis
- ☐ Más de seis

¿Ves viable llevar a cabo esta propuesta en tu aula? Si tu respuesta es no, ¿por qué?

Otros comentarios u observaciones.

Contact

[Contact Form](#)

4. Cuestionario 2. Valoración de la Experiencia. Docentes

CUESTIONARIO 2. Valoración de la Experiencia. Docentes

Gracias por acceder a este formulario.

Si deseas recibir el cuestionario para tus estudiantes y/o formar parte de la investigación, contacta [aquí](#).

Datos generales

Nombre y correo electrónico (opcional).

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. (Puede consultar [aquí](#) la información detallada)

Titularidad del centro en el que se ha implementado el material.

- ☐ Público
☐ Privado
☐ Concertado

Asignatura(s) en la(s) que se ha trabajado.

- ☐ Lengua castellana y Literatura
☐ Literatura universal
☐ Valores éticos
☐ Filosofía
☐ Tutoría
☐ Otras

Momento del curso en que se ha trabajado.

	Inicio	Medio	Final
1er trimestre	☐	☐	☐
2º trimestre	☐	☐	☐

ANEXO III – CUESTIONARIO 2. VALORACIÓN EXPERIENCIA (DOCENTES)

3er trimestre	☐	☐	☐
---------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Curso(s) en el(los) que se ha implementado.

- ☐ 1º ESO
☐ 2º ESO
☐ 3º ESO
☐ 4º ESO
☐ 1º BACH.
☐ Otro

Marca, solo para los textos que has trabajado en el aula, cuántas sesiones has dedicado a cada uno.

	1 sesión	2 sesiones	3 sesiones	4 o más sesiones
<i>Antígona</i> (Sófocles)	☐	☐	☐	☐
<i>Las 1001 noches</i> (Anónimo)	☐	☐	☐	☐
<i>El Quijote</i> (Cervantes)	☐	☐	☐	☐
<i>Fuenteovejuna</i> (Lope de Vega)	☐	☐	☐	☐
<i>Frankenstein</i> (M. Shelley)	☐	☐	☐	☐
<i>Rimas</i> (G. A. Bécquer)	☐	☐	☐	☐
<i>La casa de Bernarda Alba</i> (F.G. Lorca)	☐	☐	☐	☐
<i>Poemas humanos</i> (C. Vallejo)	☐	☐	☐	☐
<i>Matar un ruiseñor</i> (Harper Lee)	☐	☐	☐	☐
<i>Patas arriba</i> (E. Galeano)	☐	☐	☐	☐
<i>El lector</i> (B. Schlink)	☐	☐	☐	☐
<i>El harén en Occidente</i> (F. Mernissi)	☐	☐	☐	☐
<i>Monstruo de ojos verdes</i> (J.C. Oates)	☐	☐	☐	☐
<i>Diarios del CO2</i> (S. Lloyd)	☐	☐	☐	☐
"Hogar" (W. Shire)	☐	☐	☐	☐

Fichas de trabajo

Ficha del docente. Valora las siguientes afirmaciones según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Contextualización. Las orientaciones de la propuesta (sinopsis, contexto y relación con otras obras) son pertinentes y oportunas para facilitar el acercamiento al texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO III –CUESTIONARIO 2. VALORACIÓN EXPERIENCIA (DOCENTES)

Motivación. Las orientaciones de la propuesta facilitan la vinculación con la realidad actual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito. Las indicaciones contribuyen a comunicar al alumnado el objetivo de la propuesta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura. El fragmento seleccionado es adecuado y pertinente para trabajar la educación literaria y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender. Las preguntas que se plantean contribuyen a facilitar la comprensión del fragmento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar. El esquema de apoyo resulta útil para propiciar un diálogo productivo sobre el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear. Las instrucciones resultan claras para favorecer la reflexión textual y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusión. El diálogo final que se plantea es oportuno para consolidar ideas clave.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ficha del alumno/a. Valora el potencial de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Actividad 1. Facilita la conexión personal con el fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 2. Facilita la comprensión del fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 3. Facilita la síntesis de las reflexiones del diálogo grupal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 4. Facilita la creación textual y la reflexión ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 5. Facilita la interiorización de alguna de las ideas trabajadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluación. En caso de que hayas utilizado la rúbrica de evaluación propuesta, valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Las indicaciones expuestas en la rúbrica de evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La rúbrica proporcionada es pertinente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valora globalmente el grado de pertinencia (1=nada pertinente; 6=muy pertinente) de cada una de las **fases de la propuesta**.

ANEXO III – CUESTIONARIO 2. VALORACIÓN EXPERIENCIA (DOCENTES)

	1	2	3	4	5	6
Antes de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contextualización	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusión	☐	☐	☐	☐	☐	☐

El **tiempo** propuesto en las fichas para la puesta en práctica del material es...

- ☐ Adecuado al que se le puede dedicar en el aula.
☐ Escaso, es imprescindible dedicar más sesiones de las indicadas.
☐ Excesivo, no es necesaria más de una sesión por texto.

Consecución de objetivos

Indica, proporcionalmente al número de textos trabajados y al tiempo dedicado en el aula, el grado de consecución de cada objetivo.

Objetivo 1: Educación literaria del alumnado. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Razonamiento ético.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO III –CUESTIONARIO 2. VALORACIÓN EXPERIENCIA (DOCENTES)

Pensamiento crítico.

☐	☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Comunicación oral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escucha activa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación grupal a través del diálogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Conclusiones

Ventajas y oportunidades que proporciona esta propuesta.

Dificultades y barreras que has encontrado al aplicar esta propuesta.

Cambios que pueden introducirse para mejorar esta propuesta.

Muchas gracias

Contact

[Contact Form](#)

5. Cuestionario de Validación II sobre Cuestionario 2 (Valoración Experiencia. Docentes)

5.1. Reproducción del Cuestionario de Validación II

VALIDACIÓN del CUESTIONARIO 2 (Experiencia. Docentes)

El objetivo de este formulario es valorar la adecuación y pertinencia de las preguntas de un cuestionario ya existente que mide la experiencia del docente tras la implantación en el aula del material "Literatura y ética".

Por favor, observa las preguntas que aparecen sobre fondo azul y anota tu valoración.

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. Ver información completa [aquí](#).

Nombre y apellidos (opcional)

Años de experiencia docente.

- ☐ Menos de 2 años
- ☐ entre 3 y 5 años
- ☐ Entre 6 y 10 años
- ☐ Más de 10 años

Califica esta pregunta (ítem) sobre la los textos utilizados y las sesiones empleadas según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de conocer los textos que este ha trabajado en el aula y cuántas sesiones ha dedicado a cada uno:

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Marea, solo para los textos que has trabajado en el aula, cuántas sesiones has dedicado a cada uno.

	1 sesión	2 sesiones	3 sesiones	4 o más sesiones
<i>Antígona</i> (Sófocles)	☐	☐	☐	☐
<i>Las 1001 noches</i> (Anónimo)	☐	☐	☐	☐
<i>El Quijote</i> (Cervantes)	☐	☐	☐	☐
<i>Fuenteovejuna</i> (Lope de Vega)	☐	☐	☐	☐
<i>Frankenstein</i> (M. Shelley)	☐	☐	☐	☐
<i>Rimas</i> (G. A. Bécquer)	☐	☐	☐	☐
<i>La casa de Bernarda Alba</i> (F.G. Lorca)	☐	☐	☐	☐
<i>Poemas humanos</i> (C. Vallejo)	☐	☐	☐	☐
<i>Matar un ruiseñor</i> (Harper Lee)	☐	☐	☐	☐
<i>Palas arriba</i> (E. Galeano)	☐	☐	☐	☐
<i>El lector</i> (B. Schlink)	☐	☐	☐	☐
<i>El jardín en Occidente</i> (F. Morissi)	☐	☐	☐	☐
<i>Monstruo de ojos verdes</i> (J.C. Oates)	☐	☐	☐	☐
<i>Diarios del QO2</i> (S. Lloyd)	☐	☐	☐	☐
"Hogar" (W. Shire)	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem permite medir la relación de textos implementados y el número de sesiones empleadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre la ficha del docente según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si los distintos apartados de su ficha le han resultado pertinentes, adecuados y útiles.

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Ficha del docente. Valora las siguientes afirmaciones según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Contextualización. Las orientaciones de la propuesta (sinopsis, contexto y relación con otras obras) son pertinentes y oportunas para facilitar el acercamiento al texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación. Las orientaciones de la propuesta facilitan la vinculación con la realidad actual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito. Las indicaciones contribuyen a comunicar al alumnado el objetivo de la propuesta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura. El fragmento seleccionado es adecuado y pertinente para trabajar la educación literaria y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender. Las preguntas que se plantean contribuyen a facilitar la comprensión del fragmento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar. El esquema de apoyo resulta útil para propiciar un diálogo productivo sobre el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear. Las instrucciones resultan claras para favorecer la reflexión textual y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusión. El diálogo final que se plantea es oportuno para consolidar ideas clave.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia y adecuación de los distintos apartados de la ficha del docente?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre la ficha del estudiante según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si los distintos apartados de la ficha del estudiante le han resultado potencialmente pertinentes, adecuados y útiles.

Ficha del alumno/a. Valora el potencial de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Actividad 1. Facilita la conexión personal con el fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 2. Facilita la comprensión del fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 3. Facilita la síntesis de las reflexiones del diálogo grupal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 4. Facilita la creación textual y la reflexión ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 5. Facilita la interiorización de alguna de las ideas trabajadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia y adecuación de los distintos apartados de la ficha del estudiante?	☐	☐	☐	☐

¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre la **evaluación según los indicadores solicitados.**

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si la propuesta que se hace para la evaluación del trabajo con los textos le ha resultado pertinente, adecuada y útil.

Evaluación. Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).						
Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.						
1	2	3	4	5	6	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre las **fases de la propuesta según los indicadores solicitados.**

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si le resultan pertinentes las distintas fases en que se organiza la propuesta.

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Valora globalmente el grado de pertinencia (1=nada pertinente; 6=muy pertinente) de cada una de las **fases de la propuesta**.

	1	2	3	4	5	6
Antes de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contextualización	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusión	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia de las distintas fases de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre la **temporalización según los indicadores solicitados.**

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el tiempo estimado para la implementación de la propuesta es o no adecuado.

El **tiempo** propuesto en las fichas para la puesta en práctica del material es...

- ☐ Adecuado al que se le puede dedicar en el aula.
- ☐ Escaso, es imprescindible dedicar más sesiones de las indicadas.
- ☐ Excesivo, no es necesaria más de una sesión por texto.

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación literaria según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende.

Objetivo 1: Educación literaria del alumnado. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Educación literaria del alumnado" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación ética según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende.

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Razonamiento ético	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamiento crítico	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Educación ética" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de establecer un marco dialógico según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de creación de un marco dialógico que pretende.

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Comunicación oral	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escucha activa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación grupal a través del diálogo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Establecimiento de un marco dialógico" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre la valoración general de la propuesta según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de recoger otro tipo de valoraciones generales no incluidas en las preguntas anteriores.

Ventajas y oportunidades que proporciona esta propuesta.

Dificultades y barreras que has encontrado al aplicar esta propuesta.

Cambios que pueden introducirse para mejorar esta propuesta.

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la valoración general de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

Contact

[Contact Form](#)

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

5.2. Resultados del Cuestionario de Validación II

a) Validación de la pregunta 1 sobre «Textos y sesiones» (Cuestionario 2)

Figura 44

Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la los textos utilizados y las sesiones empleadas según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de conocer los textos que este ha trabajado en el aula y cuántas sesiones ha dedicado a cada uno:

Marca, solo para los textos que has trabajado en el aula, cuántas sesiones has dedicado a cada uno.

	1 sesión	2 sesiones	3 sesiones	4 o más sesiones
<i>Antígona</i> (Sófocles)	☐	☐	☐	☐
<i>Las 1001 noches</i> (Anónimo)	☐	☐	☐	☐
<i>El Quijote</i> (Cervantes)	☐	☐	☐	☐
<i>Fuenteovejuna</i> (Lope de Vega)	☐	☐	☐	☐
<i>Frankenstein</i> (M. Shelley)	☐	☐	☐	☐
<i>Rimas</i> (G. A. Bécquer)	☐	☐	☐	☐
<i>La casa de Bernarda Alba</i> (F.G. Lorca)	☐	☐	☐	☐
<i>Poemas humanos</i> (C. Vallejo)	☐	☐	☐	☐
<i>Matar un ruiseñor</i> (Harper Lee)	☐	☐	☐	☐
<i>Patas arriba</i> (E. Galeano)	☐	☐	☐	☐
<i>El lector</i> (B. Schlink)	☐	☐	☐	☐
<i>El harén en Occidente</i> (F. Memissi)	☐	☐	☐	☐
<i>Monstruo de ojos verdes</i> (J.C. Oates)	☐	☐	☐	☐
<i>Diarios del CQ2</i> (S. Lloyd)	☐	☐	☐	☐
<i>"Hogar"</i> (W. Shire)	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem permite medir la relación de textos implementados y el número de sesiones empleadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 46

Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 1 «Textos y sesiones»

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

b) Validación de la pregunta 2 sobre la «Ficha del docente»

Figura 45

Reproducción de la pregunta 2 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la ficha del docente según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si los distintos apartados de su ficha le han resultado pertinentes, adecuados y útiles.

Ficha del docente. Valora las siguientes afirmaciones según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Contextualización. Las orientaciones de la propuesta (visión, contenido y relación con otras cosas) son pertinentes y oportunas para facilitar el acercamiento al texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación. Las orientaciones de la propuesta facilitan la vinculación con la realidad actual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito. Las indicaciones contribuyen a comunicar el aprendizaje el objetivo de la propuesta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura. El fragmento seleccionado es adecuado y pertinente para trabajar la educación literaria y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender. Las preguntas que se plantean contribuyen a facilitar la comprensión del fragmento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar. El esquema de apoyo resulta útil para producir un diálogo productivo sobre el texto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear. Las instrucciones resultan claras para favorecer la reflexión lectiva y ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusion. El diálogo final que se plantea es oportuno para consolidar ideas clave.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia y adecuación de los distintos apartados de la ficha del docente?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 47

Valoración de expertos sobre la pregunta 2 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 2 «Ficha del docente»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

c) Validación de la pregunta 3 sobre la «Ficha del estudiante»

Figura 46

Reproducción de la pregunta 3 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la ficha del estudiante según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si los distintos apartados de la ficha del estudiante le han resultado potencialmente pertinentes, adecuados y útiles.

Ficha del alumno/a. Valora el potencial de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
Actividad 1. Facilita la conexión personal con el fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 2. Facilita la comprensión del fragmento seleccionado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 3. Facilita la síntesis de las reflexiones del diálogo grupal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 4. Facilita la creación textual y la reflexión ética.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividad 5. Facilita la interiorización de alguna de las ideas trabajadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia y adecuación de los distintos apartados de la ficha del estudiante?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 48

Valoración de expertos sobre la pregunta 3 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 3 «Ficha del estudiante»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

d) Validación de la pregunta 4 sobre la «Evaluación»

Figura 47

Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la evaluación según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si la propuesta que se hace para la evaluación del trabajo con los textos le ha resultado pertinente, adecuada y útil.

Evaluación. Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1: muy en desacuerdo; 6: muy de acuerdo).					
	1	2	3	4	5
Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:**Tabla 49**

Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 4 «Evaluación»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,60	3,80	3,80	3,80
Desv. M.	0,55	0,45	0,45	0,45

e) Validación de la pregunta 5 sobre las «Fases de la propuesta»**Figura 48**

Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación II

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Califica esta pregunta (ítem) sobre las fases de la propuesta según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si le resultan pertinentes las distintas fases en que se organiza la propuesta.

Valora globalmente el grado de pertinencia (1=nada pertinente; 6=muy pertinente) de cada una de las **fases de la propuesta**.

	1	2	3	4	5	6
Antes de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Contextualización	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Explicación del propósito	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Después de leer (global)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprender	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Crear	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conclusión	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la pertinencia de las distintas fases de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 50

Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 5 «Fases de la propuesta»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

f) Validación de la pregunta 6 sobre la «Temporalización»

Figura 49

Reproducción de la pregunta 6 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la temporalización según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el tiempo estimado para la implementación de la propuesta es o no adecuado.

El **tiempo** propuesto en las fichas para la puesta en práctica del material es...

- ☐ Adecuado al que se le puede dedicar en el aula.
- ☐ Escaso, es imprescindible dedicar más sesiones de las indicadas.
- ☐ Excesivo, no es necesaria más de una sesión por texto.

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien lo que se pregunta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 51

Valoración de expertos sobre la pregunta 6 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 6 «Temporalización»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

g) Validación de la pregunta 7 sobre el «Objetivo: Educación literaria»

Figura 50

Reproducción de la pregunta 7 del Cuestionario de Validación II

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación literaria según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende.

Objetivo 1: Educación literaria del alumnado. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido, 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de las habilidades de interpretación de los textos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación de la literatura (a través de uno o varios textos) con su realidad actual y/o personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Educación literaria del alumnado" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 52

Valoración de expertos sobre la pregunta 7 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 7 «Obj. Educación literaria»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

h) Validación de la pregunta 8 sobre el «Objetivo: Educación ética»

Figura 51

Reproducción de la pregunta 8 del Cuestionario de Validación II

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación ética según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende.

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido; 6=totalmente conseguido)						
Sensibilidad ética. (Entendida como capacidad para tomar conciencia de la vertiente ética de situaciones concretas)	1	2	3	4	5	6
Razonamiento ético.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pensamiento crítico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Educación ética" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 53

Valoración de expertos sobre la pregunta 8 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 8 «Obj. Educación ética»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,80	3,80	3,80	3,80
Desv. M.	0,45	0,45	0,45	0,45

i) Validación de la pregunta 9 sobre el «Objetivo: Marco dialógico»

Figura 52

Reproducción de la pregunta 9 del Cuestionario de Validación II

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de establecer un marco dialógico según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de creación de un marco dialógico que pretende.

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido, 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Comunicación oral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escucha activa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación grupal a través del diálogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien el grado de consecución del objetivo "Establecimiento de un marco dialógico" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 54

Valoración de expertos sobre la pregunta 9 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 9 «Obj. Marco dialógico»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

j) Validación de la pregunta 10 sobre la «Valoración general de la propuesta»

Figura 53

Reproducción de la pregunta 10 del Cuestionario de Validación II

Califica esta pregunta (ítem) sobre la valoración general de la propuesta según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del docente trata de recoger otro tipo de valoraciones generales no incluidas en las preguntas anteriores.

Ventajas y oportunidades que proporciona esta propuesta.

Dificultades y barreras que has encontrado al aplicar esta propuesta.

Cambios que pueden introducirse para mejorar esta propuesta.

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la valoración general de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:**Tabla 55**

Valoración de expertos sobre la pregunta 10 del Cuestionario 2

Calificación pregunta 10 «Valoración general de la propuesta»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

k) Valoración global del cuestionario**Figura 54**

Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación II

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 2 (VALORACIÓN EXPERIENCIA. DOCENTES)

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

En los comentarios abiertos, los docentes inciden en su acuerdo con el test presentado, aunque se señala la siguiente observación:

«En la de la evaluación añadiría algo más. Las indicaciones probablemente pueden "ayudar a...", con ello se medirá su utilidad; pero para medir si son pertinentes y adecuadas quizás haría falta cambiar el verbo o añadir otro ítem» (Docente 03)

Por este motivo se realiza una modificación en el enunciado de la pregunta a la que alude este profesor:

ENUNCIADO ORIGINAL

Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo)

- Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.

ENUNCIADO MODIFICADO

Valora la siguiente afirmación según tu grado de acuerdo o desacuerdo (1=muy en desacuerdo; 6=muy de acuerdo)

- Las indicaciones expuestas en la evaluación ayudan a medir el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes.
- La rúbrica proporcionada es pertinente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

6. Cuestionario 3. Valoración de la Experiencia. Estudiantes

CUESTIONARIO 3. Valoración de la Experiencia. Estudiantes

Gracias por acceder a este formulario y colaborar con la investigación.

Datos generales

Escribe el nombre y apellido de tu profesor o profesora o el código que te indique.

Estudio en un centro de titularidad...

- ☐ Pública
- ☐ Concertada
- ☐ Privada

Estoy estudiando el curso de...

- ☐ 1º ESO
- ☐ 2º ESO
- ☐ 3º ESO
- ☐ 4º ESO
- ☐ 1º BACH
- ☐ 2º BACH
- ☐ OTRO

¿Qué texto o textos del material de Literatura y Ética has trabajado en el aula?

- ☐ *Antígona* (Sófocles)
- ☐ *Las 1001 noches* (Anónimo)
- ☐ *El Quijote* (M. de Cervantes)
- ☐ *Fuenteovejuna* (Lope de Vega)
- ☐ *Frankenstein* (M. Shelley)
- ☐ *Rimas* (G. A. Bécquer)
- ☐ *La casa de Bernarda Alba* (F. G. Lorca)
- ☐ *Poemas humanos* (C. Vallejo)
- ☐ *Matar un ruiseñor* (Harper Lee)
- ☐ *Patatas arriba* (E. Galeano)
- ☐ *El lector* (B. Schlink)
- ☐ *El Harén en Occidente* (F. Memissi)
- ☐ *Monstruo de ojos verdes* (J. C. Oates)

ANEXO III –CUESTIONARIO 3. VALORACIÓN EXPERIENCIA (ESTUDIANTES)

☐ *Diarios del CO2* (S. Lloyd)

☐ *"Hogar"* (W. Shire)

Objetivos alcanzados

Indica, según el texto (o los textos) que has trabajado, si crees que has avanzado para conseguir estos objetivos.

Objetivos 1: Educación literaria. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
Me he acercado a (una o varias) obras clave de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi comprensión/interpretación de los textos literarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He relacionado (uno o varios) textos literarios con mi realidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
He tomado conciencia de los aspectos éticos que implican ciertas situaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi habilidad para razonar tomando en cuenta factores éticos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado mi capacidad para elaborar mis propios argumentos y juicios (pensamiento crítico).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico (es decir, un ambiente de diálogo colaborativo). Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
He mejorado mi comunicación oral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado la escucha activa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He intercambiado ideas de forma respetuosa y enriquecedora con mis compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración del material

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones (1=totamente en desacuerdo; 6=totamente de acuerdo).

ANEXO III – CUESTIONARIO 3. VALORACIÓN EXPERIENCIA (ESTUDIANTES)

	1	2	3	4	5	6
La forma en que hemos trabajado con el material en el aula me ha parecido muy interesante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades que he realizado en la ficha me han resultado muy interesantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Qué es lo que más te ha gustado de este material?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de este material?

¿Qué cambiarías en el material para mejorarlo?

¡Muchas gracias!

Contact

[Contact Form](#)

7. Cuestionario de Validación III sobre Cuestionario 3 (Valoración Experiencia. Estudiantes).

7.1. Reproducción del Cuestionario de Validación III

)

VALIDACIÓN del CUESTIONARIO 3 (Experiencia. Estudiantes)

El objetivo de este formulario es valorar la adecuación y pertinencia de las preguntas de un cuestionario ya existente que mide la experiencia del estudiante tras la implantación en el aula del material "Literatura y ética".

Por favor, observa las preguntas que aparecen sobre fondo azul y anota tu valoración.

Nombre y apellidos (opcional)

☐ Doy mi aprobación para el uso anonimizado de mis respuestas en la investigación doctoral sobre "Desarrollo del razonamiento ético a partir de textos literarios" de la profesora Paloma Jover. Ver información completa [aquí](#).

Años de experiencia docente.

- ☐ Menos de 2 años
☐ Entre 3 y 5 años
☐ Entre 6 y 10 años
☐ Más de 10 años

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación literaria según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

Objetivos 1: Educación literaria. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido, 6=totally conseguido).

	1	2	3	4	5	6
Me he acercado a (una o varias) obras claves de la literatura.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi comprensión/interpretación de los textos literarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He relacionado (una o varios) textos literarios con mi realidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

ANEXO III – VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO 3. VALORACIÓN EXPERIENCIA (ESTUDIANTES)

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Educación literaria" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación ética según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

Objetivo 2: Educación ética. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido, 6=totamente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
He tomado conciencia de los aspectos éticos que implican ciertas situaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi habilidad para razonar tomando en cuenta factores éticos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado mi capacidad para elaborar mis propios argumentos y juicios (pensamiento crítico).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Educación ética" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de establecer un marco dialógico según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos sobre el establecimiento de un marco dialógico que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 3 (VALORACIÓN EXPERIENCIA..ESTUDIANTES)

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico. Valores del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Comunicación oral	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escucha activa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación grupal a través del diálogo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Establecimiento de un marco dialógico" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Califica estas preguntas (ítem) sobre la valoración general de la propuesta según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si la forma de trabajar el material le ha resultado o no interesante al alumno/a.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones (1=totalmente en desacuerdo; 6=totalmente de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
La forma que hemos trabajado el/los textos en el aula me ha parecido muy interesante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades que he realizado en la ficha me han resultado muy interesantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la percepción del alumnado sobre la forma de trabajo de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

ANEXO III – VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO 3. VALORACIÓN EXPERIENCIA (ESTUDIANTES)

Estas preguntas del cuestionario del estudiante tratan de recoger otro tipo de valoraciones generales no incluidas en las preguntas anteriores.

¿Qué es lo que más te ha gustado de este material?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de este material?

¿Qué cambiarías en el material para mejorarlo?

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la valoración general de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

Contact

[Contact Form](#)

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 3 (VALORACIÓN EXPERIENCIA..ESTUDIANTES)

7.2. Resultados del Cuestionario de Validación III

En los siguientes apartados se expondrá, como en el análisis de los cuestionarios de validación que se han mostrado anteriormente, para cada una de las preguntas la información según esta secuencia:

1. Reproducción de la pregunta que se ha enviado a validar.
2. Síntesis de las respuestas ofrecidas en el juicio de expertos.
3. Modificación implementada en el enunciado de la pregunta si ha lugar (solo pertinente en el último caso).

a) Validación de la pregunta 1 sobre el «Objetivo: Educación literaria»

Figura 55

Reproducción de la pregunta 1 del Cuestionario de Validación III

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación literaria según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación literaria que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

Objetivos 1: Educación literaria. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totalmente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
Me he acercado a (una o varias) obras claves de la literatura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi comprensión/interpretación de los textos literarios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He relacionado (uno o varios) textos literarios con mi realidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Educación literaria" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 56

Valoración de expertos sobre la pregunta 1 del Cuestionario 3

Calificación pregunta 1 «Obj. Educación literaria»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	3,60	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,89	0,00	0,00

b) Validación de la pregunta 2 sobre el «Objetivo: Educación ética»

Figura 56

Reproducción de la pregunta 2 del Cuestionario de Validación III

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de educación ética según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos de Educación ética que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

Objetivo 2: Educación ética. Valore del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1= nada conseguido; 6=totalmente conseguido).

	1	2	3	4	5	6
He tomado conciencia de los aspectos éticos que implican ciertas situaciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He mejorado mi habilidad para razonar tomando en cuenta factores éticos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He desarrollado mi capacidad para elaborar mis propios argumentos y juicios (pensamiento crítico).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Educación ética" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 57

Valoración de expertos sobre la pregunta 2 del Cuestionario 3

Calificación pregunta 2 «Obj. Educación ética»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 3 (VALORACIÓN EXPERIENCIA..ESTUDIANTES)

Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00
----------	------	------	------	------

c) Validación de la pregunta 3 sobre el «Objetivo: Marco dialógico»

Figura 57

Reproducción de la pregunta 3 del Cuestionario de Validación III

Califica esta pregunta (ítem) sobre el objetivo de establecer un marco dialógico según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si el material cumple o no con los objetivos específicos sobre el establecimiento de un marco dialógico que pretende, según la autopercepción del alumno/a.

Objetivo 3: Establecimiento de un marco dialógico. Valora del 1 al 6 el grado de consecución de cada objetivo específico (1=nada conseguido; 6=totamente conseguido)

	1	2	3	4	5	6
Comunicación oral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escucha activa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperación grupal a través del diálogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la autopercepción sobre el grado de consecución del objetivo "Establecimiento de un marco dialógico" en los apartados reseñados?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en todos sus apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 58

Valoración de expertos sobre la pregunta 3 del Cuestionario 3

Calificación pregunta 3 «Obj. Marco dialógico»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	3,40	3,60	3,80	3,80
Desv. M.	0,89	0,89	0,45	0,45

d) Validación de la pregunta 4 sobre la «Valoración general de la propuesta: Forma de trabajo»**Figura 58***Reproducción de la pregunta 4 del Cuestionario de Validación III*

Califica estas preguntas (ítem) sobre la valoración general de la propuesta según los indicadores solicitados.

Esta pregunta del cuestionario del estudiante trata de valorar si la forma de trabajar el material le ha resultado o no interesante al alumno/a.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones (1=totalmente en desacuerdo; 6=totalmente de acuerdo).

	1	2	3	4	5	6
La forma que hemos trabajado el/los textos en el aula me ha parecido muy interesante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades que he realizado en la ficha me han resultado muy interesantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la percepción del alumnado sobre la forma de trabajo de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:**Tabla 59***Valoración de expertos sobre la pregunta 4 del Cuestionario 3*

Calificación pregunta 4 «Forma de trabajo»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	3,60	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,89	0,00	0,00

e) Validación de la pregunta 5 sobre la «Valoración general de la propuesta: otros comentarios»**Figura 59***Reproducción de la pregunta 5 del Cuestionario de Validación III*

ANEXO III –VALIDACIÓN CUESTIONARIO 3 (VALORACIÓN EXPERIENCIA..ESTUDIANTES)

Estas preguntas del cuestionario del estudiante tratan de recoger otro tipo de valoraciones generales no incluidas en las preguntas anteriores.

¿Qué es lo que más te ha gustado de este material?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de este material?

¿Qué cambiarías en el material para mejorarlo?

Valoración

	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
¿Este ítem mide suficientemente bien la valoración general de la propuesta?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem (en sus tres apartados) se comprende bien y su semántica y su sintaxis son adecuadas?	☐	☐	☐	☐
¿El ítem se relaciona coherentemente con lo que quiere preguntar?	☐	☐	☐	☐
¿Es relevante el ítem?	☐	☐	☐	☐

Resultados obtenidos:

Tabla 60

Valoración de expertos sobre la pregunta 5 del Cuestionario 3

Calificación pregunta 5 «Valoración general»				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
Media	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. M.	0,00	0,00	0,00	0,00

f) Valoración global del cuestionario

Figura 60

Reproducción de las Preguntas abiertas del Cuestionario de Validación III

¿Harías alguna modificación en alguna de las preguntas que has revisado?

¿Añadirías alguna otra pregunta al cuestionario que has revisado?

Otros comentarios.

En los comentarios abiertos, los docentes inciden en su acuerdo con el test presentado, aunque se señalan algunas sugerencias relacionadas con la forma de expresión de la pregunta relacionada con el marco dialógico para detallar con mayor sencillez y claridad cada uno de los objetivos específicos:

ENUNCIADO ORIGINAL

- Comunicación oral.
- Escucha activa.
- Cooperación grupal a través del diálogo.

ENUNCIADO MODIFICADO

- He mejorado mi comunicación oral.
- He desarrollado la escucha activa.
- He intercambiado ideas de forma respetuosa y enriquecedora con mis compañeros.

ANEXO IV – CONSENTIMIENTOS

4. Consentimiento informado docentes
5. Consentimiento informado centros
6. Consentimiento informado estudiantes menores de edad
7. Hoja informativa familias

1. Consentimiento informado docentes



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

A los efectos previstos en el Reglamento (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y con motivo de la realización de la tesis doctoral de [D^a. Paloma Jover Gómez-Ferrer](#) docente y estudiante de doctorado y docente de la Universidad Pontificia Comillas en el que Ud. participa, a través del presente documento consiente que los datos de carácter personal que nos comunique en el marco del citado proyecto/tesis doctoral sean tratados por la Universidad Pontificia Comillas con la finalidad de realizar [la investigación doctoral de esta profesora](#).

La realización del citado proyecto contribuirá a la mejora de una propuesta [para el desarrollo del razonamiento ético en adolescentes a partir de los textos literarios](#).

El abajo firmante declara haber leído el contenido del presente escrito, y presta su CONSENTIMIENTO libre, informado e inequívoco para el tratamiento de sus datos, según las específicas finalidades y condiciones recogidas en el presente documento.

Nombre y apellidos:

Fecha y firma:

Puede encontrar información detallada [aquí](#).

Política de privacidad: www.comillas.edu/ProteccionDeDatos

Consultas: dpo@comillas.edu

3. Consentimiento informado centros



CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS

A los efectos previstos en el Reglamento (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y con motivo de la realización del proyecto de investigación/tesis doctoral de D^a. Paloma Jover Gómez-Ferrer docente y estudiante de doctorado de la Universidad Pontificia Comillas en el que su centro participa, a través del presente documento consiente que los datos de carácter personal que nos comuniquen en el marco del citado proyecto/tesis doctoral sean tratados por la Universidad Pontificia Comillas de forma anónima y confidencial con la finalidad de realizar la investigación doctoral de esta profesora.

La realización de la citada tesis doctoral contribuirá a la mejora de una propuesta para el desarrollo del razonamiento ético en adolescentes a partir de los textos literarios.

El abajo firmante declara haber leído el contenido del presente escrito, y presta su CONSENTIMIENTO libre, informado e inequívoco para el tratamiento de sus datos, según las específicas finalidades y condiciones recogidas en el presente documento.

Nombre y apellidos:

Fecha y firma:

Puede encontrar información detallada [aquí](#).

Política de privacidad: www.comillas.edu/ProteccionDeDatos

Consultas: dpo@comillas.edu

4. Consentimiento informado estudiantes menores de edad



CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES MENORES DE EDAD

Por medio de la presente se solicita la participación de su hijo/a en la valoración del material sobre desarrollo del razonamiento ético a partir de los textos literarios diseñado por la profesora Paloma Jover, docente de la Universidad Pontificia Comillas. El tratamiento de los datos de los estudiantes será anónimo y confidencial.

Esta valoración se realizará a través de una breve encuesta y/o una conversación grupal abierta con la investigadora, sobre su experiencia con el material, en presencia del docente responsable. En caso de realizar esta conversación, se llevará a cabo una grabación (exclusivamente de audio) de la misma con el único fin de recoger los datos con mayor fidelidad. Una vez tratada la información relativa a la investigación, siempre de forma anónima, se eliminará la grabación. Se procurará que los datos se recojan fuera del horario laboral.

Nombre y apellidos:

Fecha y firma:

Puede encontrar información detallada [aquí](#).

Política de privacidad: www.comillas.edu/ProteccionDeDatos

Consultas: dpo@comillas.edu

5. Hoja informativa familias

HOJA INFORMATIVA FAMILIAS

Proyecto: Literatura y ética en el aula

Estimadas familias:

A lo largo de las siguientes sesiones de clase con sus hijos/as, se llevará a cabo el trabajo con un material elaborado por la profesora Paloma Jover (UP Comillas) en el contexto de una investigación doctoral.

El material está compuesto por una serie de unidades. Cada una de ellas parte de un fragmento literario a partir del cual se trabajará la educación literaria de los estudiantes, al mismo tiempo que se fomentan en ellos herramientas para desarrollar su razonamiento ético y sus habilidades de diálogo.

Este trabajo se realizará a través de propuestas escritas, conversación en el aula y trabajos de creación individual.

Pueden encontrar la información completa y detallada de cada una de las unidades del proyecto en el siguiente enlace: [Literatura y ética :: Paloma-jover \(webnode.es\)](http://Literatura-y-etica-.-Paloma-jover(webnode.es))

Adjuntamos el consentimiento informado para contar con la participación de los estudiantes en la investigación. Los alumnos/as rellenarán, de forma anónima y confidencial, un breve cuestionario sobre sus aprendizajes a partir del trabajo en el aula con los materiales de referencia (y/o conversarán sobre su experiencia). Pueden además retirar su consentimiento e cualquier momento de la investigación si así lo consideran oportuno.

Muchas gracias por su atención

