

# La lectura como una experiencia compartida: una propuesta didáctica sobre La casa de Bernarda Alba desde el aprendizaje cooperativo

Paula Esteban González

(MESOB) Especialidad de Lengua y Literatura



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado



Universidad Autónoma  
de Madrid

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

**LA LECTURA COMO UNA EXPERIENCIA  
COMPARTIDA: UNA PROPUESTA  
DIDÁCTICA SOBRE *LA CASA DE BERNARDA  
ALBA* DESDE EL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO**

Estudiante: Paula Esteban González

Tutora: Patricia Fernández Martín

Curso académico 2021/2022

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2-15
1.1 Breve descripción de la propuesta de innovación docente.....	3
1.2. Objetivos del presente Trabajo de Fin de Máster.....	4
1.2 Estructura del trabajo.....	6
1.3. Marco legislativo: el modelo pedagógico del Bachillerato Internacional.....	7
1.3.1. El Bachillerato Internacional: breve recorrido histórico.....	8
1.3.2. El currículo del Bachillerato Internacional.....	9
1.3.3. Lengua A: lengua y literatura. Concreción y explicación de sus bases Teóricas.....	11
1.3.4. El Bachillerato Internacional en España. Relación con el Bachillerato Nacional.....	14
2. MARCO TEÓRICO Y/O ESTADO DE LA CUESTIÓN: EDUCACIÓN LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA.....	16-30
2.1. Didáctica de la literatura: la teoría de la literatura como punto de partida.....	19
2.2. Didáctica de la lectura.....	20
2.2.1. Competencia lectora y lectura en el aula.....	22
2.2.2. El desarrollo de la comprensión lectora.....	23
2.3. Didáctica de la escritura.....	25
2.3.1. Competencia escrita y su aplicación en el aula.....	26
2.3.2. La expresión escrita.....	28
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	31-63
3.1. Contextualización.....	31
3.1.2. Encuesta inicial.....	34
3.2. Metodología.....	34
3.2.1. Aula invertida.....	37
3.2.2. Clubs de lectura en el aula.....	37
3.2.3. Grupos de expertos.....	39
3.2.4. Gamificación y talleres de creatividad.....	39
3.3. Temporalización.....	41
3.3.1. Sesiones de contextualización.....	41

3.3.2. Sesiones de indagación en la lectura.....	41
3.3.3. Fechas de entrega de los trabajos.....	43
3.4. Materiales y recursos necesarios.....	44
3.5. Espacios requeridos.....	44
3.6. Objetivos.....	45
3.7. Secuenciación.....	45
3.7.1. Sesiones de contextualización.....	45
3.7.2. Sesiones semanales dedicadas al diario de lectura.....	49
3.7.3. Sesiones semanales dedicadas al trabajo por grupos de expertos.....	50
3.7.4. Sesiones semanales dedicadas a la cuestión global.....	52
3.7.5. Sesiones semanales dedicadas a las acciones relacionadas con la lectura.....	53
3.8. Evaluación.....	57
3.8.1. Rúbrica del diario de lectura.....	58
3.8.2. Rúbrica del trabajo por grupos de expertos.....	59
3.8.3. Rúbrica de la cuestión global.....	60
4. Experiencia en el aula.....	64
4.1. Temporalización y secuenciación.....	64
4.2. Conclusiones y valoración de la unidad didáctica.....	65
5. CONCLUSIONES GENERALES.....	68-69
6. BIBLIOGRAFÍA.....	70-72
ANEXOS	

## RESUMEN/ABSTRACT

El presente trabajo plantea una didáctica enmarcada dentro del modelo del Bachillerato Internacional para el curso de 1º del Programa. Teniendo como punto de partida el aprendizaje cooperativo, se propondrá una forma de abordar la lectura de *La Casa de Bernarda Alba* donde el intercambio de puntos de vista y el trabajo de indagación en la obra serán los ejes que vertebran la propuesta. Para ello nos serviremos de cuatro enfoques: los clubs de lectura en el aula, los trabajos por grupos de expertos, la redacción de ensayos individuales y las acciones gamificadas relacionadas con la obra. Todo ello perseguirá la profundización en las habilidades lecto-escritoras del alumnado así como la creación de un placer lector capaz de perdurar toda la vida.

Presently the work introduces a didactical proposal framed within the International Bachelorette focused on the first year of the programme. Having cooperative learning as the starting point, a way of approaching the reading of *La Casa de Bernarda Alba* will be proposed, the model suggests the exchange of perspectives and an examination work based on the reading of the piece as the axis that supports the proposal. To this effect we shall be using four separate approaches: the reading clubs on the classroom, the expert groups, the individual essay writing and the implementation of gamified actions connecting to the piece. All this pursuing the enhancement on the alumni's writing and reading abilities thus creating an interest within the students in reading as a pleasurable activity.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si hay un punto de partida, una piedra angular para la creación de este trabajo, es la preocupación por el papel que tienen actualmente las letras, las palabras y lo humano dentro de una sociedad (y en consecuencia una educación) en la que prima cada vez más el puro pragmatismo en detrimento de la reflexión, la abstracción y la capacidad de pensar en quiénes somos a partir de quiénes fuimos. ¿En qué lugar queda la enseñanza de la literatura y el afán por la lectura en un mundo cada vez más deshumanizado? Antonio Mendoza Fillola, desde una perspectiva esperanzadora, sostiene que:

“El discurso literario se erige como alterativa al discurso de mercado, a ese sistema mediático de mensajes que ofrece estereotipos de enunciación y estereotipos de recepción imponiendo una forma peculiar de leer el mundo, de leer los discursos y de leer nuestra propia vida.” (2003:304).

En este sentido, la asignatura de Lengua y Literatura (y en consecuencia este trabajo) encuentra su sentido en su cualidad más intrínseca: dotar de estructura nuestro mundo interior, comprender el exterior y entender la comunicación y las palabras como el hecho que nos diferencia como seres humanos del resto de especies. Comunicar, expresar y aprehender la realidad caminan de la mano. La lectura y la escritura son herramientas necesarias para afrontar los cambios a los que nos somete la sociedad del siglo XXI. Lo que debemos plantearnos es cómo enseñar, no solo a leer y a escribir, sino a amar las ficciones y a valorar las historias que se proyectan en los libros.

Para convertir al alumno en un sujeto activo, capaz de enfrentarse a las lecturas desde anticipaciones y expectativas, desde la intertextualidad y el bagaje cultural previo, se pretende pasar de entender la lectura como una actividad convencionalmente asociada a lo puramente individual y solitario a convocarla como un proceso colectivo, de intercambio de puntos de vista y encuentro. Esta es una de las principales motivaciones de esta propuesta didáctica: partir de la propia lectura de los textos literarios para generar una interpretación sólida del mismo, donde se trabajen tanto las habilidades de comprensión lectora como aquellas de expresión escrita. Perseguiremos la máxima que se expresa en la siguiente afirmación de Guadalupe Jover: “Si es en los relatos compartidos donde nos leemos como colectividad, donde cristaliza una precisa mirada sobre la comunidad, es también en los relatos donde aprendemos a leerlos individualmente, a contarnos lo que nos pasa y a escribir el modo en que percibimos a los otros.” (2007: 45).

Para ello nos basaremos en el marco del Bachillerato Internacional. Como vemos en la guía para la asignatura<sup>1</sup>, el principio que rige este modelo es “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (2021:1). Nos interesa especialmente el papel relevante en el que se sitúan las humanidades en un sistema que persigue el aprendizaje permanente y la creación de personas capaces de entender su individualidad, pero también admirar y dialogar con la otredad.

### 1.1. Breve descripción de la propuesta de innovación docente

Ese será, por lo tanto, el punto de partida: una óptica que trata de crear ciudadanos conscientes de su identidad, amables con el resto de culturas y capaces de reflexionar y ser críticos. La propuesta didáctica se engloba en la etapa de Bachillerato, que estipula (según la propuesta del Bachillerato Internacional) 5 horas semanales de lo que se ha llamado Lengua A: lengua y literatura (que no es más que una equiparación a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del currículo nacional).

Se propondrán una serie de actividades relacionadas con la Didáctica de la Lectura y la Didáctica de la Escritura que, teniendo como marco teórico los principios del IB y su ruptura con el sistema tradicional de enseñanza de la literatura, tratarán de trabajar la lectura desde un enfoque más práctico y colaborativo. Nos alejaremos, por lo tanto, de los cuestionarios finales cargados de detalles sobre las tramas y los personajes y nos acercaremos a una propuesta que dará pie a la cavilación y la reflexión sobre la obra trabajada. Para ello trabajaremos desde cuatro puntos de mira, que desarrollaremos de un modo más extenso a lo largo del cuerpo del trabajo:

- El **Club de Lectura** y la lectura en el aula como modo de des-individualizar la interpretación de los textos literarios. Para ello se trabajará en casas, es decir, grupos de alumnos que compartirán sus opiniones sobre los capítulos leídos cada semana.
- El **trabajo de indagación**. Se crearán grupos de expertos que ahondarán en el abordaje de un tema general de la obra (como pueden ser el amor, la muerte o la lucha del individuo) para compartir, finalmente, el trabajo realizado con el resto

---

<sup>1</sup>Bachillerato Internacional (2021): *Guía de Lengua A: Lengua y literatura*. <http://www.apc.edu.ec/wp-content/uploads/2020/06/Guia-Lengua-y-Literatura-2020.pdf>, [Consultado el 2 de abril de 2022]

de la clase. Se perseguirá de esta manera que cada grupo consiga llegar a un entendimiento profundo sobre las obras, además de que cada alumno obtenga herramientas para generar un trabajo teórico-académico bien estructurado.

- El **ensayo individual**. Una de las sesiones semanales será dedicada a la elaboración de un ensayo por parte de cada uno de los alumnos del aula. Se propondrá una problematización sobre la obra que deberán responder de un modo coherente.
- Finalmente, se llevarán a cabo **acciones** relacionadas con la obra. Cada semana, el profesor propondrá una actividad en la que los alumnos, por grupos (que llamaremos casas) deberán desarrollar su creatividad partiendo de temas o perspectivas literarias. En este tipo de actividades, se perseguirá el juego y la distensión, pero también la asimilación del contenido de las obras desde perspectivas más lúdicas.

La meta de todo este entramado es encontrar en la teoría de la recepción, y en el currículo del Bachillerato Internacional, una sólida base desde la que poder interpretar los textos. Es decir: que sea la propia subjetividad de cada alumno, a partir de un gran trabajo tanto individual como colectivo, la que le conduzca a enfrentarse a los textos literarios no como fines en sí mismos, sino como medios para el entendimiento de su realidad. Precisamente con ese fin surge esta propuesta didáctica, en la cual el alumnado tendrá que enfrentarse a tareas de muy diversa índole (desde el club de lectura hasta el trabajo monográfico), a lo largo de la programación de la unidad, para poder entender la literatura como algo vivo, que sirve como espejo de su subjetividad, pero también de los problemas más universales de los seres humanos.

## **1.2. Objetivos del presente Trabajo de Fin de Máster**

Partiendo de la problemática planteada en el apartado anterior, que será el eje que recorra el presente trabajo, se tratarán de perseguir los siguientes objetivos a lo largo de su desarrollo, partiendo de la premisa de que el modelo del Bachillerato Internacional es una alternativa real, viable y cada vez más extendida dentro del ámbito español, debido a la promoción de valores comunicativos y cívicos enfocados a un mundo globalizado:

- I. Hacer un breve recorrido sobre los estudios de Didáctica de la Lectura y Didáctica de la Escritura para poder dar respuesta de un modo teórico, y basado en el marco de la propuesta del Bachillerato Internacional, a las necesidades



prácticas de las actividades propuestas. Se analizará la complejidad del proceso de lectoescritura con el fin de encontrar el mejor medio para llevar a cabo la propuesta de innovación docente.

- II. Exponer una perspectiva de la relación entre literatura, lectura, adolescencia y sociedad como punto de partida de la problemática que recorre el presente ensayo. Se entenderá la educación como una vía para paliar la ausencia de interés en las humanidades y trabajar el pensamiento crítico.
- III. Manifestar la importancia de la interpretación de los textos literarios, el proceso de recepción y la creación de los mismos como habilidades que deben adquirirse a través de la asignatura de Lengua y Literatura.
- IV. Cuestionar y reafirmar la importancia los textos escritos con una intención estética como parte de nuestra cultura y como modo de interpretar -desmintiendo la impresión que se tiene sobre las humanidades en la actualidad- nuestra realidad más inmediata.
- V. Defender la importancia de la lectura compartida y del intercambio de puntos de vista como modo de entender de un modo más profundo el proceso de interpretación de los textos.
- VI. Crear una propuesta didáctica que entienda el equilibrio entre lo teórico y lo práctico, y se base en las técnicas en la innovación docente para poder generar un planteamiento donde la lectura sea entendida como un complejo proceso de interpretación y creación que se debe adquirir y poner en práctica durante el Bachillerato.

Cabe destacar cómo la Didáctica de la Lengua y la Literatura se sitúa como materia interdisciplinar, ya que es necesaria para cualquier área en la que se requiera de la expresión individual tanto oral como escrita (Martín, 2009: 32). Su importancia no solamente reside en su centralidad educativa, sino también en su capacidad para crear un alumnado crítico y con capacidad de abstracción y reflexión. Es el entendimiento del papel fundamental de nuestra lengua en nuestra construcción como seres humanos el que conlleva apreciar el placer cultural y estético que produce la literatura; y para ello se debe fomentar una asignatura que tenga como objetivo la animación a la lectura y a la investigación en el aula (Martín, 2009: 37-38). En este sentido, se tratarán de perseguir, al mismo tiempo, los ocho objetivos de la asignatura de Lengua A: lengua y literatura esbozados por el programa del Bachillerato Internacional (véase apartado 1.3.2):

1. Abordar una variedad amplia de textos
2. Desarrollar habilidades de comunicación, lectura y expresión
3. Desarrollar habilidades de análisis, interpretación y evaluación
4. Desarrollar una sensibilidad para percibir los rasgos estéticos y formales de los textos
5. Comprender las relaciones entre los textos y una variedad de perspectivas, contextos culturales, cuestiones locales y globales, y cómo ello influye en el significado
6. Desarrollar una comprensión de las relaciones entre Estudios de la Lengua y otras disciplinas
7. Comunicarse y colaborar con seguridad y creatividad
8. Promover una afición y un interés por la lengua y la literatura que duren toda la vida (Bachillerato Internacional, 2021: 8).

## **1.2 Estructura del trabajo**

Tras esta breve introducción, centrada en describir los objetivos y el marco pedagógico del que bebe (el Bachillerato Internacional), el consiguiente trabajo constará de cuatro partes. Una primera parte expositiva, que desarrollaremos justo a continuación de este punto, y que supone un acercamiento al tema central del trabajo a través del marco teórico. Se tratará de entender, en un primer momento, cuál es el estado actual de la cuestión, es decir, cómo afronta la educación el proceso de adquisición de las competencias de comprensión lectora y de expresión escrita desde el ámbito de la literatura. Una vez entendida la realidad que colinda con nuestro tema, se expondrá cómo los planteamientos de la Didáctica de la Lectura, la Didáctica de la Escritura y la Innovación docente sustentan, como si de un armazón teórico se tratase, la problemática de este trabajo.

El segundo de los puntos es el desarrollo de la propuesta de unidad didáctica, que tendrá como objetivo el trabajo de la lectura desde diferentes experiencias en el aula (véase apartado 3). Como se observará, cada una de las horas establecidas por el Bachillerato Internacional que deben dedicarse a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tendrá asignada una tarea diferente. Se pretenderá, desde ese desarrollo cíclico de las actividades, fomentar una estructura de clase coherente y motivadora, así como el trabajo de la literatura y la lectura desde un punto de vista más práctico y activo. Para poder ejemplificarlo de un modo más claro, nos serviremos de la obra

dramática *La casa de Bernarda Alba*, la cual recorrerá toda la propuesta metodológica (aunque cabe destacar que se podría adaptar a cualquier obra y cualquier grupo de la ESO o Bachillerato ajustando el nivel).

En tercer lugar (véase apartado 4), describiremos cómo ha sido llevada la experiencia didáctica al aula de un centro privado de la Comunidad de Madrid, valorando su aplicación real en el aula, la implicación del alumnado en la propuesta, además de los puntos fuertes y aquellos a mejorar de la misma. Para ello, se expondrá la temporalización y secuenciación de la propuesta, pero también las conclusiones y la valoración final de la unidad didáctica.

Por último, se extraerán una serie de conclusiones generales (véase apartado 5), donde se remarcará la importancia de la literatura en nuestras vidas y de la lectoescritura en el proceso de formación del alumnado de la ESO y Bachillerato.

### **1.3. Marco legislativo: el modelo pedagógico del Bachillerato Internacional**

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, en la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002, sostuvo que la educación debe orientarse en el sentido del aprendizaje permanente y la adquisición de competencias básicas para crear ciudadanos capaces de insertarse dentro de las necesidades del siglo XXI (López; Encabo, 2013: 107). Se busca, para la asignatura de lengua, “la adquisición de una competencia comunicativa que permita a la persona hablante adaptarse de una manera efectiva a los distintos contextos en los cuales interactúa, y pueda extraer de los mismos aquellos aprendizajes que sean significativos y provechosos para su bienestar (...)” (López y Encabo, 2013: 108).

De esta manera, se cambia el punto de mira hacia un enfoque comunicativo que, partiendo de unas competencias lingüísticas donde se combine el conocimiento y su adaptación al contexto del receptor, pretende que se consiga una realización personal y una ciudadanía activa (López; Encabo, 2013: 109). Para ello, se tiene en cuenta el factor cultural de la lengua como constructor de identidad sociocultural y la literatura como manifestación de diferentes tradiciones. Solamente se puede conseguir una buena adquisición de la competencia lingüística-literaria trabajando sobre cinco habilidades lingüísticas de carácter transversal, como son hablar, escuchar, leer, escribir y conversar (López; Encabo, 2013: 113). Tomándolas como punto de partida, se espera que la educación sea capaz de inculcar el valor de la lectura y la escritura, para dar lugar a la expresión coherente y adaptarse, en definitiva, a las diversas situaciones comunicativas

de la realidad con corrección (López; Encabo, 2013: 113-115). Todo este enfoque se plasma, de un modo directo, en el modelo del Bachillerato Internacional, el cual encuadra la propuesta didáctica de este trabajo.

Cabe tener en cuenta que “todos los tratados internacionales y legislaciones nacionales reconocen la alfabetización como prioridad educativa” (Núñez y Rodríguez, 2015: 139). En este sentido se entiende que la educación tiene un enfoque social, que se asocia directamente con el aprendizaje permanente y la creación de una ciudadanía activa con mentalidad crítica (Núñez y Rodríguez, 2015: 140).

Lo que se pretende con esta internacionalización de la educación es que, en nuestra actualidad, la conocida era del conocimiento, los alumnos sean capaz de discernir la información, usar concienzudamente las tecnologías y entender la otredad para comunicarse desde el respeto (Núñez y Rodríguez, 2015: 148). El Bachillerato Internacional ofrece un buen punto de partida, como veremos, para este marco de actuación pedagógica.

### **1.3.1. El Bachillerato Internacional: breve recorrido histórico**

La filosofía del Bachillerato Internacional surge en el periodo de entreguerras que eclipsa el siglo XX. Se comienza a ver necesaria una educación que tenga el afán de generar un entendimiento entre ciudadanos y, más globalmente, entre naciones; con el ímpetu de generar un mundo en paz donde se acepte la otredad como parte de nuestra construcción como individuos de un mismo planeta. El primer acercamiento a este modelo se dio en 1924, de la mano de la Escuela Internacional de Ginebra, y no ha parado de crecer hasta tener un papel muy relevante en la sociedad actual. Es en esta sede donde se centra la organización internacional sin ánimo de lucro (OBI) de la que depende el Bachillerato Internacional fundada en 1968 (Espinosa, 2014: 225). Por otro lado, fue el pensador Kurt Hahn quien inspiró la filosofía en la que se basan los principios del Bachillerato internacional, que tiene tres ejes en los que se debe enmarcar la enseñanza: Servicio, Aprendizaje Experiencial y Construcción de Carácter (Bueno, 2018: 8).

La UNESCO, hacia 1948, ya ponía el punto de mira en una educación activa, creativa y crítica, basada en cuatro procesos fundamentales que deben estar fundamentadas de un modo evidente en el uso y desarrollo de las capacidades lingüísticas, literarias y comunicativas: *Aprender para saber, Aprender para hacer,*

*Aprender para convivir y Aprender para ser* (López; Encabo, 2013: 17). Se esboza un modo de pensar que persigue, conociendo en profundidad la historia, la cultura y la lengua del país en el que se imparte la educación, seis habilidades que el estudiante Internacional debe adquirir a lo largo de su educación: Comunicación, Negociación, Conciencia política, Comprensión cultural, Cuestiones globales y Criterios para buscar la verdad (Bueno, 2018: 8). Dentro de este panorama, la asignatura de Lengua A tiene un papel relevante para muchos de estos aspectos, sino para todos, ya que es la herramienta la cual nos permite construir nuestra cultura, entendernos con los demás, y analizar nuestra realidad (Bueno, 2018: 8).

### **1.3.2. El currículum del Bachillerato Internacional**

Si recopilamos algunos de los aspectos fundamentales de la filosofía del BI, podemos encontrar tres objetivos claros:

- Fomentar alumnos con avidez y entusiasmo por el conocimiento, en contraposición de un modelo educativo que se centre en retener o reproducir determinados conocimientos. No se trata de vaciar las asignaturas de estos mismos sino que, partiendo de ellos, aprendan a descubrir más allá, a seguir aprendiendo de un modo autónomo.
- Crear un sistema educativo exigente. Es decir: que la educación se plantee como un desafío intelectual para el alumnado y también para el profesorado.
- Internacionalizar la propuesta educativa, entender a los alumnos como ciudadanos de un mundo común, capaz de compartir su cultura y entender las demás (Espinosa, 2014: 226).

Partiendo de estos tres objetivos, el Bachillerato se estructura de un modo en el que prima la libre configuración, para que el alumno pueda ser quien, bajo sus intereses, construya su propia estructura de aprendizaje. Entre las asignaturas ofertadas, el alumno debe seleccionar seis de ellas a lo largo de los dos siguientes cursos académicos. No hay una barrera entre ambos cursos del Bachillerato, sino que se consideran una carrera de fondo que comienza en el primer año del programa y terminará, con las pruebas finales, en el segundo. El currículum de cada asignatura, como veremos concretado posteriormente en la de Lengua A: lengua y literatura, persigue que el alumno se familiarice con las habilidades y destrezas que se asocian a cada una de las disciplinas impartidas (Espinosa, 2014: 227). En palabras de Juan Manuel Espinosa Ares:

“Esta exigente propuesta de enseñanza que plantea el BI, fija, como objetivo fundamental, que el alumno asuma el significado y las peculiaridades de cada área de conocimiento, haciendo un esfuerzo por alcanzar una especie de metaconocimiento, esto es, un conocimiento del propio conocimiento, y no una enseñanza incapaz de cuestionar y hacer consciente el valor, los límites y el fundamento que sostiene cada área de conocimiento. Se propone, así, un modelo de enseñanza que fomenta un aprendizaje activo por parte del alumno y no una experiencia pedagógica pasiva” (2014:228).

Se espera, por lo tanto, que el alumnado del programa tenga el siguiente perfil (Bachillerato Internacional, 2021: 2):

1. Indagadores, haciendo referencia a la curiosidad, las habilidades de investigación y el aprender con entusiasmo.
2. De mentalidad abierta, esperando alumnos críticos con las diferentes culturas, historias personales y tradiciones.
3. Informados e instruidos, mediante la exploración del conocimiento en variedad de disciplinas.
4. Pensadores. Alumnos con pensamiento crítico y creativo, capaces de tomar decisiones razonadas y éticas.
5. Solidarios, con empatía, sensibilidad y respeto, con iniciativa para influir positivamente en otros.
6. Audaces, ingeniosos y resilientes.
7. Buenos comunicadores, capaces de expresarse con confianza y creatividad en diferentes lenguas.
8. Equilibrados, tanto físico, como mental y emocionalmente. En constante búsqueda del bienestar personal.
9. Íntegros y con un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto.
10. Reflexivos, con ideas y experiencias propias para evaluar críticamente el mundo.

En este afán por generar un alumnado activo, junto con las seis asignaturas obligatorias seleccionadas, se cursarán otros tres componentes que forman parte esencial de los años de Bachillerato: la Monografía (un trabajo de investigación sobre un tema de indagación escogido por cada alumno), la Teoría del Conocimiento (como punto de unión de todas las asignaturas del currículo) y las Actividades CAS (Creatividad, Acción y Servicio), que servirán de eje transversal de su educación

(Espinosa, 2014: 228). Lengua A: lengua y literatura es una de las asignaturas obligatorias que todo alumno, más allá de sus preferencias personales, debe cursar para poder superar el Bachillerato. Observamos de este modo la importancia que se le otorga a la materia que hoy nos ocupa.

El currículo del BI se basa en cinco enfoques de aprendizaje y seis enfoques de la enseñanza (Bachillerato Internacional, 2021: 4). Los primeros de ellos persiguen desarrollar habilidades de pensamiento, de comunicación, de autogestión, de investigación y de socialización. En cuanto a los enfoques de la enseñanza, se busca:

1. Una actitud activa de aprendizaje, basado en la indagación
2. Estrategias claras que generen pensamiento crítico y creativo
3. Simultaneidad de aprendizaje
4. Desarrollo de variedad de habilidades (no solo para el colegio, sino para la vida)
5. Potenciar la coherencia y pertinencia de la experiencia del Programa Diploma
6. Carácter distintivo del programa, que supone una mezcla de cierto idealismo con un sentido práctico de la realidad.

El objetivo final de cada una de las asignaturas (exceptuando Teoría del Conocimiento y CAS, que no se evalúan, a pesar de ser indispensables para poder superar el programa) es superar unas pruebas específicas de cada una de ellas, que reflejarán la adquisición de herramientas y habilidades denostadas en cada una de las disciplinas que han cursado a lo largo de los dos años. Todas se evaluarán mediante unas rúbricas de evaluación cuya puntuación máxima es 7 puntos. La evaluación tiene dos componentes: una evaluación externa, cuyas pruebas son calificadas por correctores especializados del BI; y una evaluación interna (a modo de examen oral, práctica de laboratorio, ensayo filosófico, etc., dependiendo de cada área del saber) que será calificado por el propio profesor de cada centro que imparta la asignatura. Todas las pruebas del BI se plantean desde interrogantes que, lejos de tener una respuesta que pueda resolverse mediante un conocimiento puramente memorístico, requieren de la reflexión profunda y el cuestionamiento de la puesta en práctica de las herramientas adquiridas a lo largo del programa (Espinosa, 2014: 229-230). Nuestra propuesta didáctica tratará de generar en el alumnado un modo de enfrentarse a esta evaluación final desde la creatividad, el intelecto y la cultura.

### **1.3.3. Lengua A: lengua y literatura. Concreción y explicación de sus bases teóricas**

Como es evidente, la propuesta didáctica de este trabajo se enmarcará dentro de los márgenes de la asignatura de Lengua A: lengua y literatura. El BI expone sobre esta que “los alumnos estudiarán tanto textos literarios como no literarios para investigar la naturaleza de la lengua y sus formas de influir en la identidad y en la cultura. Para ello se usarán diferentes enfoques como la teoría literaria, la sociolingüística, los estudios de medios de comunicación o el análisis crítico del discurso” (2021:7). Este ideario se sostiene en los siguientes objetivos esbozados en el currículo de la asignatura, que deben ser adquiridos a lo largo de los dos años de programa:

- i. Adquirir vocabulario para el análisis de textos, tanto literarios como no literarios, con el fin de interpretar, analizar, evaluar y comunicar su comprensión.
- ii. Relacionar escritores y textos, variedades y funciones de los textos en distintos espacios geográficos y épocas históricas. Se valorará el enfoque intertextual.
- iii. Comprender cómo se construye el significado dentro de sistemas de creencias o de valores, y cómo se negocia el significado desde las diversas perspectivas del lector.
- iv. Pensar de manera crítica sobre los textos, y ver cómo la lengua respalda o refuta las maneras de pensar y de ser.
- v. Tomar conciencia de que todos los textos se pueden comprender desde los puntos de vista de la forma, el contenido, el propósito, los receptores y los contextos.
- vi. Examinar la variedad de maneras en que se pueden hacer representaciones de los textos y analizarlas siempre que sea oportuno.
- vii. Explorar la naturaleza de la experiencia humana y las maneras en las que los puntos de vista personales se construyen y se comunican.
- viii. Tomar conciencia de que la lengua y la literatura son una construcción y no una representación exacta de la vida y de la realidad.
- ix. Preguntarse en qué medida el lector influye en el significado de un texto, el efecto que la traducción tiene sobre un texto o la manera en que los textos influyen en la comprensión de uno mismo y del mundo.
- x. Desarrollar capacidad de empatía mediante el estudio de los personajes, así como habilidades para el pensamiento crítico.



- xi. Comparar hipótesis y evaluar supuestos y tomar una distancia crítica con las verdades impuestas.
- xii. Vincular la experiencia de lectura con diversos aspectos de los contextos de actualidad.
- xiii. Desarrollar una sensibilidad hacia el carácter fundamental y la influencia generalizada de la lengua en el mundo en general (Bachillerato internacional, 2021: 7-9).

La asignatura, para conseguir estos objetivos, se estructurará en tres grandes bloques que se desarrollarán durante los años de Bachillerato. Estos son “Lectores, escritores y textos”, “Tiempo y espacio” e “Intertextualidad”. A lo largo de estas áreas de exploración se tomarán diferentes enfoques para estudiar tanto el texto literario como el lingüístico, siempre desde planteamientos problematizadores como, entre otras: ¿por qué y cómo estudiamos lengua y literatura? ¿cómo nos afectan los textos de diferentes maneras? ¿de qué maneras se construye, se negocia, se expresa y se interpreta el significado? o ¿qué importancia tiene el contexto cultural para la producción y la recepción de un texto? Son este tipo de cuestiones las que vertebrarán la programación de cada maestro, siempre basándonos en siete conceptos clave que deben recorrer toda la asignatura:

1. **IDENTIDAD:** Al leer textos, los alumnos encontrarán y abordarán múltiples perspectivas, voces y personajes. Relación entre la voz del autor y las voces del texto. Impacto de la identidad del lector en la interpretación.
2. **CULTURA:** Se pretende la reflexión sobre la influencia del contexto y la cultura en la creación literaria. ¿En qué medida el texto es el producto de un contexto cultural y literario particular?
3. **CREATIVIDAD:** La creatividad constituye una parte importante de la experiencia de leer (la imaginación por parte del lector y la interacción con el texto) y escribir (concepto de originalidad).
4. **COMUNICACIÓN:** Tiene que ver con la relación entre escritor y lector a través del texto: las decisiones del autor para facilitar o dificultar el proceso, las expectativas del lector o del autor o la multiplicidad de significados de un mismo texto.
5. **PERSPECTIVA:** Un texto puede ofrecer múltiples perspectivas que pueden reflejar, o no, los puntos de vista de su autor, así como los lectores tienen también sus propias perspectivas que influyen en su interacción con el texto.

6. **TRANSFORMACIÓN:** El estudio de las conexiones entre los textos: unos los transforman en otros y se apropian mutuamente de elementos y los transforman para que se ajusten a un propósito. El texto transforma al lector y el lector transforma la literatura.
7. **REPRESENTACIÓN:** La manera en que la lengua y la literatura se relacionan con la realidad. ¿Son arte y vida independientes o se imitan la una a la otra? (Bachillerato Internacional, 2021: 20).

En este sentido, el estudio de la lengua y la literatura se sitúa como punto clave para desarrollar una mentalidad internacional, desde una conciencia y una comprensión del yo pero también desde la relación con los demás. La indagación en la lengua y la literatura nos conduce a comprender la manera en la que estas son un fiel reflejo cultural, un incentivo para la creación de nuestra identidad. Se pretende que la asignatura proponga nuevas ópticas de abordar la realidad, la interacción entre lo local y lo global y la subjetividad plasmada en cada texto (Bachillerato internacional, 2021: 15).

En cuanto a la evaluación de la asignatura, como ha sido comentado a grandes rasgos anteriormente, consta de una evaluación externa y una interna. En cuanto a la primera de ellas, es llevada a cabo por correctores especialistas del Bachillerato Internacional, y consta de dos pruebas escritas. La Prueba 1, examina a los alumnos sobre su capacidad de análisis de textos no literarios. Como es evidente, este no es el examen al que se prepara mediante la unidad didáctica que proponemos, aunque de algún modo colateral, mediante determinadas actividades, ayudaremos al alumnado a poder afrontarla de un modo más efectivo. Sin embargo, es la Prueba 2, enfocada a hacer un análisis comparativo de dos obras literarias estudiadas a lo largo del programa, la que nos servirá de meta. La evaluación interna, por otro lado, se trata de un examen oral el cual es evaluado por el profesor de la materia pero supervisado por el propio BI.

Mercedes Chozas, profesora del IES Ramiro de Maeztu y Catedrática de Lengua y Literatura, afirma que en el programa del BI “el estudio literario se aborda siempre a partir de la lectura” (2011:142) y que lo mejor de este método es “que la lectura es el eje vertebrador de las clases y así, se crea un clima propicio para el disfruta de los textos y de manera espontánea se desarrollan auténticas tertulias literarias.” (2011:143). El modelo pedagógico del BI fomenta la clase activa y que el alumno tome las riendas de su aprendizaje. Como veremos, todo este marco teórico se verá plasmado, de un modo evidente, en la propuesta recogida entre estas páginas.

### 1.3.4. El Bachillerato Internacional en España. Relación con el Bachillerato Nacional

España está inscrita al programa del I desde 1977 y en la actualidad hay más de 170 colegios públicos, privados y concertados que ofrecen este tipo de enseñanzas (Bachillerato Internacional, sf). Cabe destacar que un currículo internacional no es una fractura directa con los currículos nacionales, ya que hay objetivos, metas y procedimientos similares; y que igualmente está reconocido en la actualidad por el Ministerio de Educación Español y te permite acceder, del mismo modo, a Universidades públicas nacionales (Espinosa, 2014: 225). Sin embargo, lo que distingue ambos métodos es que el BI persigue una globalización de la educación. A grandes rasgos, y a modo de broche final, recopilaremos algunas de las diferencias entre ambos sistemas en la siguiente tabla, teniendo en cuenta la propuesta de Juan Manuel Espinosa Ares en su artículo “Aproximación al Bachillerato Internacional” (2014: 232-233):

Bachillerato Internacional	Bachillerato Nacional
Método abierto para la selección de asignaturas (excepto CAS, Teoría del Conocimiento y Monografía)	Abanico cerrado de itinerarios según modalidades.
Optatividad curricular dentro de cada asignatura. Afán por hacer que el alumno entienda los fundamentos de cada asignatura, sin tratar de abarcarla por completo.	Temarios menos flexibles. Contenidos preestablecidos y obligatorios.
Conocimiento intensivo de cada asignatura. Búsqueda de la profundización en los aspectos fundamentales de cada saber.	Conocimiento extensivo. Búsqueda de abarcar en su totalidad cada una de las áreas de conocimiento de un modo sistemático.
Fomento del aprendizaje autónomo mediante trabajos de investigación, cuestiones abiertas y selección de contenidos y materias.	Aprendizaje dependiente, donde el alumno se examina de contenidos teóricos que previamente han sido explicados.

Gran variedad y complejidad en las evaluaciones	Exámenes escritos con fundamentación memorística
---	--

Es la innovación, la propuesta de un currículo más flexible y la exigencia que se espera por parte del alumnado lo que hace de este marco pedagógico el modelo perfecto para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, así como una alternativa real y factible en el contexto de la educación actual española.

## **2. MARCO TEÓRICO Y/O ESTADO DE LA CUESTIÓN: EDUCACIÓN LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA**

Como se ha tratado de expresar en la introducción de este trabajo, el desarrollo de habilidades lingüísticas determina un modo de concebir y asimilar la cultura que circunda la realidad de cada ser humano. Es decir: la lengua es un puente, una transición entre lo que somos individualmente y cómo nos proyectamos socialmente. La educación asimila la centralidad de la lengua y la literatura para la construcción de personas cívicas, capaces de expresarse y entender la otredad. Como bien afirman Amando López y Eduardo Encabo:

“Educar es comunicar, y para poder acceder a la enseñanza de otras materias del currículo, los docentes necesitan que su alumnado pueda llevar a la práctica las destrezas referidas a la expresión y, de igual modo, a la comprensión. Vivimos en una sociedad que constantemente en su discurso social está demandando la mejora del uso del lenguaje, al igual que la promoción de la lectura” (2013: 16).

En este sentido, se entiende que la asignatura de lengua está determinada por su carácter transversal, lo que significa, según Antonio Mendoza que: “a) es el medio esencial de transmisión en el contexto socio-educativo, b) es el carácter instrumental de sus contenidos, que orientan a la comprensión y expresión, potencia su funcionalidad; c) sus mismos contenidos de formación son un reflejo de la interacción socio-comunicativa entre personas y grupos; d) el área es el punto de formación de difusión de valores y componentes socio-culturales” (2003: IX). A lo largo de este apartado nos centraremos en tratar de explorar cómo se enfoca la enseñanza de la literatura en la actualidad, en qué consiste la competencia literaria y cuáles son las posibles alternativas pedagógicas a la hora de afrontar el complejo proceso que enfrentarse a la lectura.

La cuestión que recorre este trabajo es que tanto la literatura, entendida como el “arte de la expresión verbal” (DRAE, sf: definición 1), como la competencia literaria, definida como las herramientas para comprender un texto literario desde un punto de vista abstracto, deben vincularse con la lectura. A pesar de que la educación actual se centra más en la teoría que en la práctica, el propio acto de leer conlleva la interpretación de un texto. Con interpretación debemos entender no solamente la capacidad de comprender, sino de integrar e interpretar todos los componentes del

discurso literario: desde lo lingüístico hasta lo estético, entendiendo la acción de la lectura como un proceso complejo, que conducirá al alumnado a valoraciones e interpretaciones fundamentadas siempre y cuando se le oriente a ser crítico frente a los textos literarios (Mendoza, 2003:54).

¿Qué define, partiendo de esta problematización, la competencia literaria? Según Antonio Mendoza:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación.
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
- Conocimientos del uso literario de la lengua, de estructuras retóricas y de referentes metaliterarios.
- Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico (2003:59).

Concluimos que, partiendo de esa premisa, la enseñanza de la literatura es un proceso complejo, que implica diferentes ámbitos de nuestro proceso de comunicación y que predispone al alumno a una actitud activa para poder comprender la complejidad del proceso literario. Sin embargo, es incuestionable que la enseñanza de la historia de la literatura es sinónimo, prácticamente de un modo total, de lo que supone enseñar literatura en la ESO y Bachillerato a día de hoy. Antonio Muñoz Molina afirma que, precisamente este punto de partida aleja a los jóvenes del afán de leer. Así lo afirma cuando expresa que “la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente alejados de los libros” (en Jover, 2007: 19).

¿Es eso lo que esperamos de una asignatura que, como bien ha sido esbozado, tiene el potencial de generar las herramientas en el alumnado para poder afrontar su propia realidad? Guadalupe Jover sostiene que el reto más urgente de la educación literaria es transmitir el placer de la lectura a partir de un cambio de enfoque en la enseñanza de la literatura (2007:19). El cambio inminente en la sociedad (hacia un mundo más tecnologizado y automatizado) presupone cuestionarnos cuál es el papel del aprendizaje de la literatura en la actualidad. A pesar de lo que sostendría un pensamiento más puramente utilitario, la literatura contribuye a crear ciudadanos más democráticos y cívicos, ya que se nos predispone a bucear en lo más hondo de nuestra condición y a cuestionarnos quiénes somos y de dónde venimos. Además, “en estos tiempos en que la palabra y la imaginación nos han sido arrebatados por las nuevas formas de

construcción de la mirada y del discurso de los medios de comunicación de masas, es la literatura la que tal vez nos puede ayudar aún a recobrarlas” (Jover, 2007: 39).

Hay que buscar una motivación para animar al aprendizaje de algo tan esencial como es la literatura. Es necesario un cambio en el enfoque: dejar de considerarla como algo aislado para convertirla en un modo de poner en funcionamiento nuestras habilidades comunicativas ya que, en la lectura, comienza un proceso de madurez lingüística, donde vamos asimilando estructuras sintácticas, léxico y expresiones que terminan conformando nuestro bagaje lingüístico y nuestro modo de comunicarnos. En definitiva, basta con considerar la lectura como algo esencial en el desarrollo de las personas, y encontrar en esa consideración un modo de entenderla como algo dinámico, activo, capaz de llevar al alumno al acceso de conocimiento (López y Encabo, 2013: 166).

La competencia literaria tiene dos ejes que conllevan el buen desarrollo de la misma: la lectura y la escritura. La propuesta de este ensayo supone un trabajo profundo sobre ambas, convirtiendo a los alumnos en escritores y lectores al mismo tiempo. Para ello nos basaremos en actividades que lleven a interactuar con el texto, construir su significado e incitar al alumnado a entender la estética como punto de entendimiento de su cultura. Siguiendo la propuesta de Amando López y Eduardo Encabo en *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura* (2013: 119), perseguiremos transformar lo que concebimos como educación literaria basándonos en tres grandes objetivos: observar, pensar y crear.

- **Observar:**

- Identificar los elementos de la cultura
- Nombrar, ordenar y clasificar
- Imaginar el contexto y relacionarlo con la propia experiencia

- **Pensar:**

- Interpretar los elementos de la cultura
- Utilizar claves visuales como un trampolín para la imaginación
- Lectura de las manifestaciones culturales con mayor precisión y comprensión

- **Crear:**

- Desarrollar la respuesta individual a elementos culturales

- o Crear textos o desarrollar nuevas actividades tocando la cultura como punto de partida (escritura creativa, dibujo, ilustración, juego de roles)
- o Desarrollar actividades basadas en el desarrollo de la cultura.

### **2.1. Didáctica de la literatura: la teoría de la literatura como punto de partida**

Ya hemos visto cómo la literatura puede ser un medio para acceder a nuestra realidad, tanto desde una perspectiva más formalista o estética, como desde el punto de partida de la crítica literaria. Ambas presuponen que los adolescentes, tras el entramado simbólico que se encuentren en la obra que estudien, tengan que enfrentarse a interpretar el mundo del autor y, de un modo inevitable, a compararlo con su propia realidad (López; Encabo, 2013: 179).

En este sentido, la Teoría de la Literatura se presenta como necesaria para complementar la Didáctica de la Literatura, ya que nos permite entender el estudio de la comunicación literaria en su totalidad y los procesos de creación y recepción de las obras planteadas en el aula. Es decir, lo que se pretende es pasar del enfoque de la historia de la literatura a la comunicación literaria (Martín Vegas, 2009: 269). Para ello, se pone el foco en las habilidades de lectura y escritura no como compartimentos estancos, sino como actividades que se retroalimentan: la lectura frecuente y profunda conlleva una mejor expresión escrita. Se pretende, como apunta de un modo certero Antonio Mendoza, que nuestra propuesta se asiente en “hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva primero deseada, y después sentida como necesidad” (Mendoza, 2003:296-297).

Se persigue de esta manera un modelo interactivo, donde texto y lector mantienen un diálogo anacrónico, lo que supone que un cambio de enfoque en la concepción de la lectura y sus lectores: la lectura deja de ser una actividad pasiva y se convierte en una actividad cognitiva compleja; y el lector se sitúa, en este proceso, como un procesador activo de la información que contiene el texto (Mendoza, 2003:231). Leer es comprender e interactuar, y la búsqueda de relaciones entre el texto y su realidad es lo que conlleva una buena interpretación. Es necesario que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos lectores, capaces de interactuar con la literatura y poner en marcha todo su bagaje cultural para poder llegar más lejos a la hora de entenderlo (Martín, 2009: 116). Perseguiremos, por lo tanto, la creación de lectores activos, entendiendo este concepto como receptores que tengan “la capacidad para



interactuar con el texto, reaccionando adecuadamente ante esquemas y modelos discursivos, evocados o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos similares compartidos por varios textos.” (Mendoza, 2003:57).

No es ninguna novedad poner el foco en el receptor para llevar la lectura a las aulas. La educación literaria, en tanto que pilar de la asignatura de lengua, ha virado progresivamente su enfoque hacia modelos cognitivos, que ponen el foco en el proceso de estudio y en la construcción del razonamiento lógico. Este enfoque pretende que el aprendizaje de la lengua venga marcado por su interacción con la realidad y, en consecuencia, por su uso (López; Encabo, 2013: 30). Las teorías de la recepción juegan un papel importante en esta perspectiva y han sido integradas en la formación didáctica del alumnado, ya que presupone que para entender la literatura es imprescindible de un proceso de lectura que tenga como fin la interpretación. Este enfoque se centra en la creación de un receptor capaz de construir significados individuales a través de la lectura, lo que supone un desarrollo real de las habilidades lectoras (Mendoza, 2003: 61). Guadalupe Jover advierte que:

“en la didáctica de la literatura han de confluir las miradas de la psicología cognitiva, la sociología de la educación y la teoría literaria con el objetivo de buscar respuestas a las preguntas que nacen del quehacer cotidiano en las aulas. (...) La psicología cognitiva se ha centrado en demostrar la importancia de las narraciones en la aproximación simbólica del mundo. Importancia de la narración como constructor de realidad, como modelo simbólico que nos permite conocer mejor el mundo” (Jover, 2007: 95).

Poner el foco en la interpretación de nuestros alumnos: ese es el objetivo. Para Antonio Mendoza, el enfoque de la recepción se apoya en los siguientes criterios generales, y serán los que se perseguirán en la propuesta didáctica que protagoniza este trabajo:

- El lector es el referente del texto, porque para actualizar los significados textuales toma por referencia sus propios saberes y habilidades.
- El carácter interactivo de la lectura se debe a la presencia de las aportaciones del receptor, como respuesta a los estímulos formales y/o conceptuales del discurso.
- La lectura es una sucesión de actividades cognitivas (de anticipación, de identificación, de asociación de referencias e ideas y de establecimiento de valoraciones) realizadas en un proceso complejo apoyado en expectativas y en

inferencias personales sobre el significado del texto que sucesivamente va elaborando el lector (2003: 62).

## **2.2. Didáctica de la lectura**

Si hay algo que caracteriza las sociedades alfabetizadas es la insistencia en la adquisición de habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas, que permitan a sus ciudadanos comunicarse, expresarse y aprehender su propia cultura. Frente al lenguaje oral, que tiene un aprendizaje espontáneo, los procesos de escritura y lectura (procesos que están intrínsecamente ligados), debido a su complejidad, requieren de un sistema educativo que los enseñe (Álvarez, 2013: 43).

Frente a la obviedad de esta afirmación, se encuentra la encrucijada del cómo llevar a las aulas ese aprendizaje. La lectura supone no solo la puesta en práctica de los saberes lingüísticos y literarios, sino también enciclopédicos, paraliterarios y culturales. Esto es lo que entendemos como competencia lectora: la capacidad de comprender los textos y crear conexiones que conlleven una estimación y una reflexión crítica (Álvarez, 2013:44). Así lo sostienen López y Encabo, cuando afirman:

“La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas, de conocimientos, de las mismas expresiones extralingüísticas que posea el lector a las que alude de manera implícita o explícita en un texto” (2013: 117).

La didáctica de la lectura viene marcada, por lo tanto, por el desarrollo de la capacidad que lleva a un sujeto a interactuar con un texto y extraer unas conclusiones que vienen determinadas por su propia subjetividad y la cultura en la que está inserto. Estos dos ejes van a ser los que tengamos en cuenta a la hora de tratar de llevar la lectura a las aulas: lector y texto. Ambos deben derivar en un proceso de lectura capaz de llevar a una interpretación profunda (Mendoza, 2003:229). Pero ¿qué consideraciones debemos tener en cuenta a la hora de entender la lectura en las aulas? En primera instancia, cabe comprender qué entendemos cuando hablamos de leer. Leer no es simplemente la descodificación de un código lingüístico, sino la comprensión de significados y la integración de las expectativas que tiene el lector en este proceso. Para leer bien hay que “saber avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación.” (Mendoza, 2003: 228).

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002) hace referencia a cinco habilidades lingüísticas que se deben tener en cuenta a la hora de integrarlas en el proceso educativo: habla, escucha, lectura, escritura e interacción social. Vemos cómo lectura y escritura se sitúan en un lugar privilegiado a la hora de referirnos al proceso de adquisición de una lengua y observamos también cómo se pretende que este procedimiento conlleve un conocimiento y una interacción cultural. Se pretende que el lector dote de significado y de vida a un texto, que lo interprete y lo entienda dentro de su época de producción pero también desde el presente de cada lector. Como apunta muy acertadamente Antonio Mendoza “la lectura es un diálogo entre el texto/autor/mensaje y el lector. (...) El lector es protagonista ya que es el que da significado a la obra. El libro es solo potencia, necesita al lector para hacerse realidad. Cada lector crea un libro, un mundo nuevo con su lectura. Cada texto es re-creado al ser leído, al ser visto por ojos distintos.” (2003:224). Veremos, a continuación, cómo conseguir implicar a nuestros alumnos en este proceso imbricado entre texto y receptor que vamos a considerar que es la lectura.

### **2.2.1. Competencia lectora y lectura en el aula**

El objetivo final de nuestra propuesta no es solo que los alumnos lean, sino que suscitar el interés por la lectura y la escritura. Cassany, Luna y Sanz sostienen que es en el seno familiar donde se fragua esta curiosidad, y que la escuela deberá potenciar estas aptitudes o corregirlas para conseguir crear un hábito de lectura (2003: 208). En este sentido, la escuela debe asentar una conciencia de la importancia que tiene la lectura tanto para su presente como para su futuro (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 109). Para ello debemos tener en cuenta dos factores: el nivel de dificultad y la comprensión lectora de nuestro alumnado (ver el Anexo 3).

En tanto que debemos tener en cuenta cuál es el grado de conocimientos que nuestros receptores poseen a la hora de decidir qué lectura seleccionar, *La casa de Bernarda Alba* se adapta perfectamente a las necesidades del alumnado de 1ºBachillerato Internacional: un texto que, sin ser demasiado extenso (lo que nos permite poder trabajarlo en el aula), conlleva la puesta en práctica de habilidades lingüísticas y conocimientos que equivalen a lo que se espera de una formación post-obligatoria. De todos modos, la propuesta se basará en determinadas actividades de anticipación previas a la lectura, para conseguir que se adquiriera un alto grado de comprensión del texto (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 244-245).

Una vez cubierta la selección de un texto que se adapte a las necesidades del alumnado, debemos tener en cuenta que la realidad de la lectura individual dista en exceso de cómo se trata y se programa esta misma en los colegios: nos interesamos por algunos fragmentos, en ocasiones leemos por encima, en otras indagamos en la vida y curiosidades de los autores y en otras desistimos en nuestra tarea como lectores. Pero somos conscientes de que cada uno de los libros que leemos forma parte, desde el momento en el que lo finalizamos, de nuestro conocimiento cultural y nuestra práctica como lectores. Vamos a perseguir, en este sentido, un modelo de lectura extensiva (ver Anexo 4), aquella capaz de adaptarse a los modelos reales y a la creación de un hábito de lectura único y personal (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 249). Para ello, seguiremos un proceso en tres fases, descritas por Cassany Luna y Sanz en *Enseñar lengua* (249):

- Actividades previas a la lectura, que guiarán al alumnado en su proceso de comprensión de la obra que tienen entre manos: los temas más importantes, el contexto significativo de escritura, el conflicto de la obra, etc.
- Durante la lectura la labor del maestro es esencial: debe tener la función de guiar el entendimiento y la interpretación, asegurarse de que se está comprendiendo el texto y conseguir que el alumnado no desista en medio del proceso. Para ello las actividades de la propuesta didáctica de este trabajo tratarán de des-individualizar la lectura y que sean los propios alumnos los que por grupos consigan motivar su proceso de aprendizaje sobre la obra.
- Después de la lectura se realizarán unos trabajos complementarios sobre la misma, que tratarán de generar una interpretación profunda de la obra. Se tratará de que los alumnos construyan el sentido del texto y manejen, ya desde sus estudios en Bachillerato, el formato del trabajo académico (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 249).

El objetivo final es claro: generar un hábito lector que perdure toda la vida. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz consideran importante programar actividades que expliciten al alumno el proceso por el que ha tenido que pasar para la comprensión de la obra, como pueden ser fichas personales de lecturas y elaboración de archivos personales de textos referidos a la experiencia lectora (a las que nosotros llamaremos “Diario de lectura”) o ejercicios de comparación entre lecturas (que trabajaremos mediante breves ensayos individuales) (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 249).

### **2.2.2. El desarrollo de la comprensión lectora**

Ha quedado demostrado cómo la lectura es uno de los ejes principales de cualquier proceso de aprendizaje, ya que nos permite comprender nuestra realidad en todos sus sentidos, además de ser la base de la gran mayoría de disciplinas que se imparten durante nuestra etapa escolar. El leer y el pensar son procesos paralelos (Cassany, Luna y Sanz, 2003:193).

Sin embargo, la escuela tradicional ha transmitido una imagen limitada de lo que puede llegar a ser la experiencia lectora. En ella se proponen actividades que, lejos de hacer ver que leer significa comprender, interpretar y construir significados; se estancan en una puesta en práctica superficial, que en numerosas ocasiones conlleva la desconexión total con el mundo literario (Cassany, Luna y Sanz, 2003:197). Lo que debemos perseguir es crear buenos lectores, lo que Cassany, Luna y Sanz describen “lector competente”. No subestimar la capacidad de los adolescentes, sino todo lo contrario: tratar de perseguir la creación de lectores expertos, aquellos en el que imperan las siguientes características:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de la lectura.
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc.
- No lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación de lectura mediante diferentes microhabilidades: el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 2003:201).

En definitiva, la didáctica de la lectura tiene como objetivo principal el desarrollo de la comprensión lectora, el acercamiento profundo del texto literario y la ampliación de las estrategias de lectura (López; Encabo, 2013: 162). Según Antonio Mendoza, existen cinco operaciones cognitivas que tienen lugar cuando la experiencia de leer un texto se hace de un modo profundo:

- 1- La competencia literaria le otorga al lector la posibilidad de fundar universos, (...) y en este sentido, de poner en orden (organizar) el caos de la realidad.
- 2- El proceso de recepción, de creación de mundos posibles, requiere un pacto entre lector y texto, entre ficción y realidad.
- 3- Hay una activación la percepción de las formas del discurso.
- 4- Se pone en marcha la operación de la intertextualidad.

5- Se propicia una educación estética propiciada por la práctica literaria equivale en buena medida a una educación de naturaleza ética (2003:310-312).

No es casualidad, tampoco, la elección de una obra teatral. Hay una carencia de importancia curricular a la hora de estudiar, pero sobre todo leer, textos dramáticos. Sin embargo, muchos de los países del entorno europeo sí asimilan la literatura dramática como un buen punto de partida. Hay dos motivos, esbozados por Martín y Bravo, que definen los beneficios del trabajo con un texto como *La Casa de Bernarda Alba*, de Lorca: el primero de ellos se centra la calidad literaria que exige el texto teatral, que “traslada al lector a un mundo ficcional donde no solo le amplía la capacidad de abstracción y recepción ya que ha de suplir con la palabra los distintos elementos escénicos, sino que, además, adquieren el hábito del diálogo interactivo y habilitan al alumno para su uso en los distintos ámbitos académicos y sociales en general” (Martín y Bravo, 2013: 23). Por otro lado, los textos dramáticos exigen una concentración y un dinamismo a la hora de descodificar mayor, lo que agiliza el proceso de lectura a la vez que lo hace más exigente. Además, los textos teatrales sirven para estudiar las obras desde el contexto y la cultura en las que surgen, dando pie a que el alumnado desarrolle sus habilidades de recepción (Martín y Bravo, 2013: 24).

Creación de nuevos mundos a partir de la interpretación, activación de la intertextualidad y creación de una conciencia estética son puntos claves en este trabajo. No se pretende solamente la lectura de una obra tan trabajada como *La casa de Bernarda Alba*, sino un trabajo que permita al alumnado entenderla en profundidad, disfrutarla y desarrollar un gusto por la lectura que perdure. Partir de un texto teatral para “la comprensión y la aprehensión de la alteridad”, para “humanizar la convivencia” (Martín y Bravo, 2013: 24).

### **2.3. Didáctica de la escritura**

Si por un lado este trabajo pretende el desarrollo de una buena competencia lectora, las actividades, como veremos a continuación, también están orientadas hacia la creación de alumnos capaces de expresarse tanto de un modo literario como de un modo académico. Teniendo en cuenta el curso en el que está inmersa nuestra propuesta, entendemos que el alumnado debe haber adquirido ya la suficiente destreza como para poder llegar a un nivel alto de redacción y expresión escrita.

En este sentido, y como se ha expresado con anterioridad, la adquisición del código escrito es consciente, de ahí la importancia de enseñarlo y desarrollarlo durante

la etapa escolar. Tanto leer como escribir son dos pilares en la formación del alumnado. Está en nuestras manos enseñar que, en contraposición con la expresión oral, la escritura es un acto que requiere de una planificación, que da pie a la reelaboración y que debe, siempre, adaptarse a la situación comunicativa requerida. Esta afirmación se sostiene en el hecho de que emisor y receptor no tienen por qué compartir un mismo espacio ni un tiempo, lo que supone que el texto no requiera de una comunicación inmediata, sino lo contrario: nuestro modo de escribir está condicionado por la capacidad que tenemos para pulirlo, y expresar la idea final del modo más claro, contundente y preciso posible. Hay un proceso de reflexión en el propio proceso de escritura (Martín, 2009: 146).

De este modo, lo primero que se debe entender es que la escritura es “una representación simbólica del habla” y “genera una comunicación diferida, espacial y temporal” (Álvarez, 2013:45). Precisamente por esto se pretende que el alumnado, entendiendo que lo que ellos escriban puede perdurar en el tiempo, planifiquen y se expresen del modo más claro posible, al tiempo que desarrollan todo un estilo personal, que solamente se establece mediante la propia práctica escritora.

Constantino Bértolo Cárdenas apunta en dos direcciones a la hora de convertirnos en escritores. Están aquellos que escriben con brújula, es decir, que no planean de antemano sino que van encontrando su propio camino de creación en el propio proceso de escritura. Sin embargo, lo que nosotros pretendemos conseguir con nuestro alumnado es que sepan escribir con mapa, que se conviertan en aquellos escritores que saben, desde una previa planificación, aquello que quieren decir y cómo quieren expresarlo (en Martín, 2009: 148). La didáctica de la escritura brinda un amplio abanico de posibilidades para poder convertir a nuestro alumnado en ciudadanos capaces de saber lo que quieren decir y en consecuencia expresarse correctamente. Desde los talleres de escritura, hasta la creación de carteles o el trabajo mediante la elaboración de noticias (Martín, 2009: 158), todo ello conlleva el trabajo de la escritura de un modo creativo, y veremos que se plasma de un modo claro a lo largo de nuestra propuesta didáctica.

Cabe remarcar, una vez más, que leer y escribir van de la mano. De hecho, para Martín Vegas, lo que diferencia el lenguaje oral del escrito es que “requiere de dos actos distintos y no solo de uno: la escritura y la lectura.” (Martín, 2009: 147-148). No podemos desligar estos dos procesos cognitivos porque el uno requiere, para su propia existencia, del otro. Leer y conocer el mundo desemboca en numerosas ocasiones en expresar lo que se conoce. Y la educación tiene un papel muy relevante en este camino.

### 2.3.1. Competencia escrita y su aplicación en el aula

Enseñar a escribir es uno de los mayores retos didácticos a los que debe enfrentarse un profesor. Por un lado, porque “para escribir bien hay que tener en cuenta el contexto, la capacidad del escritor, la intención del mensaje y del destinatario” (Martín Vegas, 2009: 146) y este entramado comunicativo difiere en cada uno de los alumnos que componen la diversidad del aula. Por otro lado, porque el futuro laboral y el éxito profesional viene determinado, en gran medida, por la capacidad de producir textos escritos (es decir, que la escritura domina nuestra realidad más cotidiana). Sin embargo, el insuficiente interés que el sistema español le ha otorgado a poner de relieve la importancia de esta habilidad, así como su práctica en las aulas, ha desprestigiado el papel de la escritura, no solo para la asignatura de Lengua, sino para la propia vida individual y social de cada individuo (Álvarez, 2013: 67).

No es menos cierto que es un proceso muy complejo, en el cual no solamente intervienen aspectos textuales, sino también cognitivos, situacionales o sociales. De ahí que para poder enseñar a escribir se requiera de un profesorado capaz de fomentar “la reflexión, la interiorización, la autonomía y la destreza” (Álvarez, 2013:68). Esta será precisamente la meta a perseguir: integrar la escritura en todo el camino que supondrá la unidad didáctica planteada. Para ello nos basaremos en los planteamientos de dos corrientes que entienden, desde una perspectiva muy similar a la que aplicaremos, que para aprender a escribir lo que se debe hacer es escribir. Estas son WAC (*Writing Across The Curriculum*) y WiD (*Writing In The Disciplines*) que, desde planteamientos constructivistas, argumentan que escribir debe basarse en tres aspectos: el contexto o situación, el proceso cognitivo y el propio texto y sus normas. Se pretende que la adquisición de la habilidad de escritura se genere de un modo activo y autónomo, y que se desarrolle según nuestro conocimiento va creciendo (lo que recuerda de un modo claro a los propios principios del Bachillerato Internacional). Lo más interesante es que ambas corrientes tienen en cuenta las diferentes disciplinas a la hora de expresarse: es decir, pretenden hacer ver que el discurso escrito debe usarse de diferentes modos según la situación comunicativa. En este sentido, se pretende que la educación introduzca las convenciones del discurso académico pero también que enseñe el cómo expresarse en otras circunstancias lingüísticas (Álvarez, 2013:69).

Partiendo de que escribir y pensar son procesos paralelos, debemos comprender que aprender a escribir debería ser transversal a toda la enseñanza de un alumno a lo largo de su vida, y no solo de la asignatura de Lengua. Sin embargo, teniendo en cuenta



el papel fundamental de la misma para nuestra materia, lo que plantean estas corrientes es que debemos desindividualizar el proceso de aprendizaje, y entender que en lo social, en la colaboración entre alumnos, se genera un alumnado mucho más activo. Si ya hemos visto cómo esto se plasmará en la propuesta didáctica en el ámbito de la lectura mediante los clubs de lectura, para la escritura veremos que habrá un constante trabajo por equipo, para fomentar la revisión y el proceso de reescritura (Álvarez, 2013:70). Con esto se pretende fomentar el aprendizaje permanente, contribuyendo crear una base lo suficientemente consistente como para que el alumno, una vez sea capaz de expresarse bien en el aula, sea capaz de aplicarlo en otros y diferentes contextos de escritura (López; Encabo, 2013: 147).

### **2.3.2. La expresión escrita**

Para llevar a cabo el proceso de escritura en nuestra propuesta didáctica nos serviremos del pensamiento de López y Encabo, que afirman que debe sostenerse en un proceso organizado en tres etapas: planificación textualización y revisión (López; Encabo, 2013: 148), modelo que supondrá un aprendizaje mucho más autónomo y mucho menos pasivo. Se propondrán diversos planteamientos didácticos, en los cuales se trabajará en ocasiones grupalmente y en otros individualmente, pero siempre pretendiendo generar reflexiones críticas y exposiciones claras de temas que se ligan directamente con la lectura (López; Encabo, 2013: 153). La producción de esos textos estará condicionada por normas de textualidad, concretamente por las que proponen De Baugrande y Dressler. Estas son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (en Álvarez, 2013:73-74). Estos siete procesos serán fomentados mediante la creación de diferentes ensayos o trabajos académicos que servirán, en casi todas las situaciones, como broche final del estudio realizado sobre la lectura.

Si bien es cierto que la enseñanza de la escritura comienza en los primeros años de Educación Infantil, es en la etapa de Secundaria y Bachillerato cuando estas herramientas comienzan a usarse de un modo mucho más profundo y consciente, y cuando se convierten en una habilidad necesaria para el desarrollo individual y social de todo ser humano. Siguiendo el enfoque comunicativo ya mencionado, perseguiremos que se entienda el proceso de lecto-escritura no como un simple acto involuntario de descodificación, sino todo lo contrario: un medio por el que convertir al alumnado en

escritores y lectores activos, capaces de relacionarse con diferentes textos y construirlos desde muy diferentes ópticas (López y Encabo, 2013: 148).

Como bien sostienen Cassany, Luna y Sanz “es a partir del ciclo superior cuando se pueden trabajar conceptos más importantes de la estatura y la lengua de los textos.” (2003: 277). Nuestra propuesta se basará en la creación de tres modelos de textos diferentes, para los que el alumnado deberá expresarse y redactar de un modo completamente diferentes:

- **Diario de lectura.** Se tratará de un documento donde quede registrado el proceso por el que ha pasado el alumno a la hora de leer los diferentes Actos de la obra. Se alejará del modelo tradicional de preguntas, fomentando la indagación y la reflexión del alumnado de un modo individual. En este caso la escritura puede ser menos formal, aunque cuidada, ya que será una de las tareas que deberán entregar para su evaluación final.
- **Trabajo de indagación.** De corte académico y monográfico, los alumnos se especializarán en uno de los temas más relevantes de la obra por grupos. Se tratarán temas como la muerte, el lenguaje simbólico, o la lucha del individuo por ser entendido, siempre desde una óptica academicista, pero también desde la ayuda del profesor que les asignará un esquema a seguir para guiar al alumnado. Se requerirá la lectura de bibliografía extra y un nivel de redacción alto.
- **Cuestiones formales.** De cara a preparar la Prueba 2 del Bachillerato Internacional, se plantearán una serie de cuestiones similares a las que podrían aparecer en esos exámenes para que los alumnos, individualmente, escriban y reelaboren sus propias reflexiones. Se requerirá que la sintaxis y el léxico sean adecuados y, en la medida de lo posible, que se plasme un estilo personal y estético.

Cassany, Luna y Sanz describen en su obra *Estudiar lengua* cuál debe ser el perfil del buen escritor. Nos da una pista, ciertamente, de lo que debemos perseguir como profesores a la hora de desarrollar una buena didáctica de la escritura en las aulas. Sostiene que para el desarrollo de la expresión escrita se requiere de alumnos que sean buenos lectores, ya que leer es la manera más fiable de conseguir adquirir una gran corrección a la hora de expresarse. Al mismo tiempo, como ya ha sido mencionado, es indispensable que entendamos cada uno de los seres humanos que componen nuestras aulas como escritores mapas, capaces de planificar los textos, marcarse objetivos y

generar esquemas antes de llevar a cabo sus ensayos. El buen escritor será aquel que relea lo expresado y compruebe que se ajusta a lo que se quería decir inicialmente, pero también que hay una coherencia sintáctica, introduciendo mejoras siempre que sea necesario para conseguir transmitir el significado del modo más certero posible. En caso de que no sea capaz de solucionar estas circunstancias por sus propios medios, el escritor ideal recurrirá a estrategias de apoyo para incluir aquella información que no tiene pero que necesita. En definitiva, el alumno-escritor perfecto es capaz de adaptarse a las diferentes situaciones comunicativas, saber quién ser su audiencia y partir de ello para saber qué quiere decir y cómo quiere decirlo (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 262-263).

Tras este recorrido, queda justificada la presencia del enfoque comunicativo para conseguir acercar la escritura a las necesidades reales del alumnado (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 278), así como a las exigencias del Bachillerato internacional. Entenderemos que para escribir hay que leer, y por ello todas las actividades propuestas tienen un mismo propósito: el entendimiento profundo de *La casa de Bernarda Alba*.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Hemos visto cómo tanto la didáctica de la lectura como la didáctica de la escritura explican la necesidad de fomentar el proceso de lecto-escritura desde la educación, en especial desde las aulas de lengua. Del mismo modo, se ha insistido en cómo el marco del Bachillerato Internacional es una alternativa real y factible para el desarrollo de ambas aptitudes desde un punto de vista creativo e innovador, que dé lugar a una autonomía real en el proceso de aprendizaje así como a un perfil indagador y curioso. Nuestro punto de partida será, como bien ha sido explicado, *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. El interés por esta lectura reside en que es una obra que nos permitirá indagar tanto en lo formal y en la construcción estilística del texto, como en temas que se desarrollan a lo largo de la acción dramática y que siguen teniendo una enorme actualidad y relación con el mundo del alumnado de 1º de Bachillerato: la desigualdad de género, el rechazo a la autoridad, el concepto de familia, la muerte, etc.

A lo largo del siguiente apartado se detallará de un modo exhaustivo la propuesta de innovación docente que recorre la secuencia didáctica. Para ello, comenzaremos indagando en el porqué de esta propuesta, así como observando el punto de partida a modo de encuesta que sirvió para justificar la necesidad de una secuenciación como la que se protagoniza este trabajo. Continuaremos desarrollando la metodología, basada principalmente en la innovación docente y el aprendizaje cooperativo, para seguir definiendo los puntos clave de la unidad: la temporalización, los recursos, los espacios, los objetivos, la secuenciación y, finalmente, la evaluación.

Todo este recorrido pretende afianzar lo expuesto en el marco teórico, así como ilustrar de un modo claro el proceso de construcción de la secuencia, de tal modo que se pueda valorar su actualidad y pertinencia pedagógica.

#### **3.1. Contextualización**

Como se ha expuesto, nuestra propuesta pretende que los alumnos, a partir del intercambio de puntos de vista, alcancen cierta autonomía a la hora de entender y valorar estéticamente los textos literarios. Para ello nos basaremos en todo un entramado de actividades y metodologías que tienen como objetivo la preparación de la Prueba 2 impuesta por el modelo del Bachillerato Internacional. Cabe subrayar que estas actividades fueron diseñadas para el contexto del Colegio Virgen de Europa,

centro privado de Boadilla del Monte, de tal modo que se tuvo en cuenta los recursos y medios de los que disponen los alumnos en el aula a la hora de generar la propuesta didáctica. La aplicación final y las conclusiones extraídas a partir de su puesta en práctica serán expuestas posteriormente en el apartado 4.

El Colegio Virgen de Europa es uno de los centros con más trayectoria de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid; situado, concretamente, en Boadilla del Monte. El colegio, cuyo lema es “educar para el futuro”, es un centro privado (al que asiste alumnado de clase media-alta) con más de 50 años de existencia y en los últimos años ha conseguido el título de escuela asociada a la UNESCO. Su Proyecto Educativo abre con la siguiente sentencia:

“Nuestra Institución cree en la necesidad de una enseñanza activa, práctica, formativa, donde la evaluación consista en el seguimiento de un proceso de aprendizaje más que en un procedimiento de selección” (Colegio Virgen de Europa, 2019: 9)

La propuesta del centro es clara: centrarse en el desarrollo personal del alumnado y generar un alumnado capaz de enfrentarse a los retos del futuro. Para ello se sirve de cuatro premisas:

- a. Una personalidad basada en el conocimiento real de uno mismo, la autoestima, el autocontrol, la asertividad y la firmeza.
- b. El desarrollo de las competencias básicas necesarias para su formación.
- c. Eficiencia social, capacidad de inspirar confianza, empatía, liderazgo y habilidad para desarrollar trabajo en equipo.
- d. Con valores que se fundamenten en el amor a la verdad, a la justicia, a la integridad, formando personas tolerantes, solidarias y defensoras de la paz (Colegio Virgen de Europa, 2019: 10)

El Proyecto Educativo del colegio aboga por la construcción de una sociedad plural y también por la lucha de la calidad en la enseñanza. Para ello, se asienta en un modelo de colaboración con la familia, mediante el cual madres y padres mantienen una actitud activa en las aportaciones a la gestión del colegio, además de una comunicación constante familias-profesorado. El centro entiende que la responsabilidad es el ejercicio de la libertad, para dar lugar de este modo a una educación enfocada a la vida. En este sentido, uno de los máximos compromisos del colegio es formar personas capaces de

crear y comunicar, entendiendo esa función creativa como la clave principal de la producción intelectual (Colegio Virgen de Europa, 2019: 23).

El Colegio Virgen de Europa se define como pionero en la renovación pedagógica. Esta afirmación la refuerzan bajo los siguientes supuestos:

- Desarrollo de programas de innovación pedagógica: aprendizaje basado en problemas, inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo, desarrollo competencial.
- Formación integral que ponga a los alumnos en contacto con las realidades de su entorno social y natural, para que puedan desenvolverse con espíritu crítico y creativo.
- Todo es importante: la Educación Física y el desarrollo de la creatividad a través de las Artes Plásticas tienen una presencia fundamental en nuestro centro.
- Pioneros en la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula.
- Enseñanza activa: que nadie haga por el alumno lo que éste pueda hacer por sí mismo.
- Equipo de profesores sólidamente formados en las materias que imparten.
- Comunidad educativa activa. Todas las partes implicadas en el Colegio han de sentir que forman parte de él: alumnos, familias, profesores.
- Alta participación en programas y proyectos externos (concursos, certámenes, encuentros) con magníficos resultados.

El objetivo en concreto del área de Lengua es el manejo con soltura de las técnicas de lectura y escritura, pero sobre todo la necesidad de “formar en ellos [los alumnos] una actitud de respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo: que aprendan a escuchar y aceptar las ideas de otros, manteniendo su autonomía, y que adopten actitudes solidarias, responsables, críticas y creativas.” (Colegio Virgen de Europa, 2019: 29). Observamos cómo la propuesta pedagógica del centro está muy en sintonía con los principios del Bachillerato Internacional expuestos en el 1.3. De este modo, de acuerdo a los estándares del centro pero también del BI, nuestra programación se distinguirá por el uso de una gran variedad de metodologías que pongan al alumno en el centro del aprendizaje y puedan captar la diversidad de intereses, aptitudes y habilidades de todo el alumnado.

### **3.1.2. Encuesta inicial**

Para ver el nivel de conocimiento del que partía el alumnado sobre el autor y la obra seleccionados, se realizó una encuesta con preguntas básicas sobre su vida y obra. De este modo se partía de la hipótesis de que, aunque se haya revisado la figura de Lorca en anteriores cursos de la educación obligatoria, hay un desconocimiento generalizado entre los adolescentes de los aspectos más significativos de su trayectoria. En este sentido, se pretendía demostrar cómo la educación literaria y lectora debe encontrar nuevos enfoques para conseguir un aprendizaje más profundo.

Como observamos en el Anexo 1, de los 57 alumnos encuestados ninguno consiguió responder de un modo correcto la totalidad de las preguntas y pocos obtuvieron entre siete y ocho respuestas correctas. El valor medio se sitúa en los 3 aciertos. Como vemos en el Anexo 2, son preguntas básicas sobre quién fue Lorca y el argumento de la obra a estudiar posteriormente: *La casa de Bernarda Alba*.

Lo que más llama la atención es el total desconocimiento acerca de los temas y los símbolos propios de la poética lorquiana. Esto demuestra que, a pesar de que sí tienen una idea más o menos generalizada a un nivel contextual de quién fue el poeta y dramaturgo, no tienen noción de su obra de un modo profundo. La manera de enseñar literatura, tan basada en la perspectiva histórica de la misma, ha desbancado el plano esencial de la disciplina: los textos.

La encuesta inicial, en este sentido, subraya la necesidad de una propuesta didáctica como la que se explica en este trabajo: capaz de poner el foco en la producción y su estudio, y no tanto en una visión general y superficial del trabajo de los escritores. Capaz de entender que, tras el autor, está lo más importante: sus palabras y la interpretación que hacemos de las mismas como lectores.

### **3.2. Metodología**

Ya hemos visto cómo la sociedad actual se caracteriza por estar en una constante evolución, lo que da lugar a dos situaciones que determinan por completo el comportamiento de la educación: por un lado, la enorme cantidad de información que manejamos y almacenamos en nuestro día a día; por otro, la enorme presencia de las tecnologías. Ambas dan lugar a lo que se conoce como *sociedad del conocimiento*, una representación de nuestra propia realidad. En este sentido, el reto que tienen las

pedagogías actuales es el de conseguir que los alumnos aprendan a manejar esa información para construir conocimiento, y no simplemente la reciban y la elaboren de un modo pasivo (Gil y Prieto, 2019: 95) ¿Cómo se ha adaptado el sistema educativo a esta realidad? Mediante la innovación docente, ligada, de un modo directo, al aprendizaje cooperativo. Como sostiene Carlos Marcelo:

La innovación en el campo de la educación ha tenido en general un carácter evolutivo: se trata de introducir cambios que sean asumibles por el sistema y que no desestructuren procesos e instituciones que han venido desarrollando su quehacer a lo largo de siglos. Una innovación puede ser una nueva idea, una nueva práctica docente o la introducción de un instrumento o herramienta tecnológica, que pretende mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (2021: 16).

En este sentido, entendemos que la innovación pedagógica no es una característica exclusiva de nuestra actualidad, sino que es un proceso con un largo recorrido. Sin embargo, lo que sí que conforma nuestra realidad educativa es el propio contexto externo, que determina dos de los ejes de la educación: cómo dar sentido al contenido teniendo en cuenta cuál es el perfil del alumnado. Precisamente son los alumnos el elemento esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada vez nos enfrentamos a aulas más diversas, que demandan un poco de asimilar la realidad mucho más activa y cooperativa (Marcelo, 2021: 23). Los adolescentes “esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible al tiempo que buscan maximizar la relación tiempo de estudio / resultados obtenidos.” (Gil y Prieto, 2019: 97). Tres son las prácticas que de este modo demandan: tareas cooperativas, actividades más prácticas y la adaptación al formato digital (Gil y Prieto, 2019: 97). Estos serán tres de los pilares de esta propuesta didáctica, a partir de los cuales se dará lugar a diferentes metodologías.

Las tareas cooperativas las observaremos en el intercambio constante de información sobre la lectura por casas, así como para la creación de trabajos grupales en grupos de expertos, así como en las competiciones semanales. Todo esto da lugar a un aprendizaje mucho más práctico, donde el alumno se siente motivado no solo a leer sino a profundizar en la obra seleccionada. Finalmente, nos serviremos del soporte digital para la elaboración de los diferentes trabajos, así como para la búsqueda de una bibliografía secundaria fiable para la realización de los ensayos. En las competiciones y



en los trabajos previos al estudio de la obra, usaremos aplicaciones como *Canva* o *Genially* que servirán de soporte para la expresión y creatividad del alumnado, pero también para la asimilación de la materia.

Por otro lado, no debemos dejar a un lado la calidad y la solidez del contenido que se imparta en las aulas. El conocimiento didáctico del contenido debe ser entendido por la selección que hace el profesorado del modo de inculcar la materia de su asignatura en sus clases: cómo hace que sus alumnos lo entiendan, cómo organiza las sesiones, cómo es capaz de adaptarse a los intereses de su público, etc. (Marcelo, 2021: 22). El punto de partida debe ser el desarrollo de una mentalidad crítica, que no se conforme con lo que se le transmite, y que trate siempre de cotejar la información y de ir más allá en su proceso de aprendizaje. Se pretenderá que el alumnado, partiendo de una consistente base de conocimiento, se capaz de ser “despierto y expresar sus ideas; responder a una necesidad innata de querer compartir todo con los demás individuos y grupos; tomar como referente en la vida una actitud dialógica” (Gil y Prieto, 2019: 104). Se persigue una educación más colaborativa, que busque la relación social del alumnado y la creación de un sistema reflexivo y ético de comportamiento (Gil y Prieto, 2019: 95).

Si la innovación docente es todo un recorrido que se proyecta en nuestra actualidad, la asignatura de Lengua y Literatura es todo un espacio donde poder llevarla a cabo. Guadalupe Jover afirma que “nada mejor que una clase de literatura para aprender a exponer, argumentar y modificar los propios puntos de vista, para aprender, (...) en definitiva, la necesidad de construir cooperativamente el conocimiento.” (2007: 52). De este modo, para la propuesta didáctica de este trabajo se tratará de transmitir la importancia de leer y escribir, tratando de poner en práctica mecanismos de interpretación y aprender ambos procesos mediante la propia práctica de las mismas. Se defiende que es la propia experimentación de la lectura y la escritura la que conlleva un conocimiento profundo del contexto literario al que pertenece (Álvarez, 2013:49-50). Para ello, convertiremos cada aula en una pequeña comunidad de interpretación, que permitirá el intercambio de opiniones y puntos de vista, ya que precisamente es en el escuchar a otros y expresar nuestro propio yo donde conseguimos aprehender aquella materia de la que estamos hablando (Jover, 2007: 99).

Teniendo como punto de partida las tareas cooperativas, las actividades más prácticas y la adaptación al formato digital, el trabajo se basará en cuatro metodologías insertas dentro de la innovación docente y que recogen ese planteamiento inicial: el aula invertida, los clubs de lectura, los grupos de expertos y la gamificación, que se asociará con las diferentes actividades que se propondrán a lo largo de la unidad didáctica.

### **3.2.1. Aula invertida**

El aula invertida se ha ido posicionando, a lo largo de los años, como una de las maneras más acertadas de hacer que el alumnado desarrolle su propia autonomía de estudio. Consiste en proponer que los estudiantes trabajen individualmente parte del contenido de la asignatura en su casa, siempre desde unas pautas concretas, para luego poder aprovechar el tiempo de clase en la aplicación y el análisis de esos contenidos. Se trata de dedicar el tiempo de las sesiones a realizar actividades más prácticas, supervisadas por el docente (Prieto, 2021:132).

Se fomentan de este modo los beneficios del aprendizaje activo (Prieto, 2021:133). Sin embargo, para poder sostener este tipo de aprendizaje, se debe programar de un modo consciente y motivar al alumnado a trabajar tanto dentro como fuera del aula. Lo primero que se debe hacer es conseguir que los estudiantes tengan acceso directo a los manuales o textos a trabajar (Prieto, 2021:142). En nuestro caso en concreto, deben tener acceso a la edición escolar de Vicens Vives de *La casa de Bernarda Alba*. El profesor pautará la lectura, y serán esas páginas las que deban leer y trabajar de un modo autónomo en casa. Para ello se repartirá, en primera instancia, un diario de lectura que deberán rellenar según avanzan en la lectura de la obra. Una vez en clase, por grupos, intercambiarán aquello que hayan apuntado en sus registros, consiguiendo completar la información que ellos tenían y enriquecerla con la perspectiva de su grupo. De este modo, ofrecemos motivos al alumnado para que trabaje fuera del aula y generen hábitos de estudio individual, mientras que en clase se les asigna un rol protagonista (Prieto, 2021:144).

### **3.2.2. Clubs de lectura en el aula**

La profesora Martín Vegas sostiene que la educación literaria debe tener los siguientes tres grandes objetivos:

- a) Formar y motivar a posibles lectores

- b) Conocer la historia, el pensamiento y la estética de épocas pasadas a través de manifestaciones literarias
- c) Reconocer en los textos literarios las preocupaciones del ser humano, proyectando los grandes temas de la humanidad para hacer ver que la literatura es algo atemporal (Martín Vegas, 2009: 275).

No es un reto sencillo. Para poder cumplir con ello debemos reinterpretar qué papel se le otorga a la literatura y a la lectura en las aulas, y reelaborar el modo de llevarlo a cabo. La óptica bajo la que se asienta este trabajo consiste en convertir el aula en un pequeño club de lectura. No hay nada más enriquecedor que compartir puntos de vista sobre una misma obra literaria. Tendemos a considerar la lectura como un proceso absolutamente individual, donde cada uno debe enfrentarse desde su propia subjetividad al texto. Se deja a un lado, de ese modo, el resto de posibles interpretaciones que pueden tener las páginas. En pocas ocasiones se da la oportunidad al alumnado de compartir inquietudes literarias, sin embargo está demostrado desde teorías psicocognitivas que el aprendizaje es más profundo cuando hay una interacción entre semejantes (Jover, 2007: 101).

Se pretende a lo largo de las sesiones desterrar el papel docente de traductor y único intérprete de la obra. Desde este punto de vista es el propio alumnado el que cuestiona su proceso de comprensión e intercambia sus interpretaciones para complementarlas (Jover, 2007: 101). Los alumnos, distribuidos por casas, serán quienes discutan sobre lo que han leído, haciendo referencia a sus diarios de lectura. Álvarez y Vejo explican cómo el estudio de Oszakiewski y Spelman (2011) mostró que los adolescentes que son capaces de hablar sobre sus preferencias lectoras se vuelven más competentes a la hora de abstraer cuestiones más profundas sobre los temas y la estética de las obras (2017: 111). Otro estudio, en este caso el de Hill (2012), concluyó que los clubs de lectura deberían ser un claro complemento para las prácticas de lectura que se proponen en el currículo, ya que no solamente nos permiten leer los libros menos superficialmente, sino que desarrollan habilidades de oralidad, habla y escucha, a la par que se crean cuestionamientos, preguntas y respuestas (Álvarez y Vejo, 2017: 111).

Es significativa la siguiente afirmación de *Maria Edilse Álvarez Romero*, *Claudia Patricia Castañeda Ariza* y *Leiby Adriana García Romero*:

“La escuela debe promover la creación de ambientes de aprendizaje que desarrollen actividades que estén íntimamente ligadas con los libros y sus interpretaciones. El

objetivo se fundamenta en que las actividades lectoras lleguen a ser significativas para los niños y que respondan a una finalidad” (2019: 381).

Introducir el formato del club de lectura en el aula permite a los alumnos reflexionar y expresarse, debatir sobre cuestiones literarias que, fuera de un ambiente tan determinado, no tendrían lugar. Además, cabe destacar que bajo esta metodología hay una propuesta de interacción con el resto de alumnos, lo que da lugar a un sentimiento de grupo y clima de inclusión que debe favorecerse en todos los niveles escolares (Álvarez; Vejo, 2017: 111). En definitiva, el club de lectura nos permitirá no solo trabajar la obra de un modo más profundo, sino lanzar al alumnado a interactuar con sus compañeros, a exponer sus puntos de vista, y entender la literatura como algo vivo y la lectura como parte de su realidad.

### **3.2.3. Grupos de expertos**

La tercera de las metodologías que se llevará a cabo en nuestra propuesta didáctica serán los grupos de expertos. Para ello se propondrán a los alumnos distintos temas relacionados con la obra que están leyendo y deberán elegir el que más les interese. Se les dará un esquema a seguir y deberían crear un pequeño trabajo monográfico donde se expresen de modo académico, usen y citen bibliografía y profundicen en aquello que están explicando. Cabe tener en cuenta que el trabajo monográfico “es una práctica didáctica complicada por su extensión y estructura, que se caracteriza por tener las siguientes partes básicas: portada, índice, cuerpo del trabajo, bibliografía y de forma opcional anexos” (Martín Vegas, 2009: 170). Esto será precisamente lo que le requeriremos a los alumnos, con el fin de que empiecen a familiarizarse con el mundo académico.

Se pretende convertir a nuestros estudiantes en “investigadores noveles”, capaces de construir una exposición consistente. Al mismo tiempo, trabajaremos desde un punto de vista cooperativo, ya que está demostrado que la colaboración, a la hora de aprender, genera de un modo más directo aprendizajes significativos y un interés mayor por la materia; además de un clima más integrador y amable en el aula (Vilches y Gil, 2012: 42-44).

### **3.2.4. Gamificación y talleres de creatividad**

Aprender e imaginar son dos verbos que van de la mano. No hay que pasar por alto que la adolescencia está marcada por un alto contenido creativo y expresivo: los jóvenes están ansiosos por descubrir quiénes son y plasmar esa individualidad que poco a poco están interiorizando. Guadalupe Jover dice que la lectura y la escritura dan paso a ese proceso de conquista del yo, ya que los adolescentes están “siempre a la caza de un poema, una canción, una frase célebre que recoja lo que ellos están sintiendo en este momento y para lo que tal vez no tienen palabras” (Jover, 2007: 158). El aula de lengua debe ser un espacio también para el fomento de esa imaginación, y para indagar en ese camino de autopercepción.

Para ello, reservaremos un lugar en esta secuencia didáctica para la gamificación, entendida como “una estrategia que cuenta con dinámicas y mecánicas de juego que atraen a los participantes y los expone a la resolución de un problema, considerando elementos que presentan retos y desafíos” (Zambrano, 2021: 158). Teniendo como punto de partida el juego, trataremos de asentar los conocimientos que se vayan adquiriendo semanalmente. Desde el primer momento los alumnos serán distribuidos por casas: grupos de estudiantes que, bajo el nombre de unos de los personajes (Adela, Bernarda, Martirio...) trabajarán juntos a lo largo de toda la unidad para competir, en las sesiones pertinentes, con el resto de sus compañeros. Este primer acercamiento ya les sitúa ante la obra que van a trabajar, les causa interés profundizar en el personaje que les ha sido asignado, además de propiciar un punto de partida en el que entienden que su trabajo puede tener una recompensa. Esta es una de las claves de la gamificación: debe tener un valor agregado que sea capaz de motivar al alumnado y generar una actitud positiva ante el proceso de aprendizaje (Zambrano, 2021: 151).

Una vez definido este primer paso, cabe explicar que se dedicará una sesión semanal a trabajar a modo de taller de creatividad. Esta será la última de cada semana, y consistirá en un pequeño reto o juego que suponga que el alumnado, compitiendo por casas, ahonde en lo que han trabajado durante los días anteriores. El profesor debe explicar de un modo claro desde el principio que la recompensa será, una vez finalizada la unidad (y los trabajos y talleres asociadas a la misma) una bonificación en la nota final del grupo que consiga ganar el mayor número de competiciones. Hay que tener en cuenta que se “debe considerar que uno de los elementos esenciales en un sistema gamificado son las recompensas” centradas en “la dinamización del proceso didáctico y el incremento de la motivación e interés del estudiante” (Zambrano, 2021: 150).

Para ello se llevarán a la práctica actividades tales como el cartel publicitario, capaz de acercar a los estudiantes al universo de la semiótica y de la cultura de masas (Martín Vegas, 2009: 171); o el taller de literatura colaborativo, donde el alumnado deberá reelaborar de un modo creativo alguno de los textos que el profesor proponga (Martín Vegas, 2009: 376).

En definitiva, esta propuesta tratará de aunar diferentes metodologías a lo largo del proceso de aprendizaje: algunas más relacionadas con lo propiamente académico, otras con el juego y la creatividad, pero siempre desde el punto de partida del aprendizaje cooperativo y la innovación educativa. La didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura suponen todo un entramado teórico para poder generar una propuesta que se enmarque dentro de los límites propuestos por el modelo del Bachillerato Internacional y su Prueba 2 para la asignatura de Lengua y Literatura, pero sin perder el objetivo central: conseguir una propuesta que devuelva el interés por la lectura y la cultura a los adolescentes.

### **3.3. Temporalización**

Como bien se aclara en el Reglamento General del Programa Diploma<sup>2</sup> en el artículo 8.2., se recomienda impartir 240 horas lectivas para completar los cursos de Nivel Superior y 150 horas lectivas para completar los cursos de Nivel Medio. Teniendo en cuenta que es una lectura seleccionada para ambos niveles, y que las horas establecidas son orientativas, vamos a dedicar un total 17 sesiones de 50 minutos al desarrollo de la propuesta didáctica, entendiendo su centralidad y su interés en el programa de la asignatura. Trabajaremos el mes de febrero y el mes de marzo, durante las cuatro sesiones que fueron asignadas, a la profundización en la obra. Para ello seguiremos la siguiente temporalización:

#### **3.3.1 Sesiones de contextualización**

En estas sesiones se tratará de explicar el contexto de producción de la obra, así como los rasgos más significativos de su autor y del género al que pertenece, para que

---

<sup>2</sup> Bachillerato Internacional (2014): *Reglamento General del Programa Diploma, art 8.2.* <https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/es/general-regs-dp-es.pdf>. [Consultado el 3 de abril de 2022]

los alumnos sean capaces de adentrarse en la lectura desde un marco amplio y afianzado. Para ello dedicaremos cinco sesiones:

1ªSESIÓN 100'	14/02	Trabajo sobre el contexto histórico de la época de Lorca. Selección de información relevante y creación de un eje cronológico por casas.
2ªSESIÓN 50'	17/02	Trabajo sobre la figura de Lorca. Selección de información pertinente para la creación de un Instagram con los acontecimientos más relevantes de su vida.
3ªSESIÓN 50'	18/02	Creación del Instagram de Federico García Lorca.
4ªSESIÓN 100'	21/02	Clase teórica sobre la Generación del 27. Práctica-cuestionario posterior sobre lo explicado en clase.
5ªSESIÓN 50'	24/02	Trabajo en la práctica-cuestionario sobre la Generación del 27.

### 3.3.2. Sesiones de indagación en la lectura

Las sesiones de estas semanas están orientadas a la profundización de la lectura, que será pautada y clarificada por el profesor antes de comenzar con el trabajo sobre la obra. De esta manera, nosotros trabajamos los siguientes actos por semana:

- Semana del 21 de febrero al 27 de febrero: Lectura del Acto I
- Semana del 28 de febrero al 6 de marzo: Lectura del Acto II
- Semana del 7 de marzo al 13 de marzo: Lectura del Acto III

En cuanto a la temporalización, el esquema que se expone a continuación se repetirá de un modo cíclico a lo largo de las tres semanas posteriores (como será explicado con más detenimiento en el apartado 3.7.):

#### Semana del 28 de febrero al 6 de marzo:

1ªSESIÓN Y 2ª SESIÓN 100'	28/02	Primera hora: intercambio de la información de los Diarios de Lectura por casas. Completar Diario de Lectura del Acto I.
------------------------------	-------	--

		Segunda hora: trabajo individual en la cuestión global planteada.
3ªSESIÓN 50'	3/03	Trabajo por grupos de expertos. Indagación en los temas seleccionados. Búsqueda de bibliografía pertinente, lectura de la misma y redacción del ensayo.
4ªSESIÓN 50'	4/04	Acción relacionada. El clickbait. Selección de un momento de la obra y transformación en una noticia de clickbait.

**Semana del 7 de marzo al 13 de marzo:**

1ªSESIÓN Y 2ª SESIÓN 100'	7/03	Primera hora: intercambio de la información de los Diarios de Lectura por casas. Completar Diario de Lectura del Acto II. Segunda hora: trabajo individual en la cuestión global planteada.
3ªSESIÓN 50'	10/03	Trabajo por grupos de expertos. Indagación en los temas seleccionados. Búsqueda de bibliografía pertinente, lectura de la misma y redacción del ensayo.
4ªSESIÓN 50'	11/04	Acción relacionada. Taller de creación literaria. Selección de una anécdota cotidiana que deben de convertir en un diálogo puramente lorquiano.

**Semana del 14 de marzo al 20 de marzo:**

1ªSESIÓN Y 2ª SESIÓN 100'	14/03	Primera hora: intercambio de la información de los Diarios de Lectura por casas. Completar Diario de Lectura del Acto III. Segunda hora: trabajo individual en la cuestión global planteada.
3ªSESIÓN 50'	17/03	Trabajo por grupos de expertos. Indagación en los temas seleccionados. Búsqueda de



		bibliografía pertinente, lectura de la misma y redacción del ensayo.
4ªSESIÓN 50'	18/04	Acción relacionada. Aprovechando la cercanía al día de la poesía, creación de un póster en el que poder acercar las figuras de la Generación del 27 a los alumnos del colegio.

### 3.3.3. Fechas de entrega de los trabajos

Las fechas de entregas de los tres trabajos (Diario de lectura, Trabajo por grupos de expertos y cuestión global individual) se pautaron de tal modo que los alumnos, después de haber hecho todo el recorrido en clase, tenían unos días para revisarlo individualmente y entregarlo. De tal modo que las fechas propuestas fueron las siguientes:

- Entrega del Diario de Lectura: lunes 21 de marzo
- Entrega del Trabajo por grupos de expertos: miércoles 23 de marzo
- Entrega de la cuestión global: viernes 25 de marzo

El profesor avisa, desde el primer momento, de las fechas en las que deberán tener los trabajos entregados. Esto afianza la motivación y la necesidad del alumnado a la hora de aprovechar las sesiones de clase y llevar el trabajo al día.

### 3.4. Materiales y recursos necesarios

Para llevar a cabo la unidad didáctica se necesitarán los siguientes materiales (insistimos en que la programación fue diseñada en el contexto de un centro privado):

- El ordenador como elemento fundamental. Es imprescindible para realizar el Trabajo por grupos de expertos, así como para la realización de la cuestión global, pero también se le dará uso para rellenar el Diario de lectura y para las actividades de creatividad.
- Acceso a internet mediante un cable de red. Las actividades se compartirán mediante la plataforma Drive, y se subirán a Classroom, plataforma donde el profesor podrá comunicarse con sus alumnos, subir materiales, y hacer un seguimiento.
- Diapositivas y material de apoyo en las sesiones teóricas
- Rúbricas de evaluación (véase apartado 3.8.)
- Impresora a color y papel para los carteles

- Fichas impresas

### **3.5. Espacios requeridos**

Para la realización de la propuesta didáctica, se necesita un aula amplia donde los alumnos puedan mover las mesas para trabajar por grupos, interactuar y escucharse los unos a los otros. Así mismo también se necesita que la clase esté acondicionada con enchufes y acceso a internet.

### **3.6. Objetivos**

Los objetivos didácticos que perseguiremos a lo largo de toda la propuesta mediante las actividades posibilitadoras serán los siguientes:

- Entender el contexto de creación de *La Casa de Bernarda Alba*.
- Asimilar la importancia de la figura de Federico García Lorca dentro del panorama del contexto de la literatura nacional e internacional.
- Identificar las diferentes partes del texto dramático y manejar su terminología.
- Profundizar en los temas y en la forma de las obras literarias, concretamente de *La Casa de Bernarda Alba*.
- Aprender a trabajar en equipo, cooperando y entendiendo que el trabajo de cada uno de los miembros tiene importancia para la construcción de la tarea final.
- Redactar ensayos de corte académico, usando un léxico y una estructura pertinente.
- Aprender a buscar bibliografía fiable.
- Aprender a leer con profundidad y consciencia.
- Entender que la lectura y el punto de vista del otro puede modificar la propia y viceversa.
- Poner en práctica la imaginación y activar el conocimiento previo de cada alumno para la creación de actividades.

### **3.7. Secuenciación**

Para desarrollar nuestra propuesta didáctica dedicaremos el número de sesiones expuestas anteriormente. A continuación se expondrán, para cada una de ellas, los objetivos, contenidos, el material empleado y la dinámica que corresponde a cada

sesión. Para las clases de indagación en la lectura se aunarán las sesiones, teniendo en cuenta que se describirá la misma dinámica para todas ellas. De este modo:

### 3.7.1. Sesiones de contextualización

1ªSESIÓN: Contexto histórico	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el contexto histórico en el que se desarrolla la vida de Lorca</li> <li>- Seleccionar información relevante en Internet</li> <li>- Ser capaz de sintetizar la información y seleccionar los acontecimientos más relevantes</li> <li>- Aprender a elaborar un eje cronológico y a estructurar su pensamiento de un modo lineal y creativo</li> </ul>
Contenidos	-Introducción al contexto histórico del siglo XX, tanto internacional como nacional: crisis del 98, Primera Guerra Mundial, Dictadura de Primo de Rivera, Segunda República, Guerra Civil, Dictadura de Francisco Franco.
Material empleado	- Ordenadores y aplicaciones como <i>Canva</i> o <i>Genially</i>
Dinámica	- Por grupos

1. Se abre la clase haciendo un breve cuestionario oral sobre la figura de Federico García Lorca para asimilar que sabe el alumnado sobre el dramaturgo que vamos a estudiar. Una vez hecha esta dinámica, se pasa a contextualizar su relevancia dentro del siglo XX (20 minutos).

2. Una vez realizada esta lluvia de ideas, se plantea a los alumnos el trabajo grupal que van a tener que realizar: un eje cronológico seleccionando los acontecimientos más relevantes del siglo XX. Dedicaremos el resto de la clase (60 minutos) a la elaboración del trabajo. Se pretende hacer entender al alumnado el momento de producción de *La casa de Bernarda Alba* (y su importancia para la elaboración de la obra) y el contexto en el que transcurre la vida de Lorca. Se les pidió que seleccionasen los diez acontecimientos más importantes desde inicios del siglo XX hasta la posguerra española (incluida) y que los ordenasen a modo de eje cronológico. En el eje, debían

colocar también el nacimiento y asesinato de Lorca (1898-1936) y el momento de escritura (1936) y publicación (1945) de *La casa de Bernarda Alba*. De este modo, se hacía una pequeña comparación entre lo que estaba sucediendo en el panorama nacional e internacional y el transcurso de la vida de Lorca.

3. Visualización de los resultados de los ejes de todos los grupos y comparación final (20 minutos)

2ªSESIÓN: Contexto autorial - ¿Quién es Lorca?	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la vida y la obra de Lorca</li> <li>- Seleccionar los acontecimientos más relevantes de su vida y profundizar en ellos</li> <li>- Interiorizar la vida de Lorca a través de diferentes formatos y reformularla de un modo creativo a través de las redes sociales</li> <li>- Generar una reflexión individual. Transformar lo que se observa en la pantalla en lenguaje escrito.</li> </ul>
Contenidos	- Vida y obra de Federico García Lorca
Material empleado	- Cuestionario en papel, ordenador, proyector
Dinámica	- Individual

1. La actividad que da inicio a esta sesión es la encuesta que ha sido analizada con anterioridad (ver punto 3.1.2.). A esta dinámica de introducción dedicamos los diez primeros minutos de la clase. Tras ello, contrastamos y comentamos los resultados obtenidos. De este modo, los alumnos tomaron conciencia del desconocimiento que tenían acerca del tema. Es una actividad que sirve de punto de partida tanto para el profesor como para el alumno: los estudiantes, al observar su propio desconocimiento acerca del tema, entienden el porqué de las próximas sesiones y se motivan a indagar en el tema.

2. Una vez comentados esos resultados, pasamos a ver un corto vídeo de Youtube<sup>3</sup> donde se resumía la vida del poeta y dramaturgo. Durante su visualización, los alumnos debían responder un cuestionario que fue repartido al principio de la clase (Anexo 8).

<sup>3</sup> Documental sobre la vida y obra de Lorca: <https://www.youtube.com/watch?v=56ZIQVrA5SQ>

De este modo ya comenzaban con la recopilación de datos importantes. A esto dedicamos media hora de la clase.

3. Terminamos la sesión viendo un fragmento de la serie El Ministerio del Tiempo, donde aparece ficcionalizada la figura de Lorca<sup>4</sup>. Generamos un breve debate sobre lo que quiere decir el personaje con la frase “entonces he ganado”.

3ªSESIÓN: Contexto autorial – Creación de un Instagram de Lorca	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interiorizar la vida de Lorca y reformularla de un modo creativo a través de las redes sociales</li> <li>- Hacer un uso responsable de las tecnologías y entender las redes sociales como un espacio de creación</li> </ul>
Contenidos	- Vida y obra de Federico García Lorca
Material empleado	- Ordenador
Dinámica	- Por grupos

1. Los alumnos, ahora organizados por casas, debían ordenar las reflexiones de la anterior sesión cronológicamente y dedicar algunos minutos a buscar alguna información extra en internet que fuese de utilidad para la creación de un Instagram sobre la figura de Federico Lorca. Debían hacer mínimo diez publicaciones en las que se incluyese, de modo cronológico, su vida y su obra. Se trataba de que personalizasen lo máximo posible el Instagram que estaban creando, como si realmente fuese la cuenta del autor en la actualidad. Dedicamos la sesión entera a ello.

4ªSESIÓN y 5ª SESIÓN– Contexto literario: La Generación del 27	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender de un modo global y crítico el concepto de Generación del 27</li> <li>- Situar el contexto literario dentro del contexto histórico y reflexionar sobre las correlaciones entre estética y contexto de creación</li> </ul>

<sup>4</sup>RTVE: El Ministerio del Tiempo lleva a Lorca al futuro:  
<https://www.google.com/url?sa=D&q=https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/ministerio-del-tiempo-lorca-escucha-camaron-cantando-versos/5579065/&ust=1654547580000000&usg=AOvVaw2c8AKayzLcZT44hCDS2RFy&hl=es>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar la terminología propia del análisis de obras teatrales</li> <li>- Poner en práctica la teoría mediante análisis de un fragmento teatral</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen, miembros, influencias y estética de la Generación del 27</li> <li>- El teatro: elementos y análisis</li> </ul>
Material empleado	- Ordenador, proyector, práctica impresa
Dinámica	-Explicación teórica, trabajo por grupos

1. La primera sesión se dedicó entera a una exposición teórica, pero interactiva, del profesor con su alumnado. Se trató de explicar en profundidad el origen, los miembros y la estética de la Generación del 27. Para ello, se generó un eje cronológico en *Genially* (Anexo 5) en el cual se comparaban los acontecimientos históricos y el surgimiento de diversas tendencias estéticas (Novecentismo, Vanguardias, Generación del 27) para que los alumnos pudiesen asimilar de un modo completo la relación entre contexto y nuevas estéticas.

2. Una vez finalizada la explicación, se les repartió un esquema donde venían explicados todos los elementos propios de una obra teatral. Dedicamos media hora a leerlos y a comentar dudas grupalmente. En el final de la clase repartimos una práctica donde, por casas, debían analizar un fragmento de una obra de teatro de Lorca que no fuésemos a estudiar en clase. Se seleccionaron fragmentos *de Bodas de Sangre* y *Yerma* por su estrecha relación con *La Casa de Bernarda Alba*. Los alumnos, siguiendo el esquema donde se explicaban todos los elementos del teatro, debían analizarlos del modo más profundo posible.

3. En la siguiente sesión siguieron trabajando en la práctica planteada. Al final de la sesión hicimos una puesta en común, entendiendo qué aspectos habían identificado bien y en cuáles debían profundizar.

### **3.7.2. Sesiones semanales dedicadas al diario de lectura**

Como se ha esbozado con anterioridad, dedicamos una sesión semanal (28/02, 7/03, 14/03) a compartir nuestras observaciones plasmadas en el Diario de Lectura. Este documento se centra en que los alumnos recopilen la información, pero también en que

profundicen en ella. De este modo, está dividido por actos y en cada uno de ellos tendrán que apuntar las ideas más relevantes que se desarrollan en esas páginas. Llegado el momento, compartirán esas reflexiones semanales con el resto de sus casas en estas sesiones aquí descritas:

DIARIO DE LECTURA (28/02, 7/03, 14/03)	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la desindividualización de la lectura</li> <li>- Compartir puntos de vista para completar o modificar el propio</li> <li>- Entender el enriquecimiento que supone para la lectura el hecho de compartirla</li> <li>- Tener una lectura lo más exhaustiva posible de la obra</li> <li>- Aprender a manejar el lenguaje propio del análisis teatral y a usarlo en un contexto de oralidad y de escritura.</li> <li>- Fomentar el gusto por la lectura mediante el trabajo cooperativo</li> </ul>
Contenidos	- Acto I, II y III de <i>La Casa de Bernarda Alba</i>
Material empleado	- Libro físico edición Vicens Vives comentada de <i>La casa de Bernarda Alba</i> , ordenador, ficha de lectura virtual
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura individual</li> <li>- Comentario grupal en el aula</li> </ul>

1. Pautar la lectura a los alumnos. Si queremos comentar el Acto I el lunes 28 de febrero, debemos avisar a nuestra clase que debe leer esas páginas la semana anterior y rellenar su diario de lectura de un modo individualizado.

2. Los alumnos se reúnen por casas (grupos de 4 personas). Es obligatorio que traigan el libro en físico y sus anotaciones en el diario de lectura, que estará en formato digital. Dedicarán la sesión entera a intercambiar la información que han puesto, completando aquello que ellos mismos, en su lectura, habían anotado. Dedicarán los 50 minutos aproximadamente a debatir, contrastar y dejar bien elaborados sus documentos.

### 3.7.3. Sesiones semanales dedicadas al trabajo por grupos de expertos

Al igual que con la actividad anterior, los alumnos se reunirán semanalmente (3/03, 10/03, 17/03) por grupos de expertos para elaborar un trabajo monográfico de corte académico sobre un tema que habrán seleccionado de entre los siguientes: el amor y el odio, la lucha del individuo (autoridad y rebeldía), simbología lorquiana, política e ideología. Para todos ellos se repartirá un esquema a seguir (Anexo 6) que pueda facilitar el trabajo al alumnado. Si cada casa tiene 4 alumnos, cada uno de ellos deberá elegir un tema diferente. De este modo lo que conseguimos es que todos nuestros estudiantes trabajen en dos grupos diferentes: el de sus casas (con quienes ponen el común el Diario de Lectura y realizan las competiciones) y el de sus temas de indagación.

GRUPOS DE EXPERTOS (3/03, 10/03, 17/03)	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"><li>-Fomentar el trabajo en equipo y la coordinación entre diferentes personas a la hora de realizar un trabajo grupal</li><li>- Aprender a buscar bibliografía fiable y a citarla</li><li>- Asimilar el modo de expresarse y de organizarse en un trabajo de corte académico</li><li>- Especializarse en un tema específico de la lectura para ahondar de lleno en la obra</li></ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"><li>- El amor y el odio en <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li><li>- Rebeldía y autoridad en <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li><li>- Simbología propia de la poética lorquiana, con especial atención a <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li><li>- Lo social y lo político en <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li></ul>
Material empleado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenador con acceso a internet</li><li>- Documentos de drive compartidos</li></ul>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Por grupos</li></ul>

1. Se repartirán los temas, según el gusto personal de cada uno de los miembros de las casas, en los que deberán trabajar ahora en equipos de expertos.



2. Se repartirá el esquema que deben seguir y se darán pautas para la búsqueda de información fiable a la hora de realizar los trabajos, poniendo el foco en buscadores como Google Scholar y Dialnet.
3. Se dedicarán las sesiones a la lectura de bibliografía, a la estructuración del trabajo y a la redacción del mismo, siempre bajo la supervisión del profesor, que irá apuntando la evolución de los grupos sesión a sesión.
4. Una vez todos los trabajos estén entregados y corregidos, el profesor los compartirá en una carpeta de Drive a todos los alumnos de la clase. De este modo se generará una suerte de apuntes compartidos sobre diferentes temas de indagación sobre la obra.

#### **3.7.4. Sesiones semanales dedicadas a la cuestión global**

Las segundas sesiones de cada semana (28/02, 7/03, 14/03) serán dedicadas al trabajo individual de corte ensayístico. Teniendo en cuenta que todo este trabajo debe ir enfocado a la preparación de la Prueba 2, el alumno debe tener un espacio donde poner en práctica todo lo que ha asimilado y aprendido sobre la lectura desde un enfoque similar al que le van a exigir en su examen final. De este modo, les dejaremos una hora semanal para que elaboren una redacción de entre dos y tres páginas sobre una cuestión global (o pregunta de indagación) similar a las que plantean en la Prueba 2. En este caso, se les dio a elegir entre las siguientes, y debían elegir una, hacer un pequeño esquema antes de redactar para organizar bien su argumentación y dedicar el tiempo restante a escribir del mejor modo posible, mediante el desarrollo de un estilo propio, la cuestión seleccionada:

1. ¿De qué manera el contexto en el que se ha escrito una obra sirve para determinar algunos de los temas tratados en ella? Justifica tu respuesta sirviéndote de la obra de *La casa de Bernarda Alba*
2. ¿De qué manera se presenta el tema de la libertad en *La casa de Bernarda Alba*?
3. ¿De qué manera la estética (el estilo de Lorca) repercute en el mensaje/tema de *La casa de Bernarda Alba*?
4. La casa de Bernarda Alba es un texto dramático, lo que implica que no existe una voz narradora que nos explique cómo son los personajes. Argumenta qué técnicas usa Lorca para que los lectores conozcan en profundidad la personalidad de los personajes que aparecen.

Este trabajo se realizará de un modo individual y en silencio, ya la actividad requiere un alto nivel de concentración.

CUESTIÓN GLOBAL (28/02, 7/03, 14/03)	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar los conocimientos y reflexiones extraídas a través de la lectura de <i>La casa de Bernarda Alba</i></li> <li>- Aprender a redactar de un modo correcto un texto de corte ensayístico</li> <li>- Usar una buena estructura y un léxico acorde a la pregunta seleccionada</li> <li>- Fomentar el gusto por la escritura y concienciar del valor que tiene saber generar un correcto ensayo de corte académico de cara a sus futuros</li> <li>- Preparar la Prueba 2 exigida por el Bachillerato Internacional de un modo directo y claro</li> </ul>
Contenidos	- Personajes, estilo, temas y contexto de creación de <i>La Casa de Bernarda Alba</i>
Material empleado	- Ordenador
Dinámica	- Individual

1. Mostrar las preguntas planteadas por el profesor, siguiendo el modelo de cuestiones de Prueba 2 observadas en exámenes anteriores, al alumnado. Leer con ellos cada una de las preguntas y asegurarse de que las entienden para que tengan un punto de partida sólido sobre el que poder elegir la que más interés les cause.

2. Repartir un posible esquema a seguir (Anexo 7). Cabe señalar que el esquema es orientativo, pero que se debe ofrecer la libertad total para que, aquel alumno que se sienta con las habilidades suficientes como para poder crear su ensayo sin seguir una estructura tan rígida, pueda hacerlo. Mostrar la importancia de ordenar sus ideas antes de ponerse a redactar para poder generar un buen ensayo. Cada alumno podrá dedicar el tiempo que considere necesario a crear su esquema, pero debemos aclarar que debe ser entregado junto con la tarea final y que formará parte de la evaluación del trabajo.

3. Redacción de sus ensayos, enfocándose en la pregunta y en el esquema que han elaborado de un modo individual.

### 3.7.5. Sesiones semanales dedicadas a acciones relacionadas con la lectura

Partiendo de la metodología de la gamificación, las últimas sesiones de cada semana se dedicaron a acciones relacionadas con la lectura. Estas suponían una competición por casas, que tenían su motivación en que aquel grupo que más concursos ganasen, tendrían una bonificación en su nota final. De este modo se propusieron las siguientes tres actividades:

Acción 1- 4/04. El clickbait	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"><li>- Motivar la competitividad sana y el aprendizaje cooperativo</li><li>- Aprender a trabajar en equipo para resolver una cuestión conjunta</li><li>- Asimilar la lectura semanal trabajando desde otro punto de vista, en este caso el texto periodístico</li><li>- Ahondar en los mecanismos de persuasión y manipulación que tiene la prensa que consumen diariamente</li><li>- Entender las técnicas del lenguaje del clickbait, entendimiento de las noticias falsas y creación de una visión crítica</li><li>- Recreación del lenguaje del clickbait desde el humor</li></ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura semanal de <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li><li>- El texto periodístico. El clickbait.</li></ul>
Material empleado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenador</li><li>- Proyector</li><li>- Presentación</li></ul>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Por grupos</li></ul>

1. El profesor explica los mecanismos de persuasión que puede llegar a tener la prensa digital, vinculándolo con los titulares clickbait: aquellos que exageran una parte de la realidad tratando de que los receptores sientan curiosidad por saber cuál es el contenido de la noticia. Para ello se sirve de una breve explicación teórica y ejemplos reales, que puedan ilustrar a los alumnos.

2. Los alumnos, por casas, deben seleccionar algún acontecimiento de la obra que tenga alto contenido dramático para ser transformado en una noticia de clickbait. Para ello pueden partir de la información que han recopilado en sus diarios de lectura, así refrescarán lo que han leído y recordarán los acontecimientos más significativos. Será obligatorio que tenga un titular lo más llamativo posible, y que escriban un pequeño cuerpo donde se explique ese titular. Deben de tener como punto de partida la persuasión.

3. Una vez todos los grupos han creado su noticia en *Canva*, proyectamos todas ellas al resto de la clase. Cada uno de los grupos explica lo que ha creado y se hace una votación a mano alzada. Aquel grupo que consiga más votos será el que gane.

Acción 2 - 11/04. Taller de creación literaria	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar la competitividad sana y el aprendizaje cooperativo</li> <li>- Aprender a trabajar en equipo para resolver una cuestión conjunta</li> <li>- Asimilar la lectura semanal trabajando desde otro punto de vista, en este caso el taller de creación literaria</li> <li>- Fomentar la escritura creativa y la creación de un estilo literario</li> <li>- Entender la forma en la que se construye un diálogo y repasar los elementos propios del texto dramático</li> <li>- Repasar la poética de Lorca, tratando de extraer sus símbolos más importantes, y recrearlo</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura semanal de <i>La Casa de Bernarda Alba</i></li> <li>- Creatividad literaria: el texto dramático</li> </ul>
Material empleado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador</li> <li>- Proyector</li> </ul>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por grupos</li> </ul>

1. El profesor explica la tarea haciendo un breve repaso de dos aspectos que tendrán que tener en cuenta: por un lado los elementos propios de los textos dramáticos, por otro los

símbolos más importantes de la poética lorquiana. Se les exigirá a los alumnos que creen un breve diálogo de entre media y una cara de folio a ordenador, de tal manera que condensen en poco espacio toda la acción dramática. Lo que se pretende es que seleccionen alguna anécdota que les haya pasado en los últimos días y que la conviertan en una breve escena teatral. Se les exigirán los siguientes elementos:

- DIÁLOGO: tiene que haber mínimo dos personajes que escenifiquen lo que está sucediendo.
- ACOTACIONES: que ayudará a explicar la actitud de los personajes, los espacios, etc.
- SÍMBOLOS: selección de tres símbolos/metáforas que tengan una correlación con la realidad lorquiana (el caballo, el color verde, etc.)
- ESTILO: se pretende que imiten a Lorca, no solo mediante la selección de determinados símbolos, sino también mediante la mezcla de lo cotidiano con lo poético al pleno estilo *La Casa de Bernarda Alba*.

2. Los alumnos dramatizan los textos que han creado, bien leyéndolos o bien interpretándolos.

3. Se genera una votación a mano alzada para ver qué grupo es el ganador de esta actividad.

Acción 3 - 18/04. Día de la poesía	
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar la competitividad sana y el aprendizaje cooperativo</li> <li>- Aprender a trabajar en equipo para resolver una cuestión conjunta</li> <li>- Asimilar la lectura semanal trabajando desde otro punto de vista, en este caso la creación de un póster</li> <li>- Repasar las técnicas del lenguaje publicitario con especial atención al sincretismo</li> <li>- Ahondar en las diferentes figuras de la Generación del 27 y homenajearlas</li> <li>- Motivar la creatividad del alumnado</li> </ul>
Contenidos	- Autores de la Generación del 27
Material empleado	- Ordenador

	- Impresora a color
Dinámica	- Por grupos

1. Teniendo en cuenta que el centro quería dinamizar el Día de la Poesía (21 de marzo) y motivar al alumnado a introducirse en el mundo poético, aprovechamos la última acción de la programación para introducirnos dentro del mundo de los autores y autoras de la Generación del 27. De entre la siguiente lista, cada casa debía seleccionar a uno de ellos y generar un póster donde se mostrase la importancia del autor o la autora mediante fotografías, versos y una estética llamativa:

- Federico García Lorca
- María Teresa León
- Pedro Salinas
- Rosa Chacel
- Rafael Alberti
- Vicente Aleixandre
- Miguel Hernández
- Concha Méndez
- Josefina de la Torre
- Jorge Guillén
- Ernestina de Chapourcín
- Luis Cernuda

2. Dedicaron toda la clase a crear sus posters con *Canva*. Se pretendía que se adaptasen al lenguaje visual, mediante frases cortas y un lenguaje poético, y que fuesen capaces de condensar la esencia del autor o la autora y mostrar su importancia. Se recomendó que fuesen lo más originales posibles, recurriendo a un lenguaje visual pero también escrito, usando frases o versos de los propios autores a modos de slogan y proponiendo implícitamente una reflexión sobre la importancia de la poesía y el arte. Debían adaptarse a tu *target*, que era, al final, toda la comunidad educativa del colegio.

3. Los últimos minutos proyectamos todos los posters y votamos a mano alzada cuál nos parecía el mejor.

4. Finalmente se imprimieron y pegaron por todo el colegio, dando visibilidad a sus propias creaciones.

### 3.8. Evaluación

La evaluación de esta propuesta tendrá en cuenta tanto la evaluación formativa como la sumativa. La evaluación formativa, como bien explica Moral Santaella, debe estar “conectada al proceso de la enseñanza e incorporada a las actividades diarias del aula” (2019: 117). Por lo tanto, este tipo de evaluación será realizada de modo informal teniendo en cuenta las propias anotaciones que se toman durante las sesiones sobre el progreso, el trabajo en equipo y la implicación de cada alumno. Al mismo tiempo, se revisará semanalmente cómo va avanzando cada uno de los trabajos que realizan tanto individualmente como en equipo a través de anotaciones en un diario. Por otro lado, la evaluación sumativa se realizará mediante diferentes rúbricas, una específica para cada uno de los trabajos como expondré posteriormente.

Del mismo modo, la evaluación de toda la propuesta tiene tres estadios: el inicial, el procesual y el final. La evaluación inicial, como bien se ha descrito, se dio mediante la resolución de un breve cuestionario que daba entender el punto de conocimiento que tenían los alumnos sobre el tema en el que, posteriormente y a lo largo de toda la propuesta, íbamos a profundizar. La evaluación procesual se generó mediante la evaluación formativa, valorando semanalmente el trabajo diario de los alumnos y su implicación en la creación de las tareas y en la mejora de las mismas. La evaluación final, como ha sido mencionado, recayó sobre las rúbricas de evaluación que calificaron las tareas en las que habían estado trabajando durante las semanas que abarca la propuesta. De esta manera, quedarán evaluados tanto los saberes de tipo conceptual como los actitudinales y los procedimentales.

Las tres rúbricas que se usaron fueron presentadas desde un primer momento a los alumnos, que sabían en todo momento en qué aspectos tenían que profundizar para poder conseguir unas buenas calificaciones. Cada uno de los criterios fueron evaluados del 0 al 5, pudiendo obtener un total de 25 puntos. La suma de todos ellos será la que determine la nota final que, teniendo en cuenta los criterios del Bachillerato Internacional, será del 1 al 7. De esta manera, los varemos serán los siguientes:

1	2	3	4	5	6	7
1-5	6-9	10-13	14-16	17-19	20-22	23-25

#### 3.8.1. Rúbrica del diario de lectura

En esta rúbrica se recoge de un modo explícito el trabajo en el aula, dando una exposición real a la evaluación recogida semanalmente en el diario del profesor:

DIARIO DE LECTURA					
	1	2	3	4	5
Información sobre cada capítulo	No hay prácticamente información	Información escasa y poco elaborada	Suficiente información para entender el capítulo, pero no indaga	Información pertinente y elaborada	Información pertinente, elaborada y crítica. Muy bien completado.
Exploración	Puramente descriptivo y escasa información	Hay algo de interés por ir más allá, pero no es suficiente	Trata de proponer ideas interesantes, pero no las desarrolla	Se proponen ideas interesantes y se desarrollan	Se proponen ideas críticas, que demuestran una clara lectura del capítulo
Profundidad de la lectura	Lectura totalmente superficial, no demuestra haber leído bien semanalmente	Lectura insuficiente. Lee, pero de un modo superficial.	Se observa una lectura semanal, aunque haya carencias a la hora de expresarlo en su diario	Hay, de un modo evidente, una lectura semanal que se plasma en el diario	Hay, de un modo evidente, una lectura semanal que se evidencia en su diario en su trabajo en clase
Lengua	Mal uso de la sintaxis, la puntuación y la ortografía. No revisa su redacción	Carencias constantes en el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación	Intento de hacer un buen uso del lenguaje, con pequeñas carencias a lo largo de los capítulos	Hay un buen uso del lenguaje, aunque no demasiada voluntad de estilo	Hay un buen uso del lenguaje y una voluntad de estilo que hace que la exposición se entienda a la perfección
Trabajo diario en el aula	No hace absolutamente nada durante las sesiones	A veces se implica, pero no es lo habitual	Algunas sesiones está despistado, pero la mayoría participa	Trabaja diariamente y aunque a veces no trae su diario completo de casa	Trabaja diariamente, trae el diario completo de casa y participa activamente



### 3.8.2. Rúbrica trabajos por grupos de expertos

GRUPOS DE EXPERTOS					
	1	2	3	4	5
Indagación	Hay una búsqueda de información nula o insuficiente	Hay una búsqueda de información, pero las fuentes no son fiables	Hay una búsqueda de información pertinente, pero mezcla fuentes fiables con otras que no lo son	Hay una buena búsqueda de información y las fuentes son fiables	No solamente hay una buena búsqueda de información con fuentes fiables, sino que sirven al alumno para generar una redacción crítica
Información	Muy escasa información sobre el tema o nula	Información sobre el tema justa y poco contrastada	Información sobre el tema suficiente, aunque podría mejorarse	Buena información sobre el tema	Información sobre el tema buena, pertinente y crítica
Profundización	Se limita a describir y copiar información	Se limita a describir, aunque contrasta la información	Mezcla la descripción con la profundización en el tema de indagación	Además de describir, justifica sus ideas	Además de describir, justifica sus ideas de un modo completamente pertinente y crítico. Es original.
Citas	Fuentes mal citadas e insuficientes	Fuentes regular citadas. No pone demasiado empeño en hacerlo bien y las fuentes son	Cita más o menos bien, y las fuentes son suficientes	Cita bien y usa suficientes fuentes	Cita bien y usa buenas fuentes y variadas

		insuficientes			
Lenguaje	Mal redactado. Mal uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación	Regular redactado. Regular uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación	Redacta bien, pero tiene fallos en el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación	Bien redactado, con escasos fallos en el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación	No solamente redacta bien y no tiene fallos, sino que tiene una clara voluntad de estilo

### 3.8.3. Rúbrica de la Cuestión Global

Esta rúbrica ha sido extraída de la Guía del Bachillerato Internacional (2021) para la asignatura de Lengua A: lengua y literatura. Son los criterios que se utilizan para evaluar la Prueba 2 de los alumnos. Teniendo en cuenta que el trabajo de la Cuestión Global es un modo de preparar la prueba y tiene un enfoque muy similar al del examen original, se ha mantenido prácticamente en su totalidad los rasgos a evaluar. Simplemente se ha eliminado el contenido de la comparación propia de la prueba original, que será preparada una vez los alumnos hayan conseguido asimilar, por lo menos, dos lecturas de las que se requieren.

CUESTIÓN GLOBAL (Prueba 2)					
	1	2	3	4	5
Conocimiento, comprensión e interpretación	Hay poco conocimiento y comprensión de las obras en relación a la pregunta.  El ensayo no responde a la pregunta	Hay cierto conocimiento y comprensión de las obras en relación a la pregunta.  El ensayo contiene un intento superficial	Hay conocimiento y comprensión satisfactorio de las obras en relación a la pregunta.  El ensayo contiene una respuesta satisfactoria de la	Hay buen conocimiento y comprensión de las obras en relación a la pregunta.  El ensayo contiene una respuesta	Hay conocimiento y comprensión perspicaces de las obras en relación a la pregunta.  El ensayo contiene una respuesta perspicaz de

	seleccionada.	de contestar a la pregunta seleccionada.	pregunta seleccionada.	convicente de la pregunta seleccionada.	la pregunta seleccionada.
Análisis y evaluación	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado.
Focalización y organización	El ensayo rara vez se centra en la tarea. Hay pocas conexiones entre ideas.	El ensayo se centra en la tarea solo en algunas ocasiones. Hay algunas conexiones entre ideas, pero no siempre	El ensayo se centra en la tarea, a pesar de algunos errores. El desarrollo de las ideas es, en su mayor parte, lógico. En general, las ideas se	El ensayo se centra en la tarea de una manera que, en su mayor parte, es clara y constante. El desarrollo	El ensayo se centra en la tarea manera clara y constante. El desarrollo de las ideas es lógico y convincente. Las ideas se conectan de

		son coherentes.	conectan de manera cohesiva.	de las ideas es lógico. Las ideas se conectan de manera cohesiva.	manera convinciente.
Lenguaje	El lenguaje es muy pocas veces claro y adecuado; hay muchos errores gramaticales, de vocabulario y en la construcción de las oraciones, y se observa poca noción de registro y estilo.	A veces, el lenguaje es claro y se elige con cuidado; la gramática, el vocabulario y la construcción de las oraciones son bastante correctos, aunque se observan errores e incoherencias; el registro y el estilo resultan en cierta medida adecuados para la tarea.	El lenguaje es clara y se elige con cuidado; si bien se observan errores, presenta un nivel adecuado de corrección en cuanto a su gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en su mayor parte, adecuados para la tarea.	El lenguaje es claro, se elige con cuidado y presenta bien nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados para la tarea.	El lenguaje es muy claro, eficaz y preciso y se elige con cuidado; presenta un alto nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son eficaces y adecuados para la tarea.

#### **4. EXPERIENCIA EN EL AULA: EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES**

La secuencia se llevó a cabo en tres clases diferentes: 1ºBI A (17 alumnos), 1ºBI B (25 alumnos), 1ºBI C (19 alumnos). Para todos ellos se cumplió tanto con la temporalización como con la secuenciación expuesta con anterioridad, ya que las clases fueron programadas adaptándose al propio horario de los alumnos y a las exigencias del Bachillerato Internacional. Expondré a continuación tanto la evaluación general que hicieron los alumnos de la propuesta como mi propia percepción personal a modo de conclusiones.

##### **4.1. Evaluación del alumnado**

Tras la secuencia didáctica se repartió una rúbrica de evaluación en papel a los alumnos donde debían calificar dos aspectos: por un lado su experiencia trabajando por grupos de expertos (ya que al compartir la experiencia con compañeros que no habían elegido directamente ellos, se produjeron algunas desigualdades a la hora de elaborar los trabajos que quería tener en cuenta), por otro, su valoración de la propuesta didáctica.

En cuanto a lo primero, lo que se observa es que en general se muestra un trabajo bastante equilibrado entre los miembros de los diferentes grupos de expertos. Los alumnos fueron capaces de tomar conciencia y darse cuenta de que el trabajo de unos condicionaba el de los demás. También fueron sinceros a la hora de calificarse. Propuse una rúbrica (Anexo 9) la cual supusiera una evaluación del resto de compañeros pero también una autoevaluación, para poder hacer así la pequeña encuesta anónima. No solo se trataba de poner nota, sino también de explicar el porqué de esa calificación. Al estar dentro del marco del Bachillerato Internacional, los alumnos debían calificarse de 1-7.

En cuanto a la evaluación de la propuesta, les pedí que expusieran algunos aspectos positivos y algunos aspectos negativos del modo de trabajar que habíamos estado llevando. Algunas de las afirmaciones que más se repitieron fueron las siguientes:

ASPECTOS POSITIVOS DE LA PROPUESTA	ASPECTOS PARA MEJORAR LA PROPUESTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad de actividades en el aula</li> <li>- Estructura clara y conocida por todo el alumnado desde el primer momento</li> <li>- El trabajo cooperativo, capaz de hacer las clases más dinámicas</li> <li>- Dinámica diferente, más entretenida</li> <li>- El sistema de casas anima a ir al día con la lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo desigual en algunos equipos, que genera desmotivación en algunos alumnos</li> <li>- Carga de trabajo abundante y dificultad de las tareas</li> <li>- El hecho de trabajar con dinámicas nuevas al principio confundía al alumnado</li> <li>- Escasez de sesiones dedicadas a que el profesor comente la obra como tal</li> </ul>

En todas las clases pude observar como la cuestión que más se repetía a favor era el dinamismo de las clases gracias al trabajo cooperativo y la motivación que tenían a la hora de ir leyendo semanalmente. En este sentido se cumplía con muchos de los objetivos delimitados en el punto 3.6, puesto que los alumnos afirmaron que habían asimilado el contenido del libro gracias al trabajo en grupos y al intercambio de información y puntos de vista. Por otro lado, se señaló especialmente la carga de trabajo y la dificultad del mismo. Como entre nuestros objetivos estaba la redacción de un ensayo de corte académico, así como el aprendizaje de búsqueda bibliográfica, es entendible que los estudiantes, los cuales no habían generado trabajos de estas características antes, entiendan este tipo de tareas como costosas y exigentes. Sin embargo, es un trabajo claramente preuniversitario que una vez adquirido, se asentará y quedará para próximas redacciones.

En conclusión, la valoración y el acogimiento de este tipo de propuesta por parte del alumnado fue bastante positiva. Realmente consiguieron desindividualizar la lectura y oralizar pensamientos abstractos, por lo que la experiencia cumplió con las expectativas que se tenían de la propuesta didáctica.

#### **4.2. Conclusiones: de la teoría a la práctica. La funcionalidad de trabajar la lectura en grupos**

La encuesta inicial de la que hablábamos en el punto 3.1.2. nos dio a entender que el alumnado partía de un bagaje literario y lector bastante escaso. Pocos asimilaban

la figura de Lorca como una de las más relevantes del panorama nacional, así como casi ninguno conocía o había indagado en la obra que íbamos a trabajar durante toda la propuesta: *La Casa de Bernarda Alba*. El marco teórico demostró que hay una necesidad de cambio a la hora de abordar la lectura y la escritura en las aulas, ya que en la actualidad, las metodologías más tradicionales no son capaces de transmitir la verdadera importancia que sigue teniendo a día de hoy, en medio de una sociedad tecnologizada y devorada por la prisa, saber leer y escribir bien.

Tras poner en práctica la teoría me di cuenta de que sí que se puede motivar a los adolescentes a que lean y que, frente al mito tan extendido de que los jóvenes ya no tienen intereses culturales ni capacidad de abstracción, los estudiantes estaban interesados en discutir aspectos literarios y debatir sus diferentes interpretaciones. No solo para los alumnos es motivador este método de trabajo: el propio docente agradece que su aula se convierta en un club de lectura donde, desde un clima mucho más distendido, se puede hablar de literatura desde la propia asimilación de la lectura. Podríamos afirmar que una de las principales conclusiones que se extraen de este recorrido es que la teoría solamente tiene sentido si se trabaja desde el texto, y que es el texto el que mueve al lector, el que le plantea interrogantes y cuestiones humanas sobre las que reflexionar. Y esta es una lección que el propio alumnado también fue capaz de extraer.

Al mismo tiempo también pude observar que los alumnos cumplían con los plazos establecidos: traían la lectura realizada y sus diarios completos, se organizaban en las sesiones por grupos de expertos y asimilaban los contenidos en las clases de cuestión global. El profesor, ahora sí, guía el proceso de aprendizaje de sus alumnos y son ellos mismos los que deciden en qué tienen interés, sobre qué les apetece escribir, qué es lo que más les ha movido a la hora de afrontar su propia lectura. A la vez consiguen ir asimilando un contenido que les será de especial relevancia a la hora de afrontar la prueba 2 de nuestra asignatura, ya que el fin de la propuesta es ese: conseguir generar un abanico de reflexiones lo suficientemente amplio como para poder enfrentarse a un examen de estas características.

Dedicar la última sesión de cada semana a un trabajo más creativo fue otro de los aciertos de la propuesta. Los alumnos agradecían tanto el poder expresarse como el competir entre ellos de un modo sano. El reunir a los diferentes equipos en casas, bajo los nombres de uno de los personajes, junto con las actividades, que generaban un clima mucho menos solemne en el aula, ayudaban a que repasasen aquello que habían

asimilado a lo largo de las semanas. Se generaban bromas sobre el libro, pequeños debates entre ellos y cuestiones interesantes que partían de la propia obra.

Aunque mi experiencia en general fue realmente positiva, como es evidente, la propuesta tiene aspectos de mejora y elementos que se escapan a la planificación de las sesiones. Partiendo de que hubo un interés claramente generalizado, algunos alumnos, teniendo tanta autonomía de trabajo, dinamitaban el trabajo de sus grupos. En esos casos, dedicaba parte de las sesiones a que esos alumnos se apartasen y dedicasen un tiempo a leer aquellas páginas requeridas para poder trabajar. También se generaron desigualdades entre el trabajo de los diferentes miembros de los equipos (como bien expusieron ellos en sus propias rúbricas de evaluación), lo que conlleva que los apuntes finales de la clase estuviesen compuestos por trabajos muy bien realizados y otros con una calidad menor. Finalmente, otro aspecto de mejora es la carga de trabajo que supone todo el entramado de la propuesta tanto para los alumnos como para el propio profesor, que tiene que corregir cada una de las tareas entregadas para la evaluación final, pero también llevar un seguimiento de la evolución diaria de su alumnado.

A pesar de todo, me reitero en la idea de que la propuesta cumplió tanto con las expectativas establecidas por el Bachillerato Internacional y su modelo pedagógico, como con los objetivos desarrollados a lo largo de esta propuesta. Conseguimos que los alumnos entendiesen la importancia de la lectura, la dotasen de valor, y desarrollasen toda una profunda reflexión acerca de una obra tan significativa para la literatura española.



## 5. CONCLUSIONES GENERALES

Si Guadalupe Jover afirma que “el arte trasciende lo anecdótico y nos conduce a lo esencial, nos lleva siempre un poco más lejos (...) porque nos permite descender a los abismos de la miseria humana, explorar otros universos morales.” (2007: 46), nuestra propuesta didáctica ha conducido directamente a esa búsqueda de los cimientos del yo, pero desde una experiencia totalmente social y compartida. Durante el desarrollo de todo el trabajo, se ha puesto de relieve la importancia de trabajar la literatura desde un punto de vista en el que el texto y sus interpretaciones toman todo el protagonismo del aula. El alumno y su modo de reflexionar sobre la forma y el mensaje de *La Casa de Bernarda Alba* esculpen su propio aprendizaje, animan su motivación y contribuyen a crear futuros lectores. La introducción de los presupuestos de la teoría de la literatura encaja a la perfección dentro de los límites de la pedagogía que sostiene el Bachillerato Internacional, ya que se pone el foco en la reflexión profunda sobre qué es y cómo se construye la obra literaria, y no tanto en el mero contexto de producción. Enfoque que, como hemos visto, aísla el estudio de los textos y no contribuye a fomentar un interés real y permanente sobre la lectura.

Leer y escribir son dos actividades clave para el desarrollo cognitivo de todo el alumnado. Y hemos observado cómo para afianzar ambos procesos es necesaria su propia experimentación: la elaboración y la puesta en práctica de los conocimientos, el intercambio de ideas, y el aprendizaje cooperativo se sitúan en este sentido como un buen punto de partida. Punto de partida que ha sido esencial para la creación de esta propuesta.

Podríamos afirmar, tras este recorrido, que los objetivos que se esbozaban al principio del trabajo se han cumplido a la hora de teorizar sobre la propuesta didáctica, pero también de llevarla a las aulas. La didáctica de la lectura y la literatura nos sirvieron para sostener toda la secuencia en un armazón teórico capaz de apuntar en la dirección que sigue todo este trabajo: la necesidad de un cambio en la concepción de cómo se explica literatura en las aulas. La complejidad del proceso lectoescriptor se posicionaba como un reto al que enfrentarse mediante la creación de una secuencia capaz de generar, no solo que el alumnado leyese y escribiese, sino que lo hiciesen con un propósito, con gusto y desde el disfrute pleno. En este sentido hemos demostrado cómo las humanidades siguen teniendo un papel predominante dentro de nuestra realidad por su valía a la hora de plantear problemas que tienen que ver con el yo y con su realidad y en muchos casos por su capacidad para dar respuesta a esas preguntas. En

este proceso de reflexión es donde se han inmerso nuestros alumnos, capaces de llegar, tras todo el trabajo propuesto, a un gran nivel de abstracción y de teorización literaria. Para generar esta conciencia crítica en nuestros estudiantes, ha sido importante poner de manifiesto la importancia de la recepción de los textos en la construcción de su significado, y la pertinencia del estudio de los mismos a la hora de entender nuestra cultura y nuestro legado. Además, teniendo en cuenta su edad y su próxima inserción en la universidad, el entramado de trabajos ha conseguido crear una sólida base para la creación de ensayos de corte académico y la búsqueda fiable de bibliografía.

Este recorrido ha conllevado, en definitiva, la creación de una propuesta que ha planteado un equilibrio entre teoría y práctica, entre trabajo individual y trabajo cooperativo. La educación convertida en un diálogo entre iguales y la asignatura de lengua como un punto clave para el entendimiento de lo que somos. Dice Recalcati que “lo que perdura de la escuela es el papel insustituible del enseñante, capaz de abrir al sujeto la cultura como modo de humanización de la vida” (2016: 7). Y es precisamente este al puerto al que hemos conseguido llegar: a entender la educación, la lectura, la escritura y el entendimiento con el otro como parte esencial del proceso pedagógico que debe darse en las escuelas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C.; Vejo-Saínez, R, 2017: “Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar”, *Biblios*, 68, 111-121

Álvarez, T. (2013): *Didáctica de la lengua para formación de maestros*, Octaedro: Barcelona

Bachillerato Internacional (2021): *Guía de Lengua A: Lengua y literatura*. <http://www.apc.edu.ec/wp-content/uploads/2020/06/Guia-Lengua-y-Literatura-2020.pdf>

Bachillerato Internacional (2014): *Reglamento General del Programa Diploma, art 8.2*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/es/general-regs-dp-e.s.pdf>

Bachillerato Internacional (s.f.): <https://www.ibo.org/>

Ballester, Josep (1998): “Las teorías literarias y su aplicación didáctica”. En Antonio Mendóza Fillola /coord.), *Conceptos claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE, Horsori: 297-332

Bueno, A. (2018): “Valores históricos y actuales del Bachillerato Internacional”, *Journal of Supranational Policies of Education*, 7, 7-23

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003): *Enseñar lengua*, Grao: Barcelona

Chozas, M (2011): “La enseñanza de la literatura en el contexto del Bachillerato Internacional”, *Participación educativa*, 17, pp. 138-145

Colegio Virgen de Europa (2019): *Proyecto educativo del Centro*. <https://cve.edu.es/wp-content/uploads/2019/02/ediciones-PEC-en-baja-CVE-2013.pdf>

Espinosa, J. (2014): “Una aproximación al Bachillerato Internacional”, *TARBIYA*, 43(2), 225-234

Edilse, M., Castañeda, C.; García, L. (2019): “Clubes de lectura: estrategia pedagógica para la generación de una cultura lectora”, *Educación y ciencia*, 22, 75-386

Gil, J; Prieto, E. (2019): “Juego y gamificación: innovación educativa en una sociedad en continuo cambio”, *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIV, 91-121

Jover, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Octaedro: Barcelona

López, A., Encabo, E. (2013): *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura, Síntesis*: Madrid

Marcelo, C (2021). “La docencia como innovación. Contextos y fases del proceso innovador”, En Sánchez, M. (coord.), *#dIenlínea UnIA: guía para una docencia innovadora en red*, España: Universidad Internacional de Andalucía, 16-30

Martín, N. y Bravo, L. (2013): “La palabra esencial en el aula. Diálogos de la lengua”, *Revista Cálamo FASPE*, 59, 23-27

Martín Vegas, R. (2009): *Manual de didáctica de lengua y literatura*, Síntesis: Madrid

Mendoza, A. (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Pearson: Madrid

Moral Santaella, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis: Madrid

Núñez, J. y Rodríguez, M. (2015): “El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización”, *Verbia: Journal of English and Spanish Studies = revista de estudios filológicos*, 0, 139-157

Prieto, Alfredo (2021): “Flipped classroom o aula invertida”, En Sánchez, M. (coord.), *#dIenlínea UnIA: guía para una docencia innovadora en red*, España: Universidad Internacional de Andalucía, 132- 148

Real Academia Española. (s.f.). Literatura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/literatura>

Recalcati, M (2016): *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama: Barcelona

Zambrano, Dolores (2021): “Estrategias de gamificación para el aprendizaje”, En Sánchez, M. (coord.), *#dIenlínea UnIA: guía para una docencia innovadora en red*, España: Universidad Internacional de Andalucía, 132- 148

Vilches, Amparo; Gil, Daniel (2012): “El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible per infrautilizada”, *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46

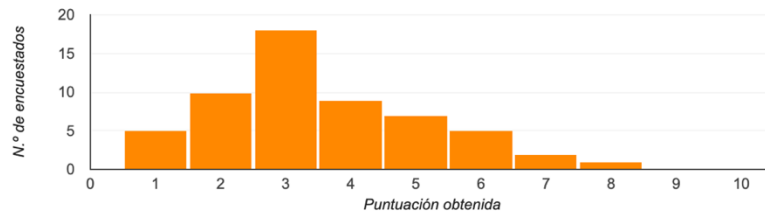
## ANEXOS

### ANEXO 1: Estadísticas de los alumnos encuestados

#### Estadísticas

<b>Normal</b> 3,54/10 puntos	<b>Valor medio</b> 3/10 puntos	<b>Intervalo</b> 1-8 puntos
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

Distribución de las puntuaciones totales

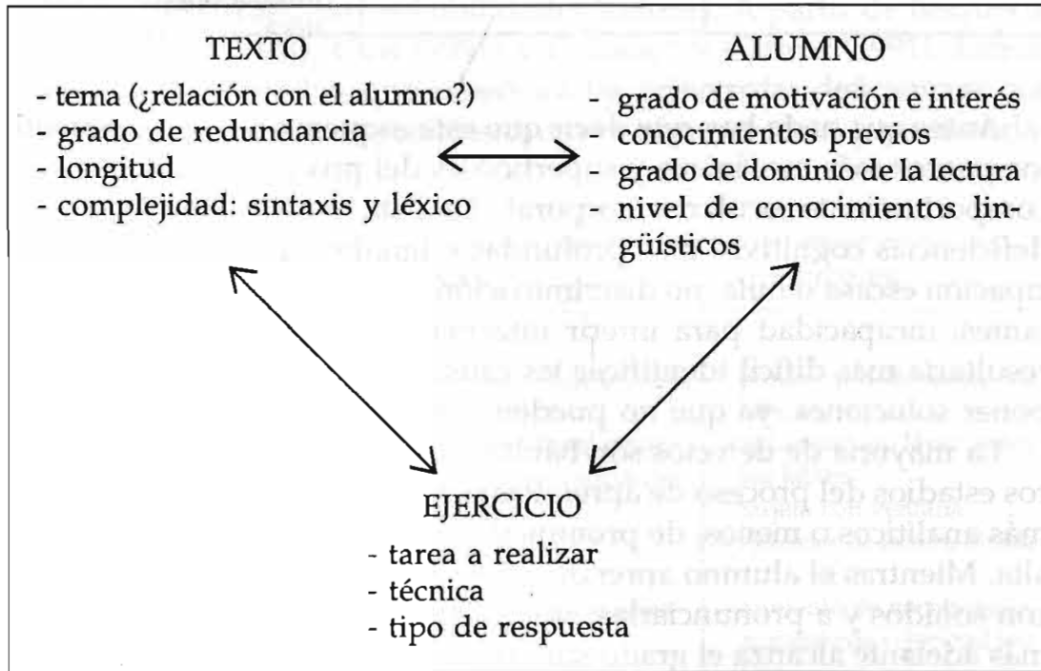


### ANEXO 2: Aciertos y errores en las preguntas de la encuesta

#### Preguntas en las que se suele fallar con frecuencia ?

Pregunta	Respuestas correctas
Federico García Lorca era (marca todas las opciones que sean correctas):	28/57
¿Dónde comienza Lorca a rodearse de poetas y artistas de su tiempo?	25/55
¿Cuál de las siguientes obras fue escrita por Federico García Lorca?	13/57
¿Qué es la Barraca?	25/57
¿Cuáles de los siguientes son temas típicos de la obra lorquiana?	2/55
¿Cuáles de los siguientes son símbolos típicos de la obra lorquiana?	2/56
¿De qué trata La Casa de Bernarda Alba?	27/57
¿Cuál es una de las mayores características del teatro de Lorca?	22/57
¿Cuándo y por qué muere Lorca?	20/57

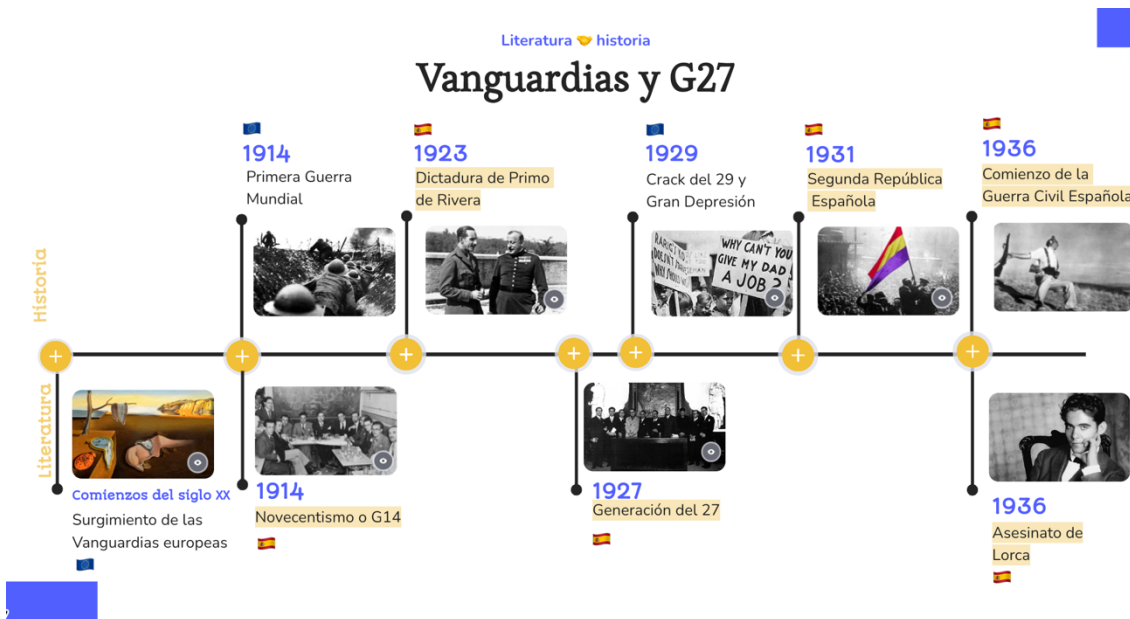
ANEXO 3. Grado de dificultad del texto seleccionado por Cassany (p244)



ANEXO 4. Lectura intensiva vs. lectura extensiva

<b>Lectura intensiva</b>	<b>Lectura extensiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con textos cortos.</li> <li>- Explotación didáctica en el aula.</li> <li>- Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades.</li> <li>- Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc.</li> <li>- Incluida en los libros de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con textos largos.</li> <li>- Lectura más "natural" fuera del aula.</li> <li>- Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura.</li> <li>- Comprensión global.</li> <li>- Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.</li> </ul>

## ANEXO 5 – Genially literario-histórico



## ANEXO 6: Ejemplo de esquema previo a la redacción de un trabajo por grupos de expertos

### SIMBOLOGÍA Y METÁFORA EN LA CASA DE BERNARDA ALBA

1. El estilo literario de Federico García Lorca
2. El símbolo como eje central de la producción lorquiana: símbolos recurrentes
3. Símbolos de La casa de Bernarda Alba
4. Personajes y espacios: la representación del conflicto. El suicidio como símbolo de la liberación.
5. Conclusión
  - Recopilación de ideas principales
  - ¿Por qué el autor decide hacer uso de un estilo simbólico en *La casa de Bernarda Alba*?
6. Bibliografía



## ANEXO 7: Esquema a seguir para hacer una cuestión global

### ¿Cómo profundizar en una Cuestión Global?

#### PASO 1: Analizar la pregunta

Selecciono una de las preguntas y la analizo. Subrayo cuáles son las palabras más relevantes y cómo, a partir de ellas y de los capítulos leídos, puedo dar pie a una reflexión “sami-filosófica” (esto es lo que nos va a llevar a profundizar).

#### Ejemplo:

**Reflexión** sobre papel **educación** en la creación de la nueva **sociedad** de las Tres Marias

Pensar, ir más allá, sacar conclusiones abstractas	“Formación destinada a desarrollar la <b>capacidad intelectual, moral y afectiva</b> de las personas de acuerdo con la <b>cultura</b> y las normas de convivencia de la <b>sociedad</b> a la que pertenecen” = arma poderosa	“Conjunto de personas que se relacionan de acuerdo a unas determinadas reglas, y que ocupan una <b>misma cultura</b> , un espacio y un tiempo determinados”
--	--	---

Es decir: tengo que reflexionar y abstraer conclusiones sobre cómo la educación, creadora de cultura e imprescindible para la convivencia y la alfabetización de una sociedad, se vuelve un arma peligrosa a la hora de crear una sociedad; en tanto que la educación está directamente relacionada con el modo de relacionarse de los individuos de ella.

#### PASO 2: Pienso – esquematizo – problematizo

Me hago un pequeño esquema de lo que voy a desarrollar por piezas:

1. Introducción: sirve para contextualizar
  - Especificar la pregunta elegida
  - Identificar el tema vertebrador que se deduce de la pregunta y definirlo con claridad.
  - Explicar el porqué de la importancia del tema ya que será este el que nos servirá como hilo conductor.
  - Hacer ver cómo el tema se plasma en los capítulos leídos
  - Se enuncia la tesis (es decir, lo que voy a defender) y se indica desde qué perspectiva se va a analizar (es decir, qué argumentos voy a utilizar)

2. Cuerpo – argumentación. Seleccionar aprox tres argumentos que me sirvan para responder a la pregunta. Cada uno de los argumentos puede abarcar un párrafo. Vamos a seguir el esquema (fragmento del libro a comentar  relación con la cuestión global = relación con un tema problema o reflexión de la actualidad/importancia)

3.

#### Ejemplo:

Fragmento del libro a comentar	Relación con la cuestión global argumentando	Actualidad/importancia
Momento en el que intentan dar clases en las Tres Marias, pero solo meza	Cara Peter de la educación: capacidad de las ideas para trascender la realidad, para modificarla.	Miedo de los gobiernos a tener un pueblo culto, letrado. ¿Por qué? Capacidad de gestarse en contra de lo establecido.

*\*Esta es la clave de nuestro comentario y esto es problematizar. No describo el libro, sino que soy capaz de asociar su contenido a cuestiones más profundas, filosóficas, estéticas, humanas*

4. Conclusión. Justifico mi respuesta, reafirmo la importancia del tema tratado, uso alguna frase bonita que pueda servir de broche final.
  - Reformular la tesis que da respuesta a la pregunta.
  - Hacer mención a los libros estudiados
  - Concretar una conclusión que recapitule y sintetice todo lo dicho.
  - Buscar un cierre eficaz y contundente.

#### PASO 3: Redacto

Partiendo del esquema generado, paso a redactar. No hago frases de más de dos líneas, acentúo las palabras y uso bien la puntuación. Es el momento de ponerse púebco. Hay que hacer un esfuerzo por escribir bien, maduro, y usar un registro medio-culto.

## ANEXO 8: Cuestionario repartido en las sesiones sobre la figura de Lorca

FEDERICO GARCÍA LORCA - Vida y obra

---

### *Sesión I*

**PASO I: CUESTIONARIO – ¿Cuánto sabes de Federico García Lorca?**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebG99Lb\\_5WayB1oZkYl2Wy0oa7mYvEAbQ1uUrewnQ8XNQ3fQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebG99Lb_5WayB1oZkYl2Wy0oa7mYvEAbQ1uUrewnQ8XNQ3fQ/viewform)

**PASO II: Conociendo a Lorca – su vida y obra**

Visualiza el siguiente vídeo y contesta las preguntas:

<https://www.youtube.com/watch?v=of9aOwwNTac>

1. ¿Dónde y cuándo nace Federico García Lorca?
2. ¿Influye en algo el lugar donde nace en su obra? ¿Cómo?
3. ¿La primera vocación de Lorca es ser poeta?
4. ¿Cuál es su primer libro y qué lo inspira?
5. ¿Cuáles son los dos conceptos que bañan la obra de Lorca?
6. ¿Cuándo se traslada a Madrid? ¿Qué hace allí?
7. ¿Cuándo estrena su primera obra y qué opina la crítica?
8. ¿Con qué obra consigue su éxito?
9. ¿Por qué se va Lorca a NY? ¿En qué influye ese viaje en su obra?
10. ¿Qué es La Barraca?
11. ¿Qué le inspira a escribir su obra Bodas de Sangre? ¿Cómo universaliza Lorca el conflicto de la obra?
12. ¿Cuándo y cómo muere Lorca? ¿Cuántos años tenía?

**PASO III: Visualiza el siguiente vídeo de Lorca, ficcionalizado en la serie El ministerio del tiempo. ¿A qué se refiere cuando dice “entonces he ganado”?**

<https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/ministerio-del-tiempo-lorca-es-cucha-camaron-cantando-versos/5579065/>

## ANEXO 9: Rúbrica y evaluación

### Ejemplo de rúbrica para evaluar a los compañeros y autoevaluarse completada

RÚBRICA DE EVALUACIÓN - TRABAJO POR CAMPOS DE INDAGACIÓN		
Nombres de los miembros	Nota (del 1-7)	¿Por qué? Justifica esa nota.
Maria Gonzalez	7	La pongo un siete ya que yo creo es la que mas ha tirado del grupo, para que el resultado sea bueno. Ha trabajado muy bien.
Isabel	6	Aunque se distrae mucho hizo su trabajo. parte del
Maria	7	Al igual que maria, hizo del equipo. He iero muy bien su trabajo.
Isabel	6	Hizo muy bien su trabajo
Maria	6	Aunque tambien se distrae, <del>pero</del> sabe trabajar muy bien cuando <del>quiere</del> quiere.

### Ejemplo de evaluación de un alumno sobre la propuesta

Pros:	- Ha sido un trabajo grupal.		
	- fases activas y amenas		
Contras:	- se debería realizar en una evaluación mas larga.		
	- mucha carga de trabajo.		
	- escasez de clases en las cuales se focaliza en la mejora.		