



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación
Profesional

Aproximación interdisciplinaria filosófica a las Tertulias Literarias Dialógicas en Lengua Castellana y Literatura para 4^o de la E.S.O

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autora: Natalia Larrosa Vidal

Tutor: Próspero Morán López

Mayo de 2022

Índice

1	Resumen/Abstract.....	4
2	Introducción	5
3	Valoración del Máster	7
4	Memoria y reflexión de prácticas.....	9
5	Propuesta de programación didáctica	11
5.1	Introducción	11
5.2	Objetivos generales.....	11
5.2.1	Objetivos de materia	13
5.3	Competencias clave.....	14
5.4	Contenidos	16
5.5	Unidades didácticas.....	21
5.6	Actividades	38
5.7	Unidad didáctica desarrollada.....	40
5.7.1	Objetivos específicos de unidad.....	42
5.8	Recursos y materiales.....	43
5.9	Atención a la diversidad	44
5.10	Evaluación y calificación.....	45
6	Proyecto de innovación: Tertulias Literarias Dialógicas.....	47
6.1	Introducción	47
6.2	Marco teórico.....	48
6.3	Contextualización del problema y mejora	52
6.4	Análisis de objetivos y actuación.....	56
6.4.1	La lectura colectiva, la tertulia dialógica y el pensamiento filosófico	59
6.5	Recursos y materiales.....	64
6.6	Valor interdisciplinar	64
6.7	Concreción de la actividad	65
6.7.1	Análisis de las entrevistas.....	65
6.7.2	Tertulia Dialógica Literaria de “El hombre” (Juan Rulfo)	67
6.8	Evaluación	71
6.9	Síntesis valorativa y conclusiones	73

7	Conclusión	75
8	Bibliografía citada.....	77
9	ANEXOS	80
9.1	Anexo I: Textos de la unidad didáctica desarrollada.....	80
9.2	Anexo II: Fragmento propuesto para comentario de texto	84
9.3	Anexo III: Entrevistas.....	84

1 Resumen/Abstract

Este Trabajo de Fin de Máster se presenta como colofón del paso por el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, Bachillerado y Formación Profesional, en la especialidad de Lengua y Literatura. En él se propone una programación para 4.º de ESO, incorporando en cada unidad didáctica la innovación de la Tertulia Dialógica Literaria en un centro donde no se practica, secuenciándola a lo largo de todo el curso académico y esforzándonos en una interdisciplinariedad que trabaje el pensamiento filosófico.

This final dissertation leads to the conclusion of the Masters in Teacher Training for Secondary Education and Vocational Training, in the Spanish Language and Literature specialty. It proposes a programme for 4º ESO in which each didactic unit includes the innovation of a Literary Dialogic Discussion, which is currently not being done at the school where the internship was served, sequenced all through the academic year, and putting special emphasis in an interdisciplinarity that encourages philosophical thinking.

2 Introducción

En 2004, Steve Paulson entrevistó a David Foster Wallace (Foster Wallace, 2021, pp. 205-206):

PAULSON: Di con una cita de la novelista Zadie Smith que decía: “La labor del escritor no es contarnos cómo se siente alguien acerca de algo, sino contarnos cómo funciona el mundo” ¿Estás de acuerdo con eso?

WALLACE: [...] Probablemente, si me acorralaras contra una esquina lo que diría es que al final no hay diferencia entre ambas cosas, aunque sean diferentes en tanto que vías filosóficas a través de las que avanzar en un proyecto. No obstante, *si pudieras expresar lo suficientemente bien lo que alguien sintió respecto de lo que fuera, tendrías una plantilla fantástica sobre cómo funciona el mundo.*

Nos gusta pensar que esta matización de Wallace a la cita de Smith se acerca bastante al punto que cohesiona de tres partes de nuestro Trabajo de Fin de Máster.

Primero, reflexionamos sobre nuestra experiencia en las prácticas como docentes y sobre la clave de esas clases de Literatura en las que nos acercamos a los textos ensayando una perspectiva dialógica que nos permitió pensar, conjuntamente, sobre las acciones y sobre el mundo.

Segundo, proponemos una programación para cuarto de ESO, curso en el que leeremos cada semana distintos textos (íntegros y fragmentados) y para el cual, gracias a la organización horaria, nos permitirá plantear una secuenciación de Tertulias Dialógicas Literarias.

Tercero, presentamos un proyecto de innovación educativa basado no solo en la implantación de las Tertulias Literarias Dialógicas donde ni siquiera se habían experimentado, sino reiterándolas en cada unidad didáctica y trabajando la interdisciplinariedad con el ejercicio del pensamiento filosófico.

Desde los orígenes del pensamiento filosófico, precisamente a través de las preguntas, esta disciplina se ha preocupado por el funcionamiento del mundo. La literatura expresa cómo es el ser humano (cómo pensamos, cómo hablamos, cómo actuamos). Tal y como explica Wallace en los párrafos citados, si supiéramos “lo suficientemente bien” cómo

actúa alguien y por qué, o si pudiéramos al menos intuirlo, seguro que aprenderemos a pensar, al menos, una pequeña parcela del mundo. Aprender a pensar el mundo refuerza la autonomía y la autoconsciencia, unos buenos cimientos para la libertad. ¿Y qué nos debería enseñar una educación pública y obligatoria, si no es a ser libres?

3 Valoración del Máster

Cursamos el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional el curso 2019-2020. Dividido en dos semestres, asistimos a una serie de asignaturas de base teórica: *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Diseño y Desarrollo del Currículum, Procesos y Contextos Educativos, Sociedad Familia y Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Complementos a la Formación Disciplinar* en el primer semestre; *Innovación Docente, Teatro* (optativa) y *Aprendizaje y Enseñanza: Lengua y Literatura* en el segundo.

Las últimas mencionadas de cada parte, a saber, *Complementos y Aprendizaje*, fueron las que sentimos más provechosas y, sobremanera, las que más disfrutamos a lo largo de toda la formación. No cabe decir que el resto de asignaturas no aporten buen contenido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la sensación general fue de desconexión con la realidad del aula o de una batería de información sesgada con la que “no sabíamos que hacer”, la mayoría trasladada a actividades grupales mal planteadas.

La asignatura de *Diseño y Desarrollo del Currículum* tendría, a priori, una utilidad directa con el período de prácticas y planteamiento del TFM. Lo lógico, pensamos, es que llegásemos al presente trabajo sabiendo diseñar una programación con más o menos soltura. Sin embargo, tanto nosotros como nuestros compañeros tuvimos que aprender a hacerlo por otros medios y otras fuentes.

Otras, como es el caso de *Sociedad, Familia y Educación* o *Procesos y Contextos Educativos* tienen un temario atractivo que abarca muchos y muy distintos puntos. El problema, creemos, es que la carga de trabajos prácticos grupales resulta tan grande (e inservible, dado que intuimos que mucha materia la hubiésemos interiorizado mejor con más explicaciones teóricas y/o con actividades individuales) que los contenidos no se explican el tiempo que deberían, dejando paso a seminarios en los que teníamos que organizarnos para lo que, al final, era una especie de “yincana de entregas”. Nos hubiese gustado profundizar en varios temas mencionados en *Sociedad, Familia y Educación*, pero, reiteramos, la demanda de trabajos grupales se sobreponía a la fase de asimilación de cualquier asunto, al margen de su importancia.

Más cuidado en la exposición del temario sí sentimos en *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. No faltó el trabajo grupal, pero este llegó después de abundantes sesiones

teóricas en las que se nos explicó todo el programa propuesto con suficiente atención y rigurosidad, dando espacio a la asimilación.

Tecnologías y de la Información y la Comunicación nos obligó a replantear nuestra asignatura desde un lugar en el que el docente “no puede” prescindir de las herramientas que la tecnología, a día de hoy, le ofrece. En nuestro grupo, que unía las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Asturiana, recordamos que se pusiera en debate (al menos en tres ocasiones) por qué la explicación de un poema funciona mejor desde una presentación de prezi que desde una fotocopia donde el alumnado pueda tomar notas a lápiz. La respuesta, sistemáticamente, fue siempre que no queríamos innovar. Podemos asegurar que muchos de nuestros compañeros de curso querían innovar, pero no sin antes reflexionar sobre ello. No hubo cabida para la pregunta sobre las herramientas TIC en una asignatura en la que se nos insistía en su uso.

La parte de formación teórica que hemos subrayado como la mejor del Máster desde nuestra experiencia, a saber, *Complementos de la Formación Disciplinar y Aprendizaje y Enseñanza: Lengua y Literatura*, sí tenía un espacio de reflexión. Sentimos que pudimos cuestionar el método, replantearlo, debatirlo. Creemos que esta parte fue esencial para nuestra formación como docentes porque precisamente se trata de un punto crucial que nos gustaría transmitir como docentes: ¿Cómo y por qué hacemos lo que hacemos? ¿Existen alternativas? ¿Tenemos posibilidad de emplearlas?

4 Memoria y reflexión de prácticas

Nuestro período de prácticas coincidió con el curso 2019-2020. Las iniciamos el 9 de enero y finalizamos, interrumpidas por la circunstancia de la COVID19, el 13 de marzo.

Debido al carácter tan personal del apartado, nos permitimos aparcar el plural de cortesía:

Tuve la suerte de ser asignada a mi primera opción de centro. Tanto la tutora de prácticas (Marián) como la profesora de Filosofía (Marisa) fueron ambas mis profesoras durante mi etapa de estudiante en secundaria. Desde entonces guardaba (y guardo) muy buena relación con ellas. Debido a mi formación en Lengua Castellana, Literatura y en Filosofía, me interesaba ver de cerca ambas áreas y sabía que me lo iban a permitir. Ambas marcaron el período más provechoso y más difícil del Máster. Verlas cada día me hacía sentir cómoda e ir deshaciendo el terrible nudo en la garganta a lo largo de las primeras semanas. Me costó conseguir entrar en el aula sin ansiedad, a pesar de la inmensa suerte que tuve con el alumnado. Traté con cuatro grupos, dos de bachillerato y dos de cuarto de la ESO (uno de ellos, la tutoría de Marián). El bachillerato de ciencias era un grupo especialmente unido, participativo y agradable. El bachillerato de letras, en cambio, permanecía más tiempo fuera de la clase y a veces resultaba difícil traerlos de vuelta, aunque sin mayores problemas. El grupo tutorizado por Marián estaba formado por un alumnado participativo, respetuoso... el otro cuarto era un grupo más desunido y eso afectaba a la calidad de los estudiantes.

Prácticamente desde el inicio de las prácticas, trabajé cada semana ciertos textos seleccionados con los alumnos de cuarto de ESO. El comentario conjunto de esos textos se daba después de haber explicado, en sesiones anteriores, la teoría de contexto y autor. Esto me permitía dedicarme exclusivamente y *de lleno* al texto: al comentario de los temas que sugería, al estilo que lo componía, a las palabras que lo entrelazaban. Por *San Manuel, Bueno Mártir* hablamos de religiosidad; por *El árbol de la ciencia*, de determinismo social; por *Divinas Palabras*, del sentimiento esperpéntico.

A pesar de la interrupción de las prácticas el 13 de marzo, tuve la suerte de poder dar mi unidad didáctica completa: *Literatura hispanoamericana* a ambos grupos de 2.º de Bachillerato. Leímos colectivamente y en voz alta fragmentos de la carta a Luis de Santángel de Colón, *La vigilia del almirante*, *La vorágine*, *La Cándida Eréndira...* y,

de forma íntegra, “Continuidad de los parques” y “El hombre”. Hablamos del nacimiento de una nueva literatura y de sus autores, pero también de crímenes, de turismo y de venganzas. Indultamos a algunos personajes y condenamos a otros sin remedio. Mi ejercicio como docente me permitió releer textos que conocía de forma académica y materializarlos en la experiencia del aula, me obligó a reconstruir la manera en que los tenía dentro para explicarlos fuera, a reformular conceptos que siempre había visto claros y, de repente, ya no lo eran, a pensar con una flexibilidad nueva.

La metodología que ensayé en cada una de las sesiones no dejaba de ser un intento (torpe e inexperto, pero con voluntad) de aprendizaje dialógico. Sin duda el poder experimentar la participación de los grupos en la lectura e interpretación de los textos y el empeño conjunto en ser capaces de razonar las respuestas fue clave para ir formando la idea de este TFM.

5 Propuesta de programación didáctica

5.1 *Introducción*

Nuestra propuesta de programación se enmarca en la asignatura obligatoria Lengua Castellana y Literatura, concretamente para un cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se adapta a la normativa del Principado de Asturias formulada en el Decreto 43/2015, 10 de junio de ordenación del currículum de Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria.

Está diseñada para un curso de 4.º de ESO, en el centro de educación secundaria de Avilés, donde desarrollamos las prácticas. El grupo en cuestión es bastante reducido, cuenta con unos 15 alumnos, ninguno de los cuales presentaba necesidades educativas. Sabiendo que esta situación es más excepcional que habitual, tenemos muy en mente la atención a la diversidad y creemos que el Proyecto de Innovación contribuye en gran medida a la justicia educativa, en la medida en que el aprendizaje dialógico integra la igualdad y la diferencia “como valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, 2008, p.167).

5.2 *Objetivos generales*

Conforme al Decreto 43/2015 del 10 de junio (artículo 4) se regula la ordenación y se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. La Educación Secundaria Obligatoria garantizará un proceso de enseñanza-aprendizaje donde alumnos y alumnas puedan desarrollar unas capacidades que les permitan:

a) Asumir de manera responsable sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos y ellas. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en su persona, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua asturiana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de otras personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de otras personas, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

5.2.1 Objetivos de materia

Diez objetivos generales, citados en el Currículo y regulados por el artículo 11 el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. De forma específica en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se desarrollarían las siguientes capacidades de materia:

- a) Comprender diferentes discursos orales y escritos. **(OE1)**

- b) Expresarse de manera coherente y adecuada con el contexto y situación, para saber transmitir sentimientos y emociones y modular la conducta. Asimismo, adaptar la lengua oral en la actividad social, con una actitud respetuosa y tolerante. **(OE2)**

- c) Conocer la realidad plurilingüe de España, las variedades del castellano y asimismo sabes valorar la riqueza de la pluralidad lingüística. **(OE3)**

- d) Emplear los textos escritos mediante los que se produce la comunicación institucional, privada y pública, y de la vida laboral. **(OE4)**

- e) Emplear la lengua para en la actividad escolar para seleccionar y procesar la información y elaborar textos propios en el ámbito académico. **(OE5)**

- f) Utilizar los medios de comunicación y las tecnologías cada vez con más autonomía y espíritu crítico. **(OE6)**

g) Hacer de la lectura una fuente de enriquecimiento personal y conocimiento del mundo, creando hábitos lectores. **(OE7)**

h) Comprender textos literarios atendiendo a su género, tema, tradición y recursos. **(OE8)**

i) Acercarse al patrimonio literario con muestras que funcionen como símbolos de esa experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos. **(OE9)**

j) Aplicar con conocimiento las normas lingüísticas para generar discursos orales y escritos con coherencia, cohesión y corrección. **(OE10)**

k) Analizar los usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos o prejuicios de cualquier clase. **(OE11)**

5.3 Competencias clave

Las competencias son entendidas en el Currículo como

[...] las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

De conformidad con el artículo de 2.2 del Real Decreto 1105/20/14, de 26 de diciembre, estas competencias clave son las siguientes:

- **Comunicación lingüística (CCL)**

La competencia lingüística es clave en la materia de Lengua y Literatura por motivos específicos de currículo, pero, además, supone una llave de entrada al mundo esencial. “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi realidad”, decía Wittgenstein, y es que el alumno capaz de conseguir un buen control en la comunicación lingüística contará con unas herramientas fundamentales. La vida es una permanente comunicación con otros, vía oral y vía escrita, por motivos sociales, económicos, artísticos y de toda clase. Es imprescindible que una educación pública y obligatoria

ponga todos sus esfuerzos en que los adolescentes tengan la mejor competencia lingüística que puedan adquirir.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)**

El trabajo con los textos, literarios y no literarios, tanto en lecturas conjuntas como individuales y la problematización de los fenómenos contribuyen a fortalecer la reflexión, el pensamiento abstracto y la capacidad tanto de generalizar como individualizar fenómenos del mundo. En Lengua y Literatura, y más atendiendo a una programación en la que los textos son la base de todas y cada una de las unidades, atendemos a esta competencia matemática y científica motivada hacia la conceptualización y resolución de conflictos.

- **Competencia digital (CD)**

No solo el uso, sino el *buen* uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es, hoy en día, esencial en la formación de las personas. Una idea como la democratización de la información se puede y debe trabajar en todas las materias, también en Lengua y Literatura, donde los textos expanden muchas posibilidades de trabajo en la utilización de las TICs con criterio y autonomía.

- **Aprender a aprender (AA)**

El enfoque dialógico de la presente programación da una dimensión más, si cabe, a la competencia de aprender a aprender. El ejercicio individual y, sobre todo, *colectivo* de organizar las ideas, escuchar y entender la de los demás para después reorganizar las propias es básico en este proceso, incluso si se hiciera puntualmente. Proponemos, con este enfoque, que esa actividad de aprendizaje intersubjetivo se repita en cada una de las quince unidades didácticas, fortaleciendo el hábito de que los alumnos se den cuenta, reflexionen y reformulen lo aprendido durante todo el curso.

- **Competencias sociales y cívicas (CSC)**

La literatura activa mecanismos casi automáticos para la competencias sociales y cívicas. En todos sus géneros (narrativa, lírica y teatro), el lector debe interpretar unas acciones o actitudes conforme a lo que sabe del mundo, de los otros y de sí mismo.

Esta movilización de conceptos estimula la empatía. Además, si se trabaja la lectura colectiva y el diálogo, estas competencias se multiplicarán.

- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)**

Para educar a un alumnado que sea creativo, innovador y valiente en su toma de decisiones y, posteriormente, en sus actos es fundamental fortalecer la autonomía. Tan solo alumnos con la autonomía y confianza suficientes serán capaces de trabajar con iniciativa y espíritu emprendedor. Una vez más, el aprendizaje dialógico hace especial hincapié en este tipo de cuestiones.

- **Conciencia y expresiones culturales (CEC)**

El acercamiento a la literatura como fenómeno artístico, su interpretación desde el manejo de los distintos contextos culturales, sociales e históricos es lo que potenciará el desarrollo de la tolerancia y el respeto en la buena crítica.

5.4 Contenidos

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar
Escuchar
A. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: personal, académico, social y laboral.
B. Identificación de los elementos de la comunicación y las funciones del lenguaje en textos orales del ámbito personal, académico, social y laboral.
C. Diferenciación entre información y opinión en los mensajes de los medios de comunicación y de la red.
D. Análisis y diferenciación entre información y persuasión en los mensajes publicitarios orales.
E. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.
F. Resumen oral coherente de las ideas principales de un texto breve de distintos ámbitos.
G. Conocimiento, interpretación y valoración del contexto y la intención comunicativa de los textos orales.
H. Conocimiento, interpretación y valoración de la información relevante y del tema de los textos orales.
I. Conocimiento y valoración de la estructura, la cohesión y la coherencia de los textos orales.

J. Conocimiento y valoración de la importancia de los aspectos prosódicos, el lenguaje corporal y las ayudas audiovisuales en cualquier discurso oral.

K. Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor o interlocutora y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.

L. Identificación del propósito, la tesis y los argumentos de quienes participan en debates, tertulias o entrevistas de los medios de comunicación audiovisual.

Hablar

M. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.

N. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.

Ñ. Elaboración de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.

P. Realización de presentaciones orales previamente preparadas en grupo o individualmente, de forma ordenada y clara, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Q. Realización de intervenciones individuales de forma no planificada en el aula y en debates escolares, distinguiendo estas intervenciones de las formales y planificadas.

R. Conocimiento, comparación, uso, análisis crítico y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.

S. Uso autónomo de las nuevas tecnologías para la búsqueda del significado de palabras o enunciados en su contexto.

T. Dramatización e improvisación de situaciones diversas de comunicación y otras en las que se presenten realidades que preocupan a la juventud, como las relacionadas con las relaciones afectivas y el cuidado del propio cuerpo.

U. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos y emociones propios y para regular la propia conducta. Rechazo de estereotipos y prejuicios propios respecto al sexo, procedencia o clase social

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer.

A. Conocimiento y uso progresivo de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión escrita en función del objetivo y el tipo de texto, extrayendo informaciones concretas, diferenciando ideas principales y secundarias y comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas, identificando la estructura y analizando la progresión temática, demostrando una comprensión plena y detallada del mismo y valorando el texto de manera crítica.

B. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito personal, académico, social y laboral a partir de textos escritos propios de la vida cotidiana y de

las relaciones sociales como contratos, folletos, disposiciones legales y correspondencia institucional y comercial.

C. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos procedentes de los medios de comunicación, atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas, reconociendo las diferencias entre información y opinión e interpretando las relaciones entre el texto y la imagen en dichos medios.

D. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.

E. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura, con especial atención a los mensajes que supongan algún tipo de discriminación.

F. Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención, localización, selección y organización de la información.

Escribir.

G. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la producción de textos escritos en función del objetivo y el tipo de texto, planificando la tarea, utilizando diversas fuentes para la obtención de datos, organizando las ideas con claridad, redactando borradores, utilizando en los textos el registro adecuado, enlazando los enunciados en secuencias lineales y cohesionadas, respetando normas gramaticales y ortográficas, revisando el texto en su contenido y en su forma y evaluando la producción escrita propia y la de sus compañeros y compañeras.

H. Escritura de textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral, como solicitudes, instancias, reclamaciones, curriculum vitae y folletos, en un registro adecuado, con cohesión y coherencia, en soporte impreso o digital.

I. Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos, dialogados, etc., en soporte impreso o digital, adaptándose a las características de cada tipo de texto, utilizando un registro adecuado, presentando la información con cohesión y coherencia y respetando las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

J. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

K. Utilización en sus escritos de un lenguaje exento de prejuicios, inclusivo y no sexista. - Uso responsable del papel, reutilizándolo siempre que sea posible, para la realización de esquemas, borradores, resúmenes, etc.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

La palabra.

A. Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo (diferenciando los valores significativos que aportan los explicativos y especificativos en el adjetivo calificativo, así como distinguiendo entre adjetivos calificativos y relacionales), a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres.

B. Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa.

C. Observación, reflexión y explicación del uso expresivo de los prefijos y sufijos, reconociendo aquellos que tienen origen griego y latino, explicando el significado que aportan a la raíz léxica y su capacidad para la formación y creación de nuevas palabras, con especial atención al léxico científico y técnico.

D. Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.

E. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua: gramaticales, semánticas, registro y uso.

F. Valoración de los diccionarios como instrumentos que ayudan en el progreso del aprendizaje autónomo.

Las relaciones gramaticales.

G. Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos (núcleo oracional y funciones oracionales y suboracionales).

H. Observación, reflexión y explicación sintáctica de textos de la vida cotidiana.

I. Uso en los textos de producción propia de oraciones de diversa complejidad en coherencia con lo que se quiere comunicar.

J. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.

El discurso.

K. Observación, reflexión, explicación y uso en las producciones propias orales y escritas de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.

L. Conocimiento de los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos, tema, propósito, destinatario, género textual (especialmente textos expositivos y argumentativos), etc.

M. Identificación en un texto de los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad; utilización de dichos procedimientos en las producciones propias.

N. Observación, reflexión y explicación del uso de conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales, deixis, elipsis) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos, uso de familias léxicas, repeticiones léxicas, uso de antónimos).

Ñ. Uso en producciones propias orales y escritas de diferentes mecanismos (léxicos, gramaticales) que proporcionan cohesión a un texto.

Las variedades de la lengua.

P. Conocimiento de los diferentes registros y niveles de la lengua y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa

Bloque 4. Educación literaria

Plan lector.

A. Lectura libre y lectura en voz alta en el aula de obras originales y adaptadas, y fragmentos significativos de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

B. Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos y a su interrelación con otras manifestaciones artísticas (música, cine, pintura, escultura, arquitectura, etc.) y de los medios de comunicación.

C. Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

D. Lectura comentada y crítica de poemas, de obras y fragmentos narrativos, teatrales o de textos ensayísticos significativos, originales o adaptados, de autores y autoras del siglo XVIII a nuestros días, potenciando la expresividad verbal y no verbal, reconociendo y explicando la intención del escritor o escritora, los temas, los tópicos, el contenido, relacionando todo ello con los contextos socioculturales y literarios de la época y analizando su evolución. - Lectura de textos significativos de autores y autoras de la literatura asturiana y de textos representativos de otras literaturas hispánicas del siglo XVIII a nuestros días, explicando cuestiones temáticas, formales, lingüísticas y contextuales.

E. Creación de espacios para compartir las experiencias lectoras.

F. Análisis crítico sobre los estereotipos presentes en los personajes masculinos y los femeninos de las obras leídas.

Creación.

G. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX o de otras propuestas didácticas, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa y participación en la puesta en común de los mismos, valorando sus propias creaciones y las de sus compañeros y compañeras.

H. Participación crítica, creativa y progresivamente autónoma en las actividades y tareas de lectura y de creación literaria.

I. Consulta de fuentes de información variadas, cita adecuada de las mismas y uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de trabajos de investigación sobre diversos aspectos de las obras literarias leídas, sus autores o autoras y sobre otras manifestaciones artísticas de distintas épocas, en soportes de comunicación variados y cita adecuada de las mismas.

J. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca como espacio de lectura e investigación y de encuentros literarios sobre las obras leídas.

5.5 Unidades didácticas

De acuerdo con el calendario escolar del curso 2021/2022 en el Principado de Asturias, estimando una media de cuatro sesiones por semana y atendiendo a días no lectivos y vacaciones, la especialidad de Lengua y Literatura, en 4.º de ESO, comprende un total de 150 sesiones presenciales, que hemos dividido en 15 unidades didácticas divididas en 10 sesiones cada una. Con esta secuenciación creemos que tenemos margen de tiempo suficiente para acontecimientos no previstos en el calendario escolar (clases restadas por excursiones, simulacros de incendio, charlas, etc.). Supongamos que restamos 7 días por posibles circunstancias. Además, tendríamos que restar los días de examen, en los que no se avanza materia. Los estipulamos de la siguiente manera: teniendo en cuenta los contenidos de las 15 unidades, calcularíamos tres exámenes escritos para el primer trimestre (el primero de la unidad 1, el segundo de las unidades 2, 3 y 4, el tercero de las unidades 5 y 6); tres exámenes para el segundo trimestre (el primero de las unidades 7 y 8, el segundo de las unidades 9 y 10, el tercero de la unidad 11) y tendríamos dos exámenes para la tercera evaluación con una peculiaridad: un examen para la *sintaxis* y otro para la *literatura* de las cuatro unidades restantes. Eso nos daría un total de 8 sesiones menos. Poniéndonos en el caso de tener que restar las 7 sesiones anteriormente mencionadas (para contar un margen), sería un total de 15 sesiones menos, que restándoselas a las 150 nos dejaría el curso en 135 sesiones, es decir, 9 sesiones por unidad.

De esta forma, sería bastante salvable la teoría dejando las dos últimas sesiones para la tertulia dialógica.

Unidad didáctica	Temporalización	Contenidos
Unidad 1: El siglo de las luces	9 sesiones	Morfología: prefijos, sufijos, el sustantivo Literatura del siglo XVIII
Unidad 2: Cómo ser un don Juan...	9 sesiones	Morfología: el adjetivo Literatura siglo XIX: Teatro
Unidad 3: Acción	9 sesiones	Morfología: el verbo I Literatura del siglo XIX: narrativa
Unidad 4: La pasión romántica	9 sesiones	Morfología: el verbo II Literatura siglo XIX: lírica
Unidad 5: Los pasos de Ana Ozores	9 sesiones	El texto argumentativo Literatura siglo XIX: realismo

Unidad 6: El método	9 sesiones	El texto descriptivo Literatura siglo XIX: naturalismo
Unidad 7: El ser moderno	9 sesiones	El texto narrativo Literatura siglo XX: modernismo
Unidad 8: A un Olmo seco	9 sesiones	El texto expositivo Literatura siglo XX: generación del 98
Unidad 9: Movimiento de vanguardia	9 sesiones	Variedades diafásicas, diatópicas, diastráticas Literatura siglo XX: vanguardia
Unidad 10: Con y Sinsombrero	9 sesiones	Lenguaje inclusivo Literatura siglo XX: generación del 27, las Sinsombrero
Unidad 11: ¿Literatura para la rebelión o rebelión de la literatura?	9 sesiones	Sintaxis: la oración simple y compuesta coordinada Literatura del siglo XX: poesía social
Unidad 12: Después de la guerra. Teatro.	9 sesiones	Sintaxis: la oración compuesta yuxtapuesta Literatura siglo XX: teatro de posguerra
Unidad 13: Después de la guerra. Narrativa	9 sesiones	Sintaxis: oraciones subordinadas sustantivas Literatura siglo XX: narrativa de posguerra
Unidad 14: ¡Boom! hispanoamericana	9 sesiones	Sintaxis: oraciones subordinadas adjetivas Literatura hispanoamericana: renovación y boom
Unidad 15: Asturias	9 sesiones	Sintaxis: oraciones subordinadas adverbiales Literatura asturiana: el Surdimiento /nuevas generaciones de poetas

La repartición por trimestres

Primer trimestre	Unidades: 1, 2, 3, 4, 5 y 6
Segundo trimestre	Unidades: 7, 8, 9, 10 y 11
Tercer trimestre	Unidades: 12, 13, 14 y 15

Unidad didáctica 1. *El siglo de las luces*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE6, OE7, OE8, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Los prefijos y sufijos: el significado, la capacidad para la formación y creación de nuevas palabras, origen griego y latino.	Reconocer y explicar los valores expresivos que adquiere la categoría gramatical de sustantivo, la del pronombre y la del determinante.	Explica los valores que adquiere la categoría gramatical del sustantivo, la del determinante y la del pronombre en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.
El sustantivo: la morfología del sustantivo: el género, el número y otras clasificaciones tradicionales; la función del sustantivo dentro de la oración.	Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras, identificando aquellos que proceden del latín y del griego.	Reconoce los distintos procedimientos para la formación de palabras nuevas explicando el valor significativo de los prefijos y sufijos.
El pronombre: tipos, características y funciones.		
El determinante: tipos, características y funciones. Identificación de las características de los prefijos y sufijos, de los sustantivos, pronombres y determinantes.		
Reconocimiento de relaciones y diferencias entre los pronombres con los determinantes.		
Uso de hipónimos e hiperónimos en los textos escritos.		

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Literatura española del siglo XVIII: bases históricas e ideológicas	Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII reconociendo la intención del autor o la autora, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.	Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.
El periodismo crítico en El censor.		
El teatro neoclásico de Leandro Fernández de Moratín en El sí de las niñas.		

Unidad didáctica 2. *Cómo ser un don Juan...*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Características y tipos de adjetivos. Identificación de adjetivos sinónimos y antónimos.	Explicar los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.	Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Teatro siglo XIX Características de la literatura del Siglo XIX. Autores y obras representativas del Siglo XIX: José Zorrilla.	Comprender textos literarios representativos del siglo XIX reconociendo la intención del autor o la autora, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.	Lee y comprende una selección de textos literarios representativos del teatro del siglo XIX, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

Unidad didáctica 3. *Acción*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Verbo I: formación, características, funciones, valores. Textos narrativos.	Relacionar el modo verbal con la intención comunicativa del emisor. Reconocer y explicar los valores expresivos en el uso del	Reconoce y explica los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.

	<p>tiempo verbal (presente histórico, presente gnómico, pretérito imperfecto de cortesía, etc.). y ponerlos en relación con la intención comunicativa del emisor.</p> <p>Identificar el uso de formas verbales con una carga más o menos objetiva.</p> <p>Revisar y corregir de forma autónoma los escritos de producción propia atendiendo a las normas ortográficas y gramaticales.</p> <p>Resumir textos narrativos de forma clara, recogiendo las ideas principales, identificando la estructura e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p>	<p>Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>Resume textos narrativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p>
--	---	--

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Narrativa siglo XIX.</p> <p>Características de la narrativa del Romanticismo.</p> <p>Autor y obras representativas de la narrativa del Romanticismo: Larra.</p>	<p>Leer y comprender una selección de textos significativos de autores del siglo XIX, identificando su intención, el tema y los rasgos característicos al que pertenecen.</p>	<p>Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XIX.</p>

Unidad didáctica 4. *Pasión romántica*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE6, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Verbo II: estructura y clases de perífrasis verbales. Elaboración de mapas conceptuales.	Estructurar el contenido de los textos a partir de la realización de esquemas, mapas conceptuales, árboles, etc. Identificar el uso de formas verbales con una carga más o menos objetiva o subjetiva. Reconocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales y ceñirse a ellas en la escritura para conseguir una comunicación eficiente.	Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuran el contenido de los textos trabajados. Reconoce y explica los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Lírica del siglo XIX. Características de la lírica del Romanticismo. Principales autores y obras de la lírica romántica: Bécquer, Espronceda y Rosalía de Castro.	Entender las principales características de la lírica del Romanticismo. Leer y comprender fragmentos y obras líricas del siglo XIX.	Entiende e identifica las principales características de la lírica del Romanticismo. Lee y comprende fragmentos líricos del siglo XIX.

Unidad didáctica 5. *Los pasos de Ana Ozores*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE6, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Propiedades del texto argumentativo.	Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial	Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial

Identificación de las características y de los usos del texto argumentativo.	atención a las estructuras argumentativas para utilizarlas en sus 23 producciones orales y escritas.	atención a las argumentativas, utilizándolas en las propias producciones escritas.
Elaboración de un texto argumentativo.		

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Realismo, siglo XIX. La realidad del siglo XIX en España: bases históricas e ideológicas. El realismo en la novela del siglo XIX en el ejemplo de La Regenta de Leopoldo Alas Clarín.	Reconocer el contexto histórico e ideológico del siglo XIX español. Identificar las principales características del Realismo.	Reconoce el contexto histórico e ideológico del siglo XIX español. Identifica las principales características del Realismo.

Unidad didáctica 6. *El método*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Las propiedades del texto descriptivo. Identificación de las propiedades del texto descriptivo. Elaboración de un texto descriptivo.	Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada). Aplicar los conocimientos sobre	Localiza informaciones explícitas en un texto relacionándolas entre sí y con el contexto, secuenciándolas y deduciendo informaciones o valoraciones implícitas. Interpreta, explica y deduce la información dada en esquemas,

	la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente. autónoma de los textos propios y ajenos.	mapas conceptuales, diagramas, gráficas, fotografías... Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento. Redacta con claridad y corrección textos descriptivos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.
--	---	--

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Naturalismo siglo XIX. El naturalismo del siglo XIX en el contexto de la época. La literatura del s. XIX: el naturalismo en Los pazos de Ulloa de Emilia Pardo Bazán.	Identificar las principales características del Naturalismo del siglo XIX.	Identifica y comprende las principales características del Naturalismo del siglo XIX.

Unidad didáctica 7. *El ser moderno*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE4, OE5, OE6, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Mensajes publicitarios.	Analizar textos publicitarios procedentes de diferentes medios de comunicación reconociendo los elementos verbales y no verbales que intervienen en ellos y explicar la relación existente entre dichos elementos.	Distingue entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de enfatización y expansión.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Características del Modernismo. Autores y obras principales del Modernismo: Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez y Ramón María Valle-Inclán.	Conocer y comprender los aspectos históricos e ideológicos que se mueven en torno al Modernismo. Identificar corrientes artísticas y autores del Modernismo y señalar sus características principales.	Conoce y comprende los aspectos históricos e ideológicos que se mueven en torno al Modernismo. Identifica corrientes artísticas y autores del Modernismo y señala sus características principales.

Unidad didáctica 8. *A un olmo seco*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE6, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Conocimiento de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión y elaboración de textos expositivos.	Conocer y analizar las principales características de los textos expositivos. Sintetizar y saber extraer las ideas más relevantes de un texto.	Identifica los rasgos diferenciales de los textos expositivos. Reconoce las ideas principales de un texto y elabora una reformulación personal a partir de ellas.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La Generación del 98: autores, causas y repercusión. Lectura crítica y análisis de los poemas de Antonio Machado.	Comentar críticamente el significado de los textos desde un punto de vista personal. Realizar una correcta lectura interpretativa de la poesía en voz alta.	Elabora su propia interpretación del significado de los textos. Lee en voz alta modulando, adecuando la voz y potenciando la expresividad.

Unidad didáctica 9. *Movimiento de vanguardia*

Objetivos específicos

OE1, OE2, OE4, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Conocimiento de los diferentes registros y niveles de la lengua y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa.	Reconocer la conexión entre el texto y su contexto.	Integra el texto en su contexto, evaluándolo dentro de su marco sociotemporal.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
El movimiento de vanguardia: su contexto social.	Componer texto literarios propios.	Es capaz de aprovecharse de las herramientas literarias ejemplificadas en los textos de clase para componer su propio texto artístico.
La vanguardia literaria: principales movimientos y sus autores más representativos.	Utilizar la biblioteca del centro y otras como espacio de lectura y de investigación.	Utiliza recursos como la biblioteca del centro para la búsqueda de los textos literarios.

Unidad didáctica 10. *Con y Sinsombrero*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE4, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 2

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
------------	-------------------------	---------------------------

Lenguaje inclusivo. Utilización en sus escritos de un lenguaje exento de prejuicios, inclusivo y no sexista.	Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.
---	---	--

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Generación del 27. Las Sinsombrero.	Identificar las características principales de la Generación del 27, así como reconocer a los autores más representativos.	Identifica las características principales de la Generación del 27 y reconoce a sus autores.

Unidad didáctica 11. *¿Literatura para le rebelión o rebelión de la literatura?*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE4, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Sintaxis: la oración simple y la oración compuesta. Oraciones coordinadas. Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y compuesta. Observación, reflexión y explicación sintáctica de textos de la vida cotidiana.	Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.	Reconoce lo límites oracionales y reconoce estructuras de las oraciones compuestas.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Texto sobre la situación social entre los años 40 y 60. Contraposición con la sociedad de hoy en día.	Comprender, interpretar y valorar la situación social de los años 40 y 60.	Comprende, interpreta y valora con contexto social de los años 40 y 60.
Reflexión sobre la necesidad de una poesía social en la actualidad.	Valorar la motivación de la poesía social y reflexionar acerca de la necesidad de una poesía social actual.	Entiende las razones y motivaciones de la poesía social y reflexiona sobre la conexión con el presente.

Unidad didáctica 12. *Después de la guerra: teatro*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La oración compuesta: oraciones yuxtapuestas.	Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas yuxtapuestas.	Reconoce los límites oracionales y reconoce estructuras de las oraciones compuestas yuxtapuestas.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Contexto histórico y características del Teatro de Posguerra.	Identificar el contexto de postguerra y relacionarlo con la producción teatral de la época.	Identifica las motivaciones sociohistóricas de postguerra y sus relaciones con la producción teatral.
Autores y obras representativas del Teatro de Posguerra: Jacinto Benavente, José Echegaray.		

Unidad didáctica 13. *Después de la guerra: narrativa*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La oración subordinada: oraciones subordinadas sustantivas.	Identificar el valor de las oraciones subordinadas sustantivas y su uso.	Reconoce los límites oracionales y estructuras de las oraciones subordinadas sustantivas.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Contexto histórico y características de la narrativa de Posguerra. Autores y obras representativos de la narrativa de posguerra. Principal atención a Miguel de Unamuno y Camilo José Cela.	Identificar el contexto de postguerra y relacionarlo con la producción narrativa y ensayística de la época.	Identifica las motivaciones sociohistóricas de postguerra y sus relaciones con la producción narrativa y ensayística.

Unidad didáctica 14. *¡Boom! hispanoamericano*

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La oración compuesta: subordinadas adjetivas.	Identificar el valor de las oraciones subordinadas adjetivas y su uso.	Reconoce los límites oracionales y estructuras de las oraciones subordinadas adjetivas.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La literatura hispanoamericana: boom y predecesores. Realismo mágico: rasgos.	Identificar los autores representativos de la renovación y boom de la literatura hispanoamericana.	Reconoce los autores representativos de la renovación y boom de la literatura hispanoamericana.

	Identificar las características del realismo mágico.	Identifica las características del realismo mágico y las reconoce en los textos.
--	--	--

Unidad didáctica 15. Asturias

Objetivos específicos
OE1, OE2, OE5, OE7, OE8, OE9, OE10, OE11

Bloque 3

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La oración compuesta: subordinadas adverbiales.	Identificar el valor de las oraciones subordinadas adverbiales y su uso.	Reconoce los límites oracionales y estructuras de las oraciones subordinadas adverbiales.

Bloque 4

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Literatura asturiana: el Surdimientu.	Leer, comprender, interpretar y valorar textos de la literatura asturiana.	Comprende e interpreta textos de la literatura asturiana.

La tertulia dialógica

La tertulia dialógica es transversal a *todas* las unidades del curso. En cada unidad, dedicaremos las 2 últimas sesiones de las 9 a la lectura grupal (la primera) y a la tertulia dialógica (la segunda). Por eso no aparecen reflejados los contenidos de los bloques 1 (escuchar y hablar) ni 2 (leer y escribir) en la secuenciación de las unidades didácticas: estos contenidos se van a tratar, mediante el ejercicio de la tertulia dialógica y posterior comentario de texto, en cada uno de los temas. Por la misma razón se puede ver que los objetivos específicos de materia se trabajan casi al completo en cada unidad. Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje los dejamos a continuación.

Bloque 1

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.	Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y laboral, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.	Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
Comprender el sentido global y la intención de textos orales.	Escucha, observa e interpreta el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.
Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).	Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.
Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.	Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.
Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo.	Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta.
Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.	Realiza presentaciones orales de forma individual, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales.
	Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.

	<p>Conoce, valora y aplica las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral.</p> <p>Analiza críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido.</p> <p>Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</p>
--	---

Bloque 2

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos.</p> <p>Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de las demás personas.</p> <p>Seleccionar los conocimientos que se obtengan en las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p> <p>Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p> <p>Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo y desarrollo</p>	<p>Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.</p> <p>Hace conexiones entre un texto y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.</p> <p>Localiza informaciones explícitas en un texto relacionándolas entre sí y con el contexto, secuenciándolas y deduciendo informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>Interpreta el sentido de palabras, expresiones, frases o pequeños fragmentos extraídos de un texto en función de su sentido global.</p> <p>Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.</p> <p>Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>Respeta las opiniones de los demás.</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de</p>

<p>personal.</p>	<p>información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital, diccionarios de dudas e irregularidades de la lengua, etc.</p> <p>Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros, vídeos... autónomamente.</p> <p>Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc.</p> <p>Redacta borradores de escritura.</p> <p>Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación).</p> <p>Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos.</p> <p>Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.</p> <p>Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</p>
------------------	---

Asimismo, debemos comentar una excepción que se produce en la unidad didáctica 10 (Con y Sinsombrero). Dicha unidad no presenta contenidos de aprendizaje de la lengua, por tanto, proponemos dejar espacio para hablar del lenguaje inclusivo. Con todo, si dicho tema saliera antes en alguna de las tertulias, nos ocuparíamos antes y se suprimiría esa parte de la unidad.

5.6 Actividades

Actividades de refuerzo de contenidos de la Lengua:

Actividades de refuerzo de los temas de morfología (prefijos, sufijos, sustantivo, adjetivo y verbo); variedades de texto (argumentativo, descriptivo, narrativo y expositivo); variedades de la lengua oral (diafásicas, diatópicas y diastráticas) y sintaxis (desde la oración simple hasta los tres tipos de subordinadas).

Estos ejercicios serán regulares para la afianzar los contenidos de las clases magistrales y su cantidad variará dependiendo de la valoración del docente con respecto a las necesidades del alumnado.

Actividades reiteradas sobre los textos literarios:

Tras las clases magistrales de teoría sobre contenidos literarios, se darán las dos últimas sesiones con sus correspondientes actividades ligadas a la tertulia dialógica (la tertulia en sí y el comentario de texto). Estas supondrán el final de cada unidad didáctica y su secuenciación será la siguiente:

Lectura en el aula

Durante la penúltima sesión de la unidad se realizará una primera lectura colectiva en el aula de los textos elegidos (capítulos de novelas, cuentos, capítulos de obras dramáticas o una selección de poemas) para la tertulia.

Tertulia dialógica

Aunque la intención es que todo el alumnado haya tenido un primer contacto con el texto en la lectura colectiva, estos deberán releerlo en casa y seleccionar los párrafos o fragmentos que deseen comentar durante la sesión.

El moderador de la tertulia comenzará siendo el docente (primera y segunda sesión como máximo); después, lo ideal es que los alumnos y las alumnas vayan rotando el papel de moderador. La oportunidad para que todos puedan moderar dependerá del número de alumnos.

Se abrirán turnos de intervenciones, siempre será necesario pedir la palabra al moderador, evitando interrumpir al compañero que habla.

Las intervenciones tendrán que hacer referencia a párrafos concretos de la lectura, citando página y fragmento. Este aspecto es especialmente importante, en la medida en que refuerza dos actitudes que el alumnado debe ir adquiriendo. Primero, la comprensión lectora. Segundo, el rigor argumentativo. ¿A qué nos referimos? Resulta imprescindible que *se hable de aquello que se ha leído* (o de aquello *a propósito de lo que se ha leído*) y se encuentre un equilibrio entre la aportación personal (siempre subjetiva) y el no hacer “del texto pretexto”. Por ello, el moderador deberá saber reconducir el diálogo si se aleja demasiado de el o los temas referenciados. Cumpliéndose esto:

- todas las intervenciones serán valiosas y se valorarán y animarán, especialmente la de aquellos a los que más les cueste la participación.
- todas las intervenciones serán igualmente válidas.

Comentario de texto

Dado que la selección de lectura para la tertulia puede ocupar incluso varios capítulos de novelas, el docente se encargará de seleccionar o acotar el fragmento destinado al trabajo del comentario de texto. Dicho comentario se realizará como tarea individual tras la tertulia y, por tanto, tras el trabajo colectivo y la interpretación intersubjetiva de los textos. Pudiendo cada alumno, de esta manera, incorporar los comentarios y apuntes que hayan ido surgiendo durante el diálogo.

Se entregará a cada alumno el fragmento fotocopiado que ha de comentar, junto con unas preguntas-guía. El progreso ideal estaría en ir reduciendo la guía a medida que avancen las unidades y las tertulias y que el alumno adquiriera autonomía a la hora de organizar los puntos, ideas y temas a comentar.

El plazo de entrega será más o menos flexible, en torno a dos o tres días tras la tertulia. Se devolverán siempre corregidos para que el alumno tenga, a lo largo del curso, testimonio de sus errores y aciertos en comentarios anteriores y poder trabajar sobre ello. Por tanto, tanto alumno como profesor tendrán copia de cada comentario.

5.7 Unidad didáctica desarrollada

Unidad 14: ¡Boom! Hispanoamericano

Bloques: 1, 2, 3 y 4	Competencias: CCL, AA, CSC, SIE, CEC
Sesiones: 9	Interdisciplinariedad: Filosofía
Alumnos: 15	Trimestre: 3.º

Todos los alumnos son naturales de la zona. Tampoco presentan necesidades educativas.

Primera sesión

- Clase magistral: explicación de las oraciones subordinadas adjetivas.
- Ponerlas en relación y contraste con las subordinadas sustantivas.
- Cómo reconocerlas
- Subordinadas adjetivas especificativas
- Subordinadas adjetivas explicativas
- Batería de oraciones para ejercitar en casa

Segunda y tercera sesión

- Corrección de las oraciones que se mandaron en la sesión anterior
- Más práctica de análisis sintáctico en el aula

Cuarta y quinta sesión

- Explicación del contexto social y cultural del Medievo y Renacimiento y cómo afectó su imaginario al descubrimiento de América.
- Cristóbal Colón y los cronistas de Indias: las ideas míticas que operaban en las mentes de los conquistadores.
- Explicación de algunas teorías del descubrimiento, en concreto la de Edmundo O’Gorman en el ensayo La invención de América.

- Lectura de fragmentos de la carta del descubrimiento de Cristóbal Colón a Luis de Santángel, explicación de conceptos que se irían trabajando a lo largo de toda la unidad: maravilla, la hipérbole de la realidad americana, la naturaleza americana, el reconocimiento del testimonio de los conquistadores como realmente conocedores del Nuevo Mundo.
- Lectura de un fragmento de la novela Vigilia del Almirante, de Augusto Roa Bastos.
- Lectura de un fragmento de la Historia verdadera de la conquista de la Nueva España, de Bernal Díaz del Castillo.
- Comentario de cada uno de los fragmentos. Explicación de conceptos clave: telurismo (determinismo de la tierra), fatalismo, tratamiento de la naturaleza americana, maravilla, experiencia, autoridad.

Sexta sesión

- Salto al Regionalismo. Algunos apuntes sobre el recorrido de la conquista y la progresiva formación de la identidad del conquistador, el criollo y el individuo americano.
- Algunas pinceladas sobre el movimiento literario del Regionalismo: el tema del paisaje y el tratamiento de la naturaleza.
- La novela de la tierra.
- Lectura del fragmento de la novela La vorágine, de José Eustasio Rivera.
- Comentario del fragmento, análisis de la naturaleza como personaje autónomo.
- Explicación de la dicotomía civilización y barbarie.
- Vuelta a los conceptos de telurismo y fatalismo.
- Presentación del esquema de autores representativos de la Renovación y del Boom de la literatura hispanoamericana.

Séptima sesión

- Corriente mágico-realista: Juan Rulfo. Explicación del autor: temas y obras.
- Relación y exposición de testimonios de Rulfo en relación con Carlos Fuentes y su teoría de la violencia en México.
- Teoría de Adorno y Horkheimer sobre el hombre ilustrado expuesta en Dialéctica de la ilustración: diferenciación entre el hombre emancipado y el hombre telúrico.

- Lectura del inicio de la novela El siglo de las luces de Alejo Carpentier: teoría de la ilustración americana.
- Teoría de lo real-maravilloso de Alejo Carpentier.
- Corriente mágico-realista: Gabriel García Márquez.
- Explicación del autor.
- Explicación del realismo mágico: origen del término, Franz Roh, Arturo Uslar Prieti, características...
- Corriente fantástica: Jorge Luis Borges y Julio Cortázar.

Octava sesión – lectura en el aula

- Se propone el relato que se va a leer y comentar durante la tertulia: El hombre, de Juan Rulfo
- Cada alumno contará con el relato íntegro fotocopiado.
- Se realiza la lectura del relato íntegro de forma colectiva (por turnos) y en voz alta en el aula.
- Se resuelven dudas de léxico, expresiones o trama.
- Dado que se trata de la Unidad 14, se entiende que todo el alumnado sabe que, de cara a la siguiente sesión, deben hacer una relectura y señalar los párrafos que deseen comentar.

Novena sesión – Tertulia Dialógica Literaria

- Se procede al diálogo a partir de los fragmentos subrayados por cada uno de los participantes.
- Al finalizar la tertulia, se les indicará a los alumnos qué fragmento del relato deberá comentarse por escrito y entregarse para su calificación.
- El ejemplo de texto a comentar seguido de la guía de comentario se expone en anexos II, al igual que los fragmentos utilizados durante las clases magistrales (anexos I).

5.7.1 Objetivos específicos de unidad

- Conocer y adoptar al análisis sintáctico las oraciones subordinadas adjetivas y sus tipos.

- Conocer el contexto del descubrimiento de América a partir de las crónicas de Indias y del primer texto escrito en territorio americano: la carta de Colón a Luis de Santángel.
- Entender la situación política, social y cultural que rodeaba la época del descubrimiento, entendiendo, sobre todo, el imaginario colectivo de la sociedad que llegó al Nuevo Mundo.
- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva ante una situación histórica, en este caso el descubrimiento de América, a través de perspectivas filosóficas como la de Edmundo O’Gorman en el ensayo La invención de América.
- Comprender los términos y expresiones en su contexto, atendiendo a su intencionalidad: la hipérbole, el concepto de maravilla, la diferenciación entre autoridad y testimonio...
- Discernir la intencionalidad de los recursos lingüística en una sociedad y en un momento histórico concreto.
- Desarrollar la lectura de textos literarios de forma colectiva en el aula.
- Desarrollar la lectura analítica de textos literarios, prestando especial atención en las palabras.
- Fomentar la reflexión acerca de las actitudes humanas a partir del análisis de los personajes.
- Interpretar los textos literarios de forma autónoma.
- Compartir oralmente las interpretaciones personales.
- Escuchar las interpretaciones de los compañeros y saber, en cada momento, reforzarlas o rebatirlas desde el respeto y la tolerancia.

5.8 Recursos y materiales

Recursos impresos: Libros de texto, manuales, revistas... útiles para el profesor en la preparación de las clases. Fotocopias de las lecturas, diccionarios, etc.

Recursos audiovisuales: Durante el desarrollo de las unidades se podrán utilizar recursos audiovisuales tales como vídeos, películas, imágenes, visitas a determinadas páginas webs o incluso redes sociales. Lo que pueda programarse, se intentará descargar antes de las sesiones para evitar pérdidas de tiempo por problemas técnicos. De igual manera, pueden surgir consultas espontáneas que requieran una respuesta audiovisual.

Recursos físicos: Tanto docente como alumnos dispondrán de los recursos a disposición que ofrezca el centro. Mesas, libros, pizarra, ordenador, proyector, etc.

Biblioteca.

5.9 Atención a la diversidad

El grupo para el que se diseñó esta propuesta no presentaba ningún caso de necesidades educativas, sin embargo, tenemos en cuenta las ventajas de las Tertulias Literarias Dialógicas en contexto de necesidades educativas que requieran adaptaciones curriculares no significativas (alumnado con trastorno de aprendizaje leve, altas capacidades, alumnado repetidor o en desventaja socioeconómica y/o riesgo de exclusión). La Tertulia Literaria se lleva a cabo como una charla no organizada ni guiada – sino solo moderada -: cada alumno llevará el texto subrayado y trabajado para compartir su intervención en la medida de sus posibilidades. En un contexto ideal, estas mejorarán en cada sesión. Lo que decimos es que esta libertad para trabajar las propias intervenciones y mejorarlas a raíz de la escucha activa del resto resulta ventajoso para todos, independientemente de su ritmo de aprendizaje. El trabajo sobre los comentarios de texto, en cada unidad corregidos y con propuestas de mejora, también refuerza este aspecto.

Aunque se escape del contexto del aula, no queremos dejar de comentar sendos estudios de García-Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos, “Empoderamiento e inclusión social de mujeres inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas”, por un lado, y de Flecha García, Roció Carrión y Gómez González, “Transferencia de Tertulias Literarias Dialógicas a instituciones penitenciarias”, por otro. Buenos ejemplos de las consecuencias del intercambio literario en entornos de exclusión. Insisten en el aumento de la *autonomía*, uno de los objetivos claves de nuestro trabajo. En el caso de las tertulias en instituciones penitenciarias, leemos el testimonio de uno de los internos que, tras seis años, describe la actividad como “el momento de tranquilidad que derrumba lo negativo que te rodea fuera de estas cuatro paredes” y cómo se asombraban todos progresivamente de su capacidad para “leer los clásicos”. (Flecha García, García Carrión, Gómez González, 2013, p.151).

Por su parte, el estudio sobre la inclusión de mujeres inmigrantes en las tertulias comenta un hecho crucial, sobre todo a tener en cuenta en el aula: “una de las características más importantes que definen la metodología comunicativa es la ruptura de la jerarquía interpretativa” (García-Yeste, Gairal, Ríos, 2017, p.101). La intención es transmitir a los alumnos que su esfuerzo tiene que ir dirigido siempre a que sus interpretaciones sean siempre mejores, pero no *las mejores*.

5.10 Evaluación y calificación

En el apartado del Proyecto de Innovación, hemos hecho el desglose en rúbricas de cómo evaluaremos la tertulia dialógica (dividida en la preparación individual previa a la tertulia, la actividad propia durante la misma y el comentario de texto posterior). ¿Pero cómo se encaja en la evaluación global de la asignatura, teniendo en cuenta el resto de porcentajes?

La valoración del ejercicio de la tertulia (que es el enfoque metodológico de nuestra propuesta de programación: un enfoque *dialógico*) será progresiva. El porcentaje de la tertulia en la calificación se verá incrementado un 10% y 5% cada trimestre. Por contrapartida, la asistencia, comportamiento y ejercicios diarios perderán peso de cara a la evaluación final. Entendemos que esta pérdida es asumible dado que el comportamiento (entendido como respeto y tolerancia hacia sus compañeros en el ámbito oral, por ejemplo) entra dentro del porcentaje evaluable de la tertulia; los ejercicios diarios disminuirán en cuanto se incremente la exigencia de cada comentario de texto (aun así, respetamos un 10% final por ser las unidades más cargadas de sintaxis, que exige una práctica regular). Por último, las faltas de asistencia no justificadas entendemos que forman parte de la autonomía del alumno y que, aunque el porcentaje evaluable disminuya notablemente, una buena calificación tanto de las pruebas escritas como de las tertulias irá ligada a una asistencia regular, o así suele suceder.

Conforme a esto, el desglose de porcentajes de calificación sería el siguiente:

- Primer trimestre:

60 % prueba escrita de carácter teórico-práctico

25 % asistencia, ejercicios diarios, comportamiento

15% tertulia dialógica

- Segundo trimestre:

60% prueba escrita de carácter teórico-práctico

15 % asistencia, ejercicios diarios, comportamiento

25% tertulia dialógica

- Tercer trimestre:

60% prueba escrita de carácter teórico-práctico

10% asistencia, ejercicios diarios, comportamiento

30 % tertulia dialógica

Prueba escrita de carácter teórico-práctico: Mediante esta herramienta se evaluarán aquellos contenidos teórico-prácticos trabajados en las unidades didácticas y que no hayan sido evaluados por medio de otro tipo de tareas o ejercicios. Se establecerán un mínimo de dos pruebas escritas por trimestre, que supondrán a través de una media del 60% de calificación anteriormente mencionado.

Asistencia, ejercicios diarios y comportamiento: En lo referente a la asistencia, se pasará lista al comienzo de cada sesión, y si bien ni habrá estipulado una penalización concreta por cada falta de asistencia no justificada, se calificará negativamente este apartado cuando se considere que las faltas de asistencia no justificadas hallan supuesto una interrupción del seguimiento normal de la asignatura. Por su parte, para la evaluación de los ejercicios diarios, se rellenará una rúbrica referente a la entrega, participación en su corrección y adecuación de los ejercicios realizados en el aula o encargados para trabajar desde casa. Por último, la evaluación del comportamiento estará ligada, como ya se ha comentado, a mantener una actitud de tolerancia y respeto en el aula, no cayendo en comportamientos disruptivos que dificulten el normal desarrollo de las sesiones.

Tertulia dialógica: Para evitar caer en la repetición, remitimos al apartado dentro del proyecto de innovación dedicado al desglose de la evaluación de este.

6 Proyecto de innovación: Tertulias Literarias Dialógicas

6.1 Introducción

Decía Holmes que cuando se hacen las preguntas correctas, la respuesta es elemental ("mi querido Watson"). Trasladado al saber filosófico, viene a ser el método socrático, que equiparaba el acto del conocer con un alumbramiento. Arrojar luz en algo presente, pero oscuro. El proceso del aprendizaje, por tanto, se trataría de desandar un camino mutilado por la memoria: descubrir una verdad que ya existía dentro de nosotros. Se nos acusa a los platónicos de buscar el amparo en el pensamiento metafórico e ilusorio, que vivimos - como el Hembert Ashe Tlöniano - en la irrealidad: pero cuántas veces el juicio ha necesitado de la fábula para hacerse inteligible y, sobre todo, del *diálogo*. Dicho esto, enseñar a otro sería conversar con él, sugiriéndole una circunstancia narrada en la que pueda asomarse cómodamente esa verdad.

Ahora bien, ¿sobre qué ideas escudriñamos en una clase de literatura? La elección de nuestro proyecto de innovación se asienta en una gran pregunta anterior: *¿la literatura se enseña?*

Como creemos que justificarnos podría llevar un trabajo de fin de máster extra, supongamos que sí. Sí, la literatura se enseña. Se enseña a leer textos, igual que a mirar cuadros y a escuchar música. Todo el mundo nos admitirá una perspectiva historicista curricular: un catálogo de autores escribió un inventario de obras en un tiempo y en un espacio; pero lo cierto es que no es rara la circunstancia de exhumación sin sentido. Más tarde profundizaremos en esto, por el momento nos basta con esbozar un propósito: si llevamos un texto literario a clase, que merezca la pena.

El relato de *El hombre* – elegido para el intercambio dialógico de la unidad didáctica desarrollada – narra un asesinato, una huida, una persecución y una doble venganza. Si simuláramos estar en la Tertulia Dialógica Literaria, habríamos subrayado las siguientes líneas:

[E]s peligroso caminar por donde todos caminan, sobre todo llevando este peso que yo llevo. Este peso se ha de ver por cualquier ojo que me mire; se ha de ver como si fuera una hinchazón rara. Yo así lo siento. Cuando sentí que me había cortado un dedo, la gente lo vio y yo no, hasta después. Así ahora, aunque no quiera, tengo que tener alguna señal. Así lo siento [...]. (Rulfo, 1993, p.31).

Tal vez habríamos comentado que expresa en muy pocas palabras una condición tan humana como la de cargar ciertos “pesos”, y hablaríamos de esas “hinchazones”, visibles e invisibles, de las que, unas veces, nos percatamos solos y de las que, otras, nos tienen que advertir los demás.

Realizamos el Máster de Formación del Profesorado durante el curso 2019/2020; en mitad del período de prácticas surgió una pandemia que cambió en muchos sentidos la concepción de la educación y obligó a toda la comunidad educativa a adaptarse a un contexto límite. Presentamos este Trabajo Fin de Máster dos cursos después, habiendo vivido la incertidumbre de la nueva realidad, que es probablemente uno de los sentimientos más crueles impuestos por la epidemia. Además, estamos seguros de que el concepto de *espacio* ha sido reformulado para prácticamente todos. La creación del espacio literario ya nos parecía una buena idea aquel primer curso, pero más durante el transcurso de este año, cuando “el virus de la desigualdad” ha sido más inmisericorde si cabe. Hace falta entender “los pesos” de los otros, y eso nos lo viene enseñando la literatura desde siempre. Nuestra labor está en sacar el máximo provecho de ello. Para aprovechar los beneficios de la Tertulia, necesitamos implementarla con continuidad en horario lectivo, atravesando cada una de las unidades didácticas para que llegue a todos y se trabaje realmente con un margen de resultados, que solo son posibles a través de la práctica reiterada.

6.2 Marco teórico

La nueva mayéutica se propone reforzar capacidades críticas que trabajen sobre la telaraña informativa (Velasco y Alonso, 2008). El ejercicio de la interpretación literaria se supera con la Estética de la recepción: (Cruz, 2010, p.129-147) esta teoría literaria, que atraviesa las didácticas contemporáneas, entiende que el proceso de dar significado pertenece al lector, quien proyectará un fondo de vivencias propias sobre el sentido primero del texto transformándolo.

Contra esta corriente apuntaba Jesús G. Maestro. Desde el materialismo de Bueno arrojaba lanzas bien audaces: "La estética de la recepción es el luteranismo del siglo XX" (2014, p.246). Aunque esta afirmación se puede abordar desde varias posturas estéticas, es fácilmente recuperable en un contexto de aula. ¿Cómo hacemos que la interpretación del texto literario supere el significado individual, a menudo traducido

por un montón de experiencias inmediatas? Y decimos *supere* porque, por supuesto, ha de partir desde este sentido particular para luego extenderse fuera, hacia el mundo.

En el *Sofista*, Platón señalaba:

Debe lucharse con todo el razonamiento contra quien, suprimiendo la ciencia, el pensamiento y el intelecto, pretende afirmar algo, sea como fuere. (citado en Maestro, Jesús G. y Enkvist, Inger, 2011, p.198).

No es difícil acabar en este tipo de razonamiento testarudo. Pretender afirmar algo, sea como fuere, se convierte a veces en una máxima de comportamiento, más aún en el maltratado terreno artístico. Maltratado por una docencia que afirma en la teoría el trabajo hacia mentes más flexibles mientras refuerza, en la práctica, el no cuestionamiento del “yo opino, yo pienso”. La opinión crítica siempre debe estar justificada. La aceptación de cualquier opinión puede ser una tozudez del mismo calibre que la negación de todas ellas.

¿Cómo gestionamos esto? ¿Cómo conseguimos que los alumnos se sobrepongan a sus propias opiniones y, a la vez, que nunca dejen de formarlas y reformarlas? *Con todo el razonamiento* platónico. Existe una argumentación de David Foster Wallace (2021) que viene al caso de este y otros problemas planteados. Como nos resulta especialmente interesante en ciertas declaraciones y como creemos que sus palabras son más agudas que las nuestras, las recuperaremos. ¿Cuán difícil es equilibrar el Principio del Diálogo Igualitario a la vez que señalamos e insistimos en la importancia de la justificación argumentativa?

En el año 1997 Foster Wallace daba una entrevista en calidad de profesor de literatura a Donn Fry, en ella, destacaba lo siguiente:

El mayor problema de los alumnos universitarios es que en el instituto se les ha enseñado algo llamado “escritura expresiva” – en la que cualquier pensamiento que se tenga es considerado bueno y válido – y hay que convencerles de que sólo porque se trate de su opinión no necesariamente significa que sea interesante o que alguien quiera leerla. [...] Mi mayor problema es hacer que pasen de “escritores expresivos” a “escritores comunicativos.” (Foster Wallace, 2021, p.125).

¿Cómo sabe nuestro alumnado que sus opiniones sobre un texto son buenas, valiosas e interesantes? Aprendiendo y trabajando en ellas, claro. Se aprende a opinar *mejor*, como se aprende a leer textos, a escuchar música y a ver cuadros. Con dos actitudes clave: la pregunta y el esfuerzo. La editorial Pálido Fuego nos brindó en 2021 de una edición única de *Profesor: David Foster Wallace*, un volumen en el que se presenta al lector los programas universitarios que utilizaba el autor en sus clases. Además de que puede interesarnos ya solo por ser docentes de literatura, encontramos un apartado dedicado a las “Normas de las discusiones públicas en clase”, que los alumnos tenían a su disposición y que expone, con chispa, un rótulo que bien podríamos grabar en los marcos de cada puerta de cada aula: “Ninguna pregunta sobre literatura es estúpida” (Foster Wallace, 2021, p.26-28). Creemos que el texto completo es digno de ser citado:

Cualquiera puede hacer cualquier pregunta que desee sobre cualquier asunto relacionado con la narrativa. Ninguna pregunta sobre literatura es estúpida. Se os prohíbe que os guardéis de preguntar o de hacer un comentario por temor a que pueda sonar obvio o no sofisticado o flojo o estúpido. Porque la lectura crítica y la narrativa son cosas tan difíciles y raras de estudiar, que una pregunta o un comentario que parezcan estúpidos pueden terminar resultando valiosos o incluso profundos. No bromeo sobre lo de crear un ambiente en clase donde nadie dude de preguntar o hablar sobre lo que desee. Por lo que cualquier alumno que gima, sonría afectadamente, remede un ametrallamiento, se ría, ponga los ojos en blanco o ridiculice de algún modo una pregunta/comentario de otros alumnos será advertido una vez en privado y a la segunda será expulsado de clase y suspendido.

Esto no quiere decir que tengamos que sentarnos en coro y dedicarnos a sonreírnos con dulzura durante tres horas a la semana. No hay verdades sobre la forma, el contenido, la estructura, el simbolismo, el tema o la totalidad de las cualidades artísticas de una obra de ficción que estén grabadas en piedra o fuera de discusión. [...] No hay respuestas correctas o incorrectas (aunque haya respuestas interesantes frente a aburridas, fértiles a estériles, plausibles frente a extravagantes).

Reformulando un poco ese final: *no hay respuestas correctas, pero sí justificadas; no hay respuestas incorrectas, pero sí injustificadas*. Por esto, el acercamiento a la lectura

crítica es paulatino y trabajoso, siempre que el fin no se conforme con que el alumno diga algo – cualquier cosa – de lo que ha subrayado, sino que, aunque el impulso de elegir un fragmento u otro haya sido puramente emotivo, sepa conectarlo con el texto y justificar esa conexión. Es en ese momento y no en otro, donde empieza la estrategia discursiva y de pensamiento que irá “desde lo concreto a lo abstracto y desde lo abstracto otra vez a lo concreto”.

Con una buena Pedagogía de la pregunta de base, puente hacia el diálogo (Velasco, Alonso, 2008, 464). Enseñar a pensar requiere de un proceso dialógico. Así:

Una verdadera pedagogía del hacer literario implica que la enseñanza de la literatura se desarrolle donde [...] docente y educandos [...] se estimulen para alcanzar un conocimiento intersubjetivo de sentimientos y pensamientos que abran un horizonte de sentidos (Rosas, 2006, [s.p.]).

La relación dialógica sería un encuentro dinámico entre el alumno con su mundo y el texto (Rosas, 2006, [s.p.]); un encuentro *guiado*. El alumno debe asistir desde su experiencia para trascenderla, “descubriendo y construyendo significados reales y auténticos” (Rosas, 2006, [s.p.]). De lo particular a lo universal, desde su vivencia personal hacia la identificación de esta misma como colectiva, humana. Todo esto a través de la socialización de la lectura.

La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) realiza un *Barómetro* desde el año 2000 al 2012 en el que diferencia los hábitos lectores de la población, entre otras cosas, por tiempo dedicado y edad. Echando un vistazo a al año pasado, 2012, tenemos que el 67’9 % de la población lee libros; de estos, un 64’4 % lee por ocio. Si la media está en ese 64’4 %, Asturias se sitúa apenas por debajo, con un porcentaje de 64’1 %. EL 2021, año postpandemia, se consolida con un gran aumento en el hábito lector. Cifras sin dudas interesantes, pero, ¿dónde están las edades que nos interesan? Estas cifras van a verse afectadas por edad, sexo, nivel educativo y contexto social (en este último apartado entendemos religión, estado económico, condiciones familiares...). (FGEE, 2022).

Es curioso lo que comenta Carmela Soldevilla en su trabajo “Los hábitos lectores en educación secundaria y bachillerato”, (2012, p.17), concretamente:

El mundo de las telecomunicaciones les permite acceder a un tipo de entretenimiento que les genera un placer inmediato y, además, les permite compartir las experiencias. La lectura, en cambio, precisa de tiempo y no es considerada un ocio de experiencia compartida. Sin embargo, es interesante destacar que un motivo que lleva a las chicas a leer es su necesidad de compartir el libro con sus iguales para entablar relaciones con sus iguales (Colomer, 2005).

Hacemos hincapié en la socialización de la lectura, lo que precisamente es la clave de la tertulia: que el alumno no se enfrente solo a la lectura, sino en una participación activa y una escucha también activa donde pueda convertirse, algo tan íntimo como es leer, en un diálogo.

Los resultados de Las Tertulias Dialógicas Literarias están alabados por la comunidad científica, por eso, se incluyen como actividad educativa de éxito dentro del proyecto INCLUD-ED, “para identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje”.¹

Tanto en el impacto en la docencia como el impacto en los resultados habla Rocío García-Carrión, incluyendo testimonios, datos y detallando procedimientos. (García-Carrión, 2016, pp.1-6).

Como ya apuntábamos en la introducción a nuestro trabajo, la lectura intersubjetiva mejora su autoconcepción, su autoimagen y su autoestima (Aguilar, 2010, p.34), lo que les permitirá enfrentarse al mundo tomando decisiones más libres. Las actuaciones con nuestro entorno están condicionadas con el control que tenemos de nosotros mismo, luego son lecciones cruciales.

6.3 Contextualización del problema y mejora

En 2005 Daniel Innerarity escribía sobre los profesores de filosofía (aunque buenamente nos sirve en Literatura) en *El País*

Salvemos los problemas frente a la presión de los competentes, contra las soluciones precipitadas porque, como dice Sánchez Ferlosio, “lo más sospechoso

¹ Página oficial de Comunidad de Aprendizaje:
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

de las soluciones es que se las encuentra siempre que se quiere”. Propongo defender la rareza que ha generado un pequeño grupo de profesionales cuyo oficio no consiste en ofrecer soluciones, sino problemas, en ponerse las cosas lo más difícil posible, que, frente a tantos que no se equivocan nunca, parecen estar mucho más interesados en mantener siempre abierta la posibilidad de fracasar que en salir siempre del paso. Hay sin duda un valor profundamente humanizador en ese respeto hacia nuestra condición problemática que la filosofía [y la literatura, añadiríamos nosotros] se compromete, mientras la dejen, a seguir protegiendo (Innersrity, 2005, [s.p.]).

Afirmaciones como la de Sánchez Ferlosio son complicadas de mantener. La vida está llena de soluciones que, por mucho que queramos, no aparecen (determinismo social, económico, genético, etc.). Pero, si le damos algo de perspectiva a la opinión de Innerarity y pensamos en situaciones vividas, por ejemplo, durante la estancia de prácticas, podríamos defender esta postura e incluso atender al problema que nos atañe.

Hablemos, particularmente, de una experiencia real en el centro de prácticas. Acudimos a una jornada diseñada por el equipo directivo y de orientación dirigida a los alumnos de bachillerato. Durante unas horas, asistieron a una conferencia inicial y a una *gincana* de minicharlas (cada grupo esperaba en su aula a que fueran pasando las cuatro personas encargadas de darles el mitin express) sobre la productividad, la gestión de emociones y el triunfo. Aparentemente bien, salvo porque la búsqueda de la productividad se basaba en herramientas TICs con las que usaban el móvil para controlar el tiempo, la gestión de emociones en una serie de fábulas cuya moraleja explicaba que hasta de las experiencias más atroces debemos salir fortalecidos y, todo ello, coronado con la suposición de que una vida – sea la vida que sea, al parecer – tiene un objetivo natural en alcanzar el éxito. Obviaremos que no se llegó a plantear en ningún momento en qué podía consistir ese éxito. La pluralidad de estilos de vida y de ideas del bien puede ser un tema pantanoso para una sesión embotellada que se propone dejarles claro a los adolescentes que el camino hacia la gloria es unidireccional, asequible y radicalmente *libre de empatía*.

Así, esta desafortunada jornada guarda una estrecha relación con el texto: el (no) respeto hacia la problemática condición humana. Respetar, tratar a alguien y a su circunstancia en calidad de *ser digno*.

El ejercicio de nuestra experiencia humana no tiene cese. Primer punto que se olvida en el trato con adolescentes. Muchas de las críticas que reciben, tanto por parte de padres como de profesores, se relaciona con actitudes que ni siquiera nosotros – el resto de los adultos – controlamos. Además, se abusa de la terrible sentencia “ya aprenderéis”, “ya os daréis cuenta”, que indica una inmensa falta de comprensión y sitúa al emisor en la ilegítima superioridad moral del que ya ha aprendido la lección. El exceso, el abuso de control, la infinita complejidad de las relaciones, el amor, el miedo o el placer son cuestiones que nos lleva toda la vida conocer. Almacenar años no es lo mismo que almacenar experiencias. Esto lo entendemos todos, pero que nadie nos quite que más sabe el diablo por viejo que por diablo. Relativamente. Hay adolescentes que tienen mucho que enseñarnos. Hay adolescentes que comprenden la circunstancia de *Lolita* mucho mejor que el profesor de literatura. Si nos interesa un poco, deberíamos escucharlos. Saber reformar las percepciones con autonomía y criterio suele ser un proyecto de todos los docentes, que además está en el currículo de secundaria, pero no podemos deconstruir las ideas de los alumnos sin si quiera plantearnos la deconstrucción de las nuestras (Sarbach, 2005, p.168). Y aunque el diálogo y la socialización están demostrados como instrumentos potentísimos, no sirve de nada si se plantean de forma anecdótica. He aquí un punto relevante de nuestro proyecto de innovación: no el método de la tertulia dialógica literaria *en sí mismo*, sino más bien *la secuenciación y reiteración de estas en cada uno de los temas durante todo el curso programado*.

El problema es que el diálogo con los alumnos, la manifestación de sus ideas y el ejercicio constante de la interpretación y la crítica casi nunca se encuentra en la metodología. Los adolescentes no están acostumbrados a que hablar sobre un texto literario o filosófico sea no solo una forma de aprender y no de evaluar, sino la actitud crucial del aprendizaje en sí. Se les censuran tanto comentarios de texto poco personales como intervenciones poco académicas, cuando pocas veces se les muestra (insistiendo en esta lección) que las dos dimensiones pueden conectarse. Así, formamos jóvenes que piensan que lo que ponen en un examen de lectura no tiene nada que ver con lo que comentan con sus iguales sobre el libro, que el análisis de un personaje dista mucho del juicio sobre el comportamiento de un amigo. Y aún peor, jóvenes convencidos de que no tienen nada que enseñar a sus profesores, que saben más de Gregorio Samsa o de

Juan Preciado incluso cuando, a veces, son ellos mismos – los adolescentes – los que han vivido la frustración de ser un insecto o la experiencia de la muerte.

Hace falta trabajar el valor heurístico de la literatura, y creemos que solo es posible educando en la socialización de la lectura. Hace falta recuperar el ejercicio filosófico (el ejercicio y no solo una recopilación de autor-obra); recuperarlo a la manera kantiana, que subrayaba que no se puede aprender filosofía, sino a filosofar (Tejedor, 1984). Ambas disciplinas pueden complementarse en la tertulia dialógica de los textos, mejorando la actitud de los alumnos a la hora de *recuperar* sus propios conocimientos y construir valoraciones intersubjetivas sobre el mundo y sobre los otros.

Decíamos que nuestra innovación radica no en la Tertulia en sí misma, sino en su *repetición* y en la *búsqueda de la interdisciplinaridad* con el ejercicio del pensamiento filosófico a partir del texto literario. Ahora bien, somos conscientes de qué nos diría la mayor parte de docentes: *no hay tiempo*. Esta problemática está registrada por las autoras de *Tertulias literarias dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*: “el problema de la implantación de las TLD es la carga horaria de nuestros contenidos temáticos” (Cardini, Paparella, Semmoloni, 2021, p.79). Está claro que una propuesta así debe pensarse tras un cálculo de pérdidas y ganancias: cuánto tiempo para el contenido teórico vamos a perder y exactamente qué vamos a ganar. Elaborado el cronograma - de un curso concreto y teniendo en cuenta el currículo - pensamos que el enfoque dialógico con dos sesiones por tema dedicados exclusivamente a la lectura y comentario de textos literarios tiene muchos beneficios: abarcamos todas las competencias y casi la totalidad de objetivos específicos de materia en cada uno de los temas. En la obra que citamos, Alejandra Cardini, Carla Paparella y Carolina Semmoloni realizan una brillante investigación de la aplicación de las Tertulias en el aula, recogiendo testimonios de docentes, dando pautas específicas de actuación e insistiendo en temas especialmente interesantes, como la incomodidad ante el silencio (2021, p.70).

En la página de youtube del Instituto Natura podemos encontrar un gran repertorio de tertulias dialógicas, algunas de ellas con testimonio de docentes, como María Soledad Gerón, quien afirma que su alumnado superó problemas de redacción, de argumentación, de confianza; que les sirve, en definitiva “para toda su vida”.

Existe mucha bibliografía testimonial en la que se da cuenta de los beneficios de las Tertulias. El proyecto de Comunidad de Aprendizaje también expone en su página web² las bases teóricas, principios y dimensiones del aprendizaje dialógico.

Con esto queremos apuntar a que la enseñanza a través de Tertulias Literarias Dialógicas está experimentada y sus beneficios científicamente comprobados. Ahora bien, nosotros las proponemos como núcleo de programación, como elemento reiterativo de cada unidad y en vistas a que los alumnos desarrollen, progresivamente, no solo todos los beneficios ya conocidos sino también una actitud interdisciplinar.

6.4 Análisis de objetivos y actuación

Veíamos en los adolescentes un problema de pensamiento autónomo y crítico. Esto, trasladado a la clase de Lengua y Literatura, se traduce como dificultades a la hora de leer textos literarios con juicio y, sobre todo, sabiendo complementar la experiencia vital con el conocimiento conceptual, de forma que las exposiciones (tanto escritas como orales) se quedan de un lado u otro mientras el alumno se sitúa sencillamente al margen.

Bien decía Umberto Eco, desde temprana edad, todos nosotros, “nos sentimos tentados a dar forma a la vida usando esquemas narrativos” (Eco, 1996, p.111). Continuamente debemos gestionar los acontecimientos de la vida en torno a las acciones de los otros. El motivo de su comportamiento, el por qué la gente hace lo que hace, ronda y absorbe gran parte de nuestras reflexiones diarias (Odeno, 1996, p.492). También por qué hacemos lo que hacemos, la reflexión sobre los propios acontecimientos es la manera de autoorganizarnos, de crear la identidad personal (Ruíz, 2015, p.1). Nos construyen una serie secuenciada de eventos significativos “desde el punto de vista de la activación emotiva del sujeto” (Ruíz, 2015, p.2). Tan básico como el pensamiento más antiguo de la historia humana; habla de ello Alfredo Ruíz en un artículo sobre narrativa y psicología:

[E]l modo de pensamiento narrativo [...] consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un

² comunidaddeaprendizaje.com.es

significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido. La construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa. Es una actividad humana fundamental. Todos lo hacemos (Ruíz, 2015, p.1).

Cuando leemos ficción no hacemos otra cosa que espiar acontecimientos significativos sobre unos personajes (también están dentro de estos acontecimientos escenas cotidianas que sean muestra de personalidad, ya que aplicamos los mismos esquemas que en la vida y, normalmente, para saber cómo es alguien atendemos especialmente a lo que hace). Como todas las acciones humanas entran en un cuadro de conocimiento general, universal, podemos identificarnos y aprender de ellas. Es decir, que igual que se modulan los personajes de un relato nos modulamos nosotros mismos: atendiendo a los acontecimientos que caracterizan nuestra vida (Ruíz, 2015, p.2). Todo esto incide en lo que veníamos apuntando: la recuperación del valor heurístico de la literatura. Pero añadimos más, el trabajo sobre la literatura se puede combinar con el ejercicio de un pensamiento filosófico. Tanto la literatura como la filosofía nos muestran una desnaturalización del presente (Carletti, 2008, p.18), es decir, un continuo cuestionar la vida. En esto queremos incidir en nuestra innovación, un objetivo que participa de la Interdisciplinariedad: el desarrollo de la autonomía. Que la educación literaria en secundaria sirva para llegar al máximo kantiano: *saber pensar por uno mismo*.

Para ello, es crucial que los alumnos se despojen del general pensamiento de que filosofar es “llevar a cabo abstrusas especulaciones” limitadas a unos pocos genios (Azar, 2015, p.196), sino que implica reflexionar críticamente sobre problemáticas vitales para el ser humano (Azar, 2015, p.196), algo que, de forma más o menos trabajada, hacemos todos los días. Del progreso en la autonomía, además, se obtiene otra actitud igualmente perseguida por nosotros en esta innovación: una flexibilidad o predisposición en los alumnos para la resolución de conflictos. En ello la actitud filosófica es crucial, sobre todo en lo que concierne a ser consciente de los problemas. Se trata, entonces, de que filosofar sea un *fenómeno vital* (Carpio, 2004, p.21), un *diálogo constante*.

Al igual con Conrad, Foster Wallace apostaba por la soledad del ser humano y, creía, que “la narrativa (aunque podríamos extenderlo a la literatura” tendría el propósito de

proporcionar al lector, que como todos nosotros es un náufrago en su propio cráneo, proporcionarle el acceso imaginativo a otros yos.” (Foster Wallace, 2016, p.54). ¿Pero cómo funciona ese acercamiento al otro yo (sea real, sea ficcional)? ¿Es imaginación? Atendamos a lo que explica Aurelio Arteta en un magnífico ensayo sobre la compasión (2019, pp.32-33):

[Ese transporte imaginario del yo al otro] [e]n general, todos coinciden en entenderlo como un ejercicio de imaginación por el que no ponemos en lugar del que sufre [o el que ama, o el que odia...]. Esto último requiere otro tipo de facultad, la imaginación, que la supera con creces en esa tarea. Adam Smith lo explica de manera convincente: “Como no tenemos la experiencia inmediata de lo que otros hombres sienten, solamente no es posible hacernos cargo del modo en que están afectados concibiendo lo que nosotros sentiríamos en una situación semejante (...). Toda compasión es, pues, una alienación, porque obliga a su sujeto a salir se sí y a hacerse de otro modo.

La literatura también es una especie de alienación. Y si es cierto que siempre atendemos a ese principio tan beneficioso que es la conexión con nuestros sentimientos universales más humanos, quizá pequemos de simplificarlos “a lo grande”. Nos explicamos: la soledad es un sentimiento humano reconocible. Todos nos hemos sentido solos, por suerte o por desgracia, en algún momento. ¿Es la misma soledad la de Herman Hesse y la de Funes el memorioso? ¿Es la misma soledad la de un niño que se esconde cuando oye un ruido en su casa de madrugada o la de los compradores de animales electrónicos en *Kentukis* (novela de Samantha Schweblin que no es un clásico, pero podría serlo)? ¿Y el miedo? Aurelio Arteta habla de compasión, pero nos permitirá que parafraseemos diciendo que, también, “cuando uno siente temor, no se compadece más que de sí mismo”. (Arteta, 2019, p.41). Aparte de la posesión de uno mismo, tenemos yos imaginarios, ¡y menos mal! Porque son un buen ensayo de autonomía: porque podemos maltratarlos, juzgarlos, imputarlos, y siguen ahí, resistiendo el paso de las lecturas.

El desarrollo de la autonomía suele traer consigo un incremento de la responsabilidad y confianza, cualidades importantes para el ejercicio del diálogo con los otros. Asimismo, aparte de este objetivo que organiza nuestra propuesta, podemos señalar otras búsquedas no menos importantes. De forma que, al final de la puesta en marcha de esta innovación, el alumnado será capaz de:

- *Desarrollar el pensamiento interdisciplinar*: en este caso, el acercamiento de la Literatura y la Filosofía y, desde ellas, a cualquier otra materia que sirva de instrumento para el diálogo. En la medida en que los estudiantes entiendan los contenidos de las diferentes asignaturas como conectados entre sí, mejorará su reflexión crítica sobre el mundo y los demás.
- *Consolidar unos hábitos lectores y ejercitar una lectura activa*: el hábito de la lectura se adquiere con el ejercicio. Sería deseable que los alumnos se atrevieran con lecturas cada vez más exigentes, labor que está, por supuesto, en el aula de Literatura. Aun así, sobre la motivación de los estudiantes hacia la lectura por placer escribe Bartolomé Delgado: “cada individuo debe escoger su propio ámbito sin reforzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué le interesa leer para posteriormente orientarlo a qué sería bueno que leyera” (Delgado, 2007, p.42). También Jorge Luis Borges, durante una entrevista en 1979, decía aquello de que la lectura obligatoria era un contrasentido. “El placer no es obligatorio, el placer es buscado”. Es fácil refutar a Borges con el currículo, pero no está de más escucharlo hablar de su faceta de profesor en la facultad de letras. Decía a sus alumnos que “Si Shakespeare les interesa, está bien. Si les resulta tedioso, déjenlo. Llegará un día en que Shakespeare será digno de ustedes y ustedes dignos de Shakespeare, pero mientras tanto no hay que apresurar las cosas”³.
- *Progresar en sus destrezas comunicativas*: el aprendizaje de una formación autónoma de ideas debe ir acompañado de una buena expresión oral de dichas ideas. El diálogo es un instrumentísimo dentro del aula, pero, sobre todo, es el instrumento social básico. Saber comunicarnos con los demás suele traducirse en mejores relaciones sociales.

Para lograr estos propósitos proponemos utilización de la tertulia dialógica durante todo el curso y aplicada a todas las lecturas que se realicen de forma colectiva en clase, insistiendo en una visión amplia y filosófica.

6.4.1 La lectura colectiva, la tertulia dialógica y el pensamiento filosófico

³ Visionado de la entrevista completa en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=dUZJGhPqspQ>

1. La lectura colectiva en el aula

Daniel Cassany plantea algunas ideas interesantes sobre la lectura colectiva en el artículo “Luces y sombras de la lectura en voz alta”. Por ejemplo, que “es la manera [del docente] de poder acceder a la mente del lector para verificar cómo procesa ese escrito” (2007, p.27). Desde luego, el profesor de literatura estará – normalmente – interesado en controlar cómo se desenvuelve el alumno en el proceso de lectura activa. La importancia de esta actividad conjunta está en el significado y en la interpretación, más que en la corrección de la mecánica oralizadora (Cassany, 2007, p.30). Creemos que es crucial que nuestra actitud no se base en la censura continua de la dicción o en interrogar insistentemente a un mismo alumno o en todas esas conductas que han conseguido que tantos estudiantes no puedan superar el pánico a la lectura en voz alta. La prioridad sería crear un espacio donde el intercambio de ideas pueda ser eficaz para todos. No es necesario que el docente sea el único con un rol activo (Cassany, 2007, p.30), de hecho, es contraproducente. La participación de los alumnos dependerá del grado en el que se sientan implicados en la actividad.

2. La tertulia dialógica

El instrumento nuclear son las tertulias dialógicas literarias. Dando por válida las teorías contemporáneas – y no tan contemporáneas – que apoyan que la educación debe huir de la transmisión vertical de un profesor poseedor de todo el conocimiento hacia alumnos que lo reciben y acumulan (Velasco y Alonso de González, 2008, p.462). Se trata de que esa lectura activa socializada y la comunicación de ideas propias *se ejercite repetidamente* en el aula. Vemos ineficaz proponer el diálogo en clase de forma aislada. La habilidad comunicativa, especialmente en su forma de expresión oral, necesita mucha práctica. Los docentes asumen su importancia y se programan exposiciones orales durante las cuales se evalúan habilidades que el alumno apenas ha ejercitado, exigiéndole estar pendiente de un dominio conceptual y escénico dirigido exclusivamente a completar la nota. Así, proponemos generar un hábito: lecturas colectivas y en voz alta en el aula de cada uno de los textos literarios seleccionados y en cada uno de los temas.

El esquema de actuación se desarrollaría, salvando las posibles adecuaciones al temario, siguiendo cinco puntos, a saber, selección del texto literario, lectura colectiva en voz alta, preparación individual, tertulia dialógica y comentario de texto.

- Selección del texto literario clásico.

El texto se podrá seleccionar según las necesidades del currículum, pero no solo en cuanto autores, sino también en cuanto a las necesidades temáticas que puedan aportar una visión más amplia y constructiva del temario. Así, por ejemplo, tenemos en la unidad primera “El siglo de las luces”. La tertulia podría estar basada en un texto o fragmento de una obra literaria insertada en la época ilustrada dentro de los autores canónicos del currículum, pero también sobre otros: por ejemplo, quizá sería interesante incluir algún ensayo de Feijoo, autor siempre a medias aguas entre la Literatura y Filosofía.

Otro criterio a la hora de plantarse la selección de textos para Tertulias Dialógicas Literarias planteadas para horas lectivas en el aula es, por supuesto, la extensión. El género lírico, o incluso fragmentos del narrativo, pueden dar más versatilidad. Nos parece interesante, en el ámbito de la narrativa, plantear los cuentos breves. Lejos de pensar que estos se centran en información anecdótica, al contrario: creemos que la cuentística es una buena solución para tratar los mismos temas universales.

- Lectura colectiva y en voz alta.

Aunque pertenece al apartado anterior, recalcamos que se trata de un preámbulo importantísimo a la tertulia dialógica. El profesor debe asegurarse de que toda la clase ha entendido al menos de una forma superficial el texto antes de llegar a la tertulia. Hay estudiantes que no realizarán una lectura activa solos en sus casas. La guía de este proceso será progresiva. Lo ideal es que la lectura se realice entre varios alumnos (adecuándose el número de lectores a la extensión del texto, no es eficaz un lector por línea ni un lector cinco páginas) y se otorguen las pausas que el alumnado necesite para aclarar términos desconocidos, referencias, etc. Nunca está de más aprovechar algún alto para recoger lectores perdidos: preguntas grupales del tipo “¿qué está pasando? / ¿qué acaba de suceder?” suelen funcionar. Dependerá de la extensión que se pueda, en una sesión, esquematizar el contenido del texto como apoyo a la preparación individual.

- Preparación individual.

Cada alumno deberá señalar un fragmento del texto que quiera comentar en la siguiente sesión. Los motivos de su elección pueden ser de diversa índole y seguramente irán cambiando a medida que avancen los diálogos (tenemos en cuenta que, al principio, muchos de ellos elijan al azar). Con idea de avivar el pensamiento filosófico, sería bueno proponerles que reflexionaran atendiendo a lo siguiente: *de lo concreto* (¿qué hace el personaje / personajes / qué dice la voz narrativa, la voz poética, etc.? ¿qué experiencia tiene? ¿qué conoce?) *hacia lo abstracto* (¿es reconocible una experiencia humana común? / ¿qué tipo de problemáticas universales?) y *vuelta a lo concreto* (¿qué hago yo? / ¿qué experiencias tengo? / ¿qué conozco?).

Ilustrémoslo con el cuento “La cuesta de las comadres”, por ejemplo, de Juan Rulfo, incluido en la antología de *El llano en llamas*. Pongamos, por caso, que el fragmento elegido y subrayado por x alumno es el siguiente diálogo entre el narrador y Remigio Torrico:

- Odilón y yo éramos sinvergüenzas y lo que tú quieras, y no digo que no llegamos a matar a nadie; pero nunca lo hicimos por tan poco. Eso sí te lo digo a ti.

¿Qué piensa el personaje? ¿Tiene *matices* su moral? ¿Conoces a alguien que pueda llegar a tomarse matices parecidos, en contextos más o menos alejados (por ejemplo: ¿está mal robar a un pobre, está bien robar a un rico...? ¿Qué piensas tú en este tipo de situaciones? ¿Crees que tienes límites infranqueables en tu comportamiento? Etc.

- Tertulia dialógica. La sesión posterior a la lectura se dedicará íntegra al diálogo. El rol de mediador se iniciará con el docente, pero lo ideal es que a partir de la segunda o tercera tertulia se comparta con el alumnado, de modo que estos vayan asumiendo, uno a uno, un papel activo a la hora de guiar a otros, lanzar preguntas y coordinar un diálogo con la mayor participación.
- Comentario de texto. Ampliaremos este apartado en la evaluación.

El comentario de texto supone la oportunidad para organizar ideas que en la tertulia pudieron quedar desordenadas, tibias o sin explicitar. Además del

ejercicio de redacción, cuya práctica creemos crucial a lo largo de cada uno de los temas.

Dinamizar el encuentro entre el alumno y el texto resultará, cuanto menos, laborioso. La propuesta de pensamiento “concreto → abstracto → concreto” nos interesa en la medida en que acabe explicitando motivos contextuales y relacionales del presente que generen inquietudes en los adolescentes. Las continuas relaciones sociales de las personas y la recreación de la historia literaria desarrollan el aprendizaje (Valls, Soler & Flecha, 2008, p.73), siempre que los temas se sientan cercanos.

Existe una tendencia a creer que los adolescentes solo sentirán cercanas tramas protagonizadas también por adolescentes. No es cierto. Cualquier experiencia humana es cercana si se educa en la empatía y se dan las claves para comprender las circunstancias del mundo (y, siguiendo a Arteta, las claves de *uno mismo*).

3. El pensamiento filosófico

La importancia del pensamiento filosófico radica, sobremanera, en las preguntas. Las primeras tertulias deberían estar más marcadas por preguntas dirigidas hacia los problemas vitales humanos y lanzadas por el profesor, para progresivamente ir permitiendo que sean los mismos alumnos los que generen este tipo de cuestiones y abran debate. Sobre esto, Alejandro Sarbach

El sentido de la función docente, al menos en la clase de Filosofía, es *dejar hacer*, o hacer lo menos posible, para que el que realmente haga sea el alumno [...]. Sustituir, en lo que se pueda, la explicación por la escucha, la afirmación por la pregunta, el dirigir por el acompañar... (Sarbach, 2005, p.157).

En el apartado 2 del proyecto de innovación citábamos a Platón. Estábamos de acuerdo en que se debía combatir con filosofía el mero afirmar por afirmar. Es imprescindible educar a los adolescentes en la formación de un pensamiento autónomo e instruido, crítico. Para eso hay que leer, consultar fuentes, investigar. Cuando las diferentes experiencias humanas afloran desde el texto literario se deberá aludir a los conceptos filosóficos de fondo e instarles a “husmear” sobre ello, sin quedarse en la mera opinión

intuitiva. Así, de la narración de una escena injusta sería bueno rescatar el concepto de *justicia* y llevarles algún texto o aproximación de las distintas posturas filosóficas que la designan. No es lo mismo una teoría de la justicia principialista, utilitarista, etc. No se trata de agotar sesiones dando un temario que no nos compete, pero sí de insistir en que no se puede formar un criterio desde posturas etnocentristas, intolerantes, sin conciencia de clase...

6.5 Recursos y materiales

Recursos materiales: aula, mesas, sillas, pizarra, tiza.

Recursos didácticos: libros, revistas, fotocopias de textos.

Todos los textos destinados a las tertulias se llevarán impresos y fotocopiados en papel en la medida en que sea posible.

Recursos tecnológicos: acceso a internet, ordenador, cañón de luz. Cabe apuntar, en relación al uso de las TICs, que toda herramienta tecnológica que les ayude a acceder a la información es deseable, aunque no imprescindible. Como venimos diciendo, nuestra labor no es exponer una serie de contenidos enciclopédicos, sino sobre todo enseñarles a seleccionar la información con criterio.

6.6 Valor interdisciplinar

El método dialógico rescata la mayéutica socrática: existe un conocimiento dentro de nosotros, pero no puede encontrar salida sin el ejercicio del diálogo.

Sobre el conocimiento innato podríamos apuntar a las experiencias humanas claves (el amor, el miedo, el abandono, la muerte...), sin embargo, no todas han pasado por nosotros. Muchas veces las conocemos a través de las experiencias del otro, sea un compañero de aula, sea un personaje de novela. Cuantas más experiencias tengamos, mejor organizamos ese punto clave en nuestra identidad y en el mundo.

Asimismo, del diálogo esperamos una fuerte actitud filosófica: que los adolescentes formen una valoración sobre un estado de cosas en base a su experiencia y a la teoría que reciben, que compartan estas valoraciones entre todos para, después, reformularlas.

Por eso, no nos interesa tanto el principio como el final. La valoración realmente significativa es la final, la que *ha nacido* del intercambio. En el comentario de texto pueden brillar por sus respuestas y sus aciertos, pero en la tertulia dialógica nos interesan mucho más sus preguntas y sus errores.

6.7 Concreción de la actividad

¿Cómo unimos todas estas reflexiones que venimos desarrollando sobre el valor de una lectura *cuidadosa* de la literatura y un ejercicio *cuidadoso* del pensamiento filosófico? Con una propuesta práctica. Procedemos entonces a una concreción de la Tertulia Dialógica Literaria, tal y como nosotros la llevaríamos al aula y tomando de ejemplo el texto que se trabajaría en la unidad 14 (¡Boom! Hispanoamericano), a saber, el cuento de Juan Rulfo “El hombre”, incluido en su clásico de 1953 *El llano en llamas*.

Resolveremos la explicación de esta Tertulia Dialógica Literaria con la simulación de la actividad en el aula, aclarando la organización, puntos en los que incidiríamos y cómo aprovecharíamos el texto para sacarle el máximo potencial.

En otros apartados hemos comentado el valor del testimonio a modo de prueba en esta actuación de éxito. Además de que hemos intentado hacer buena lectura y buen visionado de estos, conectamos de forma más personal con profesorado asturiano que practica Tertulias Literarias Dialógicas en su centro. Fueron cinco los profesores a los que entrevistamos sobre el proceso: Pilar Fernández González (IES Alfonso II), Luisa María Álvarez Solís (IES La Fresneda actualmente, aunque también realizadas en el IES Santa Cristina de Lena), Begoña del Río González (IES El batán), Alberto García Pérez (IES La Fresneda actualmente, también trabajadas en el IES Santa Cristina de Lena) y Próspero Morán López (IES Santa Cristina de Lena). Incluimos las entrevistas íntegras en **anexos III**; no obstante, creemos que no sobra reunir sus opiniones sobre los puntos más decisivos que nos llevan a defender la posibilidad de llevar a cabo nuestro proyecto de innovación.

6.7.1 Análisis de las entrevistas

Exceptuando Begoña del Río, que empezó este curso con las Tertulias Literarias Dialógicas, el resto de entrevistados llevan tres años o más trabajando con este modelo.

Todos ellos han llevado a cabo tertulias en cursos de la ESO, siendo tercero y cuarto los más repetidos, aunque indican que también se realizan en Bachillerato (especialmente útiles en segundo para preparar las lecturas de EBAU, indica Luisa Álvarez).

La secuenciación de la tertulia, es decir, su conciliación con el currículo que tenemos que dar, es un asunto complicado de gestionar. Lo comentamos en el apartado de contextualización del problema, manifestando la preocupación por elaborar un cronograma que aguantara una tertulia por unidad didáctica y justificando por qué ese tiempo “robado” de las clases magistrales merece la pena a favor del ejercicio constante. Pilar Fernández, además de trabajar el modelo con todos los cursos de la ESO, lleva la tertulia al aula una vez por semana. Además, suele dedicar un trabajo previo a la lectura grupal del texto para asegurarse de que a todos los alumnos, por poco, les suene.

Luisa Álvarez hace hincapié en la organización del espacio y en que, sea en el aula, sea en otro lugar (biblioteca, patio, salón de actos), lo importante es colocarlo de manera que todos puedan verse la cara.

Asimismo, en nuestras entrevistas acentuamos el interés sobre el proceso de selección de los textos, reflexionando sobre uno de los principios de las Tertulias Dialógicas Literarias (la obra debe ser un clásico de la literatura) y preguntando al profesorado su opinión al respecto. Luisa Álvarez es contundente desde el primer momento: “lo importante es que no es una cuestión de opinión”. Solo clásicos en las Tertulias Dialógicas Literarias, aunque eventualmente en clase se hable también de otro tipo de textos. Alberto García indica que, cuando hablamos de este tipo de actuación, el asunto se simplifica en “seguir las reglas”. El resto del profesorado también llevan obras clásicas a sus Tertulias, pero cuestionan que haya un *criterio literario* para reducir tanto el catálogo de autores y obras. Begoña del Río imparte Lengua Inglesa y se lamenta de no poder leer a Walt Whitman, por ejemplo. Luisa Álvarez se pregunta quién determina qué es un clásico y Próspero Morán afirma que utiliza a menudo clásicos de ciencia-ficción (con autores como Edgar Rice Burroughs o Jack Vance) a los que muchos de sus compañeros no otorgarían la etiqueta. Haciendo un repaso de los textos que iniciaron sus respectivas tertulias, todas ellas un éxito, tenemos sonetos de Shakespeare, el poema de *Ítaca*, un texto de Sor Juana Inés de la Cruz, *El camino* de Delibes y *La casa de Bernarda Alba*, de Lorca.

Pensando en nuestro desarrollo de tertulia con un cuento breve, preguntamos por este modelo a los profesores. En general, todos aceptan su utilización (“siempre que sean clásicos”, insiste Pilar Fernández); de hecho, a Alberto García le parecen ideales para trabajarlos en una hora y Próspero Morán los reconoce como uno de los géneros que mejor funcionan.

A lo largo de la innovación pusimos especial interés en la justificación de la opinión. Hablamos de la “lucha platónica” contra la afirmación sin razonamiento y determinamos que de ahí nace la interdisciplinariedad con la Filosofía y su forma de cuestionamiento. Próspero Morán entiende que la “argumentación es clave”, y matiza que prefiere no presionar cuando es evidente que no la hay, por evitar un clima incómodo en el aula. El resto de profesores entrevistados dan igualmente importancia a la justificación, aunque apuntan que es suficiente con que los comentarios estén hilados (Luisa Álvarez) o que sea “leve” (Begoña del Río). Pilar Fernández explica con un ejemplo real que, aunque el profesor no la pida, es el mismo diálogo el que acaba exigiendo que los alumnos se justifiquen.

6.7.2 Tertulia Dialógica Literaria de “El hombre” (Juan Rulfo)

Nuestra unidad didáctica desarrollada corresponde a la “Unidad 14: ¡Boom! Hispanoamericano” de cuarto de ESO, pensada además para una clase de unos 15 alumnos. Constaría, como todas, de nueve sesiones. La innovación didáctica se vería reflejada en la octava y novena sesión, además de en la actividad de comentario de texto de un fragmento seleccionado del relato, que el alumnado realizaría individualmente como trabajo en casa (**anexo II**).

Así, en la octava sesión se realizaría la lectura colectiva en el aula del cuento “El hombre” de Juan Rulfo. Para esta, se repartiría una copia fotocopiada del cuento íntegro para cada uno de los alumnos. La lectura se realiza en voz alta y por turnos. Los propósitos de dedicar la hora completa a esta lectura conjunta son varios:

Primero, ejercitar la lectura en voz alta y aprovecharnos de sus beneficios (ya comentados en el apartado 6.4 con la bibliografía de Daniel Cassany).

Segundo, asegurarnos de que todos los alumnos lean el cuento.

Tercero, solucionar dudas de vocabulario, de trama...

Juan Rulfo emplea en el relato vocabulario mexicano que con seguridad necesitará aclaración. Palabras como “malamujer” (referida a un tipo de ortiga), “chachalaca” (ave voladora), “sabino” (árbol semejante al ciprés) o “zacatal” (pastizal).

“El hombre” emplea una voz en tercera persona que narra los pasos de dos personajes, uno de ellos perseguido por el otro. Esta circunstancia, unida a la expresividad tan definida de Rulfo, podría necesitar que hiciéramos ciertas paradas estratégicas para “recuperar lectores perdidos”. Lo ideal, al margen de las interrupciones que pueda haber para dudas espontáneas, sería llevar estas paradas marcadas previamente. Por ejemplo, en este cuento realizaríamos cuatro pausas.

La primera, justo después de la aparición del segundo personaje con el diálogo “No debí matarlos a todos – dijo el hombre -. Al menos no a todos” (Rulfo, 1993, p.30). Es un buen momento para preguntar *¿qué está pasando?* Reconocer la voz narradora, el personaje del hombre y el personaje del perseguidor. Asimismo, acaba de introducirse uno de los crímenes (el del hombre), luego es un buen momento para que los alumnos conecten con la atención de lo que se irá poco a poco desvelando.

La segunda, poco después, cuando el hombre confiesa su crimen y se intuye que el motivo de su persecución es la *venganza*. “No debí matarlos a todos; me hubiera conformado con el que tenía que matar; pero estaba oscuro y los bultos eran iguales... Después de todo, así de a muchos les costará menos el entierro” (Rulfo, 1993, pp.31-32). *¿Por qué lo está persiguiendo?*

La tercera, y quizá la más larga, justo después de que el personaje del perseguidor confiese a quién quería matar realmente el hombre y por qué lo hizo. (“El vino a por mí. No los buscaba a ustedes [...] Igual que yo hice con su hermano [...]). Detendríamos a final de párrafo: “[...] ahora entiendo por qué se me marchitaron las flores en la mano”. (Rulfo, 1993, p.32). En este punto se descubre la trama de doble venganza. Creemos que es un punto de lectura importante para asegurarnos de que toda la clase está entendiendo el relato.

La cuarta, en el cambio de narrador. Dejaríamos un párrafo o dos (la decisión es más o menos caprichosa) para notar la variación de los tiempos verbales. Podría ser después de

frases como “Lo vi que temblaba de frío” o “¿Qué traerá este hombre?, me pregunté” (Rulfo, 1993, p.34). Desde ahí continuaríamos hasta el final del relato.

Tras su lectura, que llevaría más de la mitad (incluso tres cuartos) de la hora teniendo en cuenta las cuatro pausas, explicaciones de vocabulario y puestas en común de trama, apostamos por dar algunas claves de cara a la Tertulia Dialógica. En ningún caso se pretende dirigir a los alumnos hacia unos párrafos u otros, a estas alturas del curso estos ya sabrían que el subrayado es individual y responde a razones plenamente individuales. No obstante, ciertas temáticas de la literatura hispanoamericana se han explicado en las anteriores clases magistrales y sería provechoso que los alumnos supieran recuperarlas en el relato, aparte de otras que puedan surgir y que el docente no tuviera previstas. Por ejemplo, el asunto de la naturaleza como fuerza indómita y el telurismo. Podríamos aprovechar “El hombre” para que la clase pensara acerca del espacio y cómo afecta a los protagonistas. Así, lanzaríamos preguntas que orienten la atención en una relectura: *¿Hay alusiones a elementos de la naturaleza en el relato? ¿Cómo es el espacio por donde huye el hombre? ¿Qué tipo de vegetación aparece? ¿Las palabras que utiliza Rulfo marcan este espacio de forma negativa o positiva?* Lo que procuramos con esta “orientación” es enseñar a leer cuidadosamente y reiterar además en el uso de la lengua para hacer literatura. Nos explicamos: habitualmente los bloques de Lengua y Literatura se estudian por separado como si no existiera relación entre ellos y, aunque los contenidos teóricos lingüísticos puedan tener más o menos relevante, toda la sintaxis y toda la morfología está presente en las obras literarias.

La novena sesión comienza con una organización del aula: mesas y sillas creando un círculo de manera que todos nos veamos.

El alumnado traería el cuento impreso con su subrayado y procederíamos al diálogo. Habría por lo menos dos formas de proceder: siguiendo una sucesión ordenada por páginas (de manera que empezaríamos preguntando si alguien subrayó algo en la primera página, en la segunda, etc.) o dejando que empiece el primer voluntario y comentar los párrafos subrayados permitiendo que la propia conversación varíe los temas que se van tratando. Cualquiera de las dos formas terminaría por dar paso a prácticamente todos los temas que creyéramos deseables, porque el relato concentra en unas ocho páginas (dependiendo de la edición) abundantes fragmentos susceptibles de reflexión. Ya indicábamos, por ejemplo, la clave de la naturaleza. Lo importante del

pensamiento filosófico, que ya vendríamos tratando en las 13 unidades anteriores, es que insiste en la conexión de razonamientos que se irán desplegando como un abanico desde un primer término. El concepto de naturaleza desplegaría el del espacio y el determinismo. El de venganza, la justicia y los principios morales que determinan nuestra vida y la de los demás.

La confesión del perseguidor a su hijo muerto exhibe el desencadenante de la espiral de violencia en la que están sumergidos los personajes: “Él vino a por mí. [...] Igual que yo hice con su hermano; pero lo hice cara a cara, José Alcancía, frente a él y frente a ti y tú nomás llorabas y temblabas de miedo”. A partir del subrayado de esta parte se podría establecer un buen debate que conecte tanto con el temario de la unidad (Carlos Fuentes) como con la actualidad. Y, siguiendo lo que establecimos anteriormente, el recorrido desde lo que hace el personaje (concreto) hacia los comportamientos universales (hacia lo universal) y regreso a nuestras acciones (vuelta a lo concreto).

Aunque insistimos en lo provechoso del relato en cuanto a temáticas, también podríamos encontrarnos subrayados que se eligieran por la expresión y que llevarían a debates igual de valiosos sobre la manera en que utiliza Juan Rulfo el lenguaje (y, por tanto, la manera en que lo entendemos y lo utilizamos nosotros). Incluso la voz narradora, que en “El hombre” empieza en una tercera omnisciente y cambia a primera en el final, nos permitiría pensar en los distintos modos de contar una historia y en qué perspectivas se valoran, se creen o se juzgan.

Al terminar la clase y con esta la tertulia, se indicaría de qué parte a qué parte del relato se tendría que trabajar como comentario de texto (**anexo II**). Los alumnos tendrían un tiempo más o menos flexible para su entrega. Como indicaremos a continuación en la evaluación del comentario por medio de una rúbrica, las aportaciones de la tertulia y su conexión con el fragmento a comentar serán clave. No solo es deseable que el alumnado sea capaz de abstraer situaciones del relato para su debate, sino que también sepa centrar el análisis en el texto que se le está pidiendo y, sobremanera, que seleccione con criterio la teoría que puede rescatar.

Hemos concretado a la actividad de la Tertulia Literaria Dialógica de el relato del “El hombre” para presentar la manera que tendríamos de “descuartizar” un texto para que, como decíamos en la introducción, merezca la pena. Ese sería el proceder con cada uno

de los textos, exigiéndonos a nosotros, docentes, el mismo cuidado que exigimos a los alumnos.

6.8 Evaluación

Es importante ser coherente a la hora de evaluar. En la medida en que perseguimos la autonomía, los alumnos deben tener claro desde el principio cómo se les va a puntuar y que esto tenga un sentido con la postura que adoptemos como docentes.

Dicha actividad está regulada por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, en la resolución de 22 de abril de 2016, “por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado [...] y se establece el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva”.

Por eso, si hemos insistido en el valor del ejercicio, del hábito, es porque creemos que hay conocimientos que solo se adquieren practicando. Si no pretendemos que los estudiantes se desenvuelvan igual en las primeras tertulias que a las últimas, es injusto que las primeras puntúen lo mismo que las últimas. Por esta razón hemos diseñado una evaluación general del curso en la que el trabajo de la tertulia adquiere más peso conforme más se ejercita. Así, damos al alumno un margen de mejora real. Eso, respecto a la evaluación final.

Los puntos que se valorarán en el proyecto de innovación son, esencialmente, tres:

- Preparación individual (20%). Selección del fragmento para la sesión de tertulia y trabajo sobre él.
- Participación en la tertulia dialógica (40%). Rúbrica.

	Incompleto	Mejorable	Adecuado	Excelente
Intervenciones (20%)	No interviene	Interviene sólo si se le pregunta	Interviene voluntariamente	Interviene voluntariamente con regularidad
Expresión oral (10%)	Sus errores impiden o causan graves problemas en la comunicación	Se comunica con esfuerzo a pesar de los errores	Se comunica eficazmente	Se comunica utilizando una amplia gama de estructuras y vocabulario y no

				genera ningún problema en la comunicación
Valoraciones propias (30%)	No expresa ninguna valoración personal sobre el texto ni sobre los temas que surgen de él	Expresa valoraciones personales puntualmente, aunque de forma superficial o que no se corresponden con el tema a tratar	Expresa valoraciones personales bien correspondidas con el texto y los temas que surgen de él	Expresa valoraciones personales bien correspondidas con el texto y los temas que surgen de él, reforzadas por el análisis y la escucha de las valoraciones ajenas de sus compañeros
Pensamiento filosófico (20%)	No rescata ningún tema problemático, no plantea dudas ni genera debate	Rescata temas problemáticos puntualmente, plantea dudas o genera debates, aunque sacados de contexto o inadecuados	Rescata temas problemáticos que se generan a raíz del texto, plantea dudas y genera debate	Rescata temas problemáticos que se generan a raíz del texto y los conecta con el presente, plantea dudas y cuestiona, genera debates bien traídos
Interés en la investigación (10%)	No amplía información, aunque se le pida	Amplía información solo si lo ha propuesto el profesor	Amplía información y consulta sobre los temas generados por el texto, pero no sabe conectar esta información en la tertulia	Amplía información, consulta sobre los temas generados y sabe conectar esta información en la tertulia
Actitud respecto al debate (10%)	No muestra respeto hacia las intervenciones del resto de compañeros, no escucha	Muestra respeto hacia las intervenciones de sus compañeros, pero no los escucha	Muestra respeto hacia las intervenciones de sus compañeros y los escucha	Muestra respeto hacia las intervenciones de sus compañeros, los escucha e intenta modular sus propias valoraciones a raíz de las de los demás

- Comentario de texto (40%). Rúbrica.

	Incompleto	Mejorable	Adecuado	Excelente
Expresión escrita (20%)	Graves problemas de redacción	Problemas de redacción	Buena redacción	Excelente redacción
Aplicación de conocimientos (10%)	No expone ni relaciona la teoría con el texto	Expone la teoría, pero no sabe relacionarla con el texto	Expone la teoría y sabe relacionarla con el texto, aunque no sepa seleccionarla con criterio	Selecciona la teoría con criterio, la expone y sabe relacionarla con el texto
Reflexión crítica (30%)	No reflexiona el tema	Enuncia algunas problemáticas, pero no las comenta	Expone y comenta algunas problemáticas, aunque no bien traídas	Reflexiona el tema, selecciona las problemáticas de las tertulias que tienen lugar en el texto
Valoraciones propias (30%)	No expresa ninguna valoración personal sobre el texto ni sobre los temas que surgen de él	Expresa valoraciones personales puntualmente, aunque de forma superficial o que no se corresponden con el tema a tratar	Expresa valoraciones personales bien correspondidas con el texto y los temas que surgen de él	Expresa valoraciones personales bien correspondidas con el texto y los temas que surgen de él, reforzadas por el análisis y la escucha de las valoraciones ajenas de sus compañeros
Rescate de conceptos filosóficos (10%)	No expone temas o conceptos filosóficos ni identifica cuáles sugiere el texto	Expone algunos temas o conceptos filosóficos, aunque no identifica cuáles sugiere el texto	Expone algunos temas o conceptos filosóficos e identifica cuáles sugiere el texto	Identifica los temas y conceptos filosóficos que sugiere el texto y los valora críticamente

El comentario de texto se podrá empezar a trabajar justo después de la tertulia, de forma individual, y tendrá un plazo más o menos flexible de entrega.

6.9 Síntesis valorativa y conclusiones

“La literatura se aprende leyendo y leyendo”, dijo García Márquez a Manuel Pereira Quinteiro para la entrevista que se publicó con el título “Gabriel García Márquez: diez mil años de literatura” en la revista *Surco Sur* (Pereira Quinteiro, 2020, p.27). Otros

muchos fueron de su opinión. Cuando empezamos este apartado de Proyecto de Innovación, nos preguntábamos si era posible enseñar literatura y decidimos que sí. Ahora, si quisiéramos estar más de acuerdo con García Márquez, podríamos matizarlo y decir: *bueno, se puede enseñar a leer* (a leer bien, a leer activamente...). Pero eso sería trampa. Dijimos que se puede enseñar y nuestra intención es cumplirlo.

Hemos trabajado en un proyecto que se inclina en mayor medida sobre la Literatura pero que, pensamos, no descuida los contenidos de lengua (incluidos de forma teórica en las unidades y ejercitados en cada uno de los comentarios de texto). Hemos pretendido reforzar todas las competencias esperables con la actividad de la lectura colectiva, la Tertulia Literaria Dialógica y el comentario de texto. Además, no hemos perdido de vista una intención interdisciplinar que nos ha acompañado a lo largo de todo el proyecto: que la lectura literaria motive al pensamiento filosófico. Jaspers defendió que el origen de la filosofía estaba en el asombro (empezar a *conocer* el mundo), la duda (empezar a *reflexionar* sobre el mundo) y las situaciones límite (preguntarse sobre la existencia de *uno mismo*). El movimiento conceptual de lo concreto a lo abstracto y a lo concreto, ya comentado, es esencial en la interpretación de textos – máxime si son literarios, textos que reflejan comportamientos humanos generalizables, de los que podemos aprender. Y ya que mencionábamos a Márquez, recordemos también a su gran maestro y su discurso para la Academia sueca en 1949, William Faulkner: “No es necesario que la voz del poeta sea un mero registro del hombre, puede ser uno de sus apoyos, de los pilares para ayudarlo a perdurar y prevalecer”. Esperamos haber expresado, a lo largo de este apartado, hasta qué punto creemos en las palabras del autor.

7 Conclusión

El cuento de “Talpa”, incluido en *El llano en llamas* – que hemos usado para ilustrar anteriores ejemplos – narra la historia de dos amantes y un enfermo. El narrador nos cuenta que vive un romance secreto con Natalia, esposa de su hermano enfermo. En un impulso por llevarlo hasta la virgen de Talpa, para que acabara de curar o para que terminara por morir, Tanilo no sobrevive al viaje. Se muere frente a la estatua de la Madre, con la vela apagada entre las manos. Del viaje de vuelta, nos dice esto, que sin duda en una Tertulia hubiéramos subrayado:

Acabábamos de salir de Talpa, de dejarlo allí enterrado bien hondo en aquel como surco profundo que hicimos para sepultarlo.

Y Natalia se olvidó de mí desde entonces. Yo sé cómo le brillaban antes los ojos como si fueran charcos alumbrados por la luna. Pero de pronto se destiñeron, se borró la mirada como si la hubiera revolcado en la tierra. Y pareció no ver ya nada. Todo lo que existía para ella era el Tanilo de ella, que ella había cuidado mientras estuvo vivo y lo había enterrado cuando tuvo que morirse. (Rulfo, 1993, p.47).

“Ya Natalia se olvidó de mí desde entonces”. Lo exquisito de la narración, lo que te carcome obsesivamente es no saber qué estuviera pensando ella entonces. ¿De dónde surgió el cambio, siendo el “crimen” premeditado? ¿De rencor? ¿De la vergüenza? ¿De la pena? No podemos conocer a otros sino por semejanza a nosotros mismos, aclaraba Aurelio Arteta, nos explicamos narrativamente, también apuntaba Umberto Eco. Nos gustaría que nuestro alumnado pensara por qué Natalia no volvió a mirar al narrador. Que pensara en las consecuencias de un crimen, que pensara, incluso, si eso que hicieron fue un crimen. Dónde está la justicia para un enfermo (la legal, la sagrada...). Empezamos este trabajo citando a Wallace: “si pudieras expresar lo suficientemente bien lo que alguien sintió respecto de lo que fuera, tendrías una plantilla fantástica sobre cómo funciona el mundo”. No hay ni una sola competencia clave que no se movilice si conseguimos que la Filosofía les enseñe a preguntar con sospecha y la Literatura sea una vidriera al mundo desde la que puedan organizar, oral y escrita, sus ideas con

respecto a sí mismo y a los demás. Teniendo en cuenta que este aprendizaje persiste a lo largo de toda la vida.

En el primer punto de este Trabajo Fin de Máster, reconocíamos como carencias en la formación recibida tanto el no cuestionamiento como la falta de profundización de ciertos temas. Después, aludimos al período de prácticas en el que pudimos ser conscientes de la realidad del aula y de la “fantasía de aprendizaje” que se construye a favor de unas destrezas que los alumnos no ejercitan (porque ni siquiera las practican o porque las practican de forma anecdótica). Interesados por el modelo dialógico desde un primer momento, nos acercamos a las Tertulias Literarias Dialógicas y nos preguntamos cómo movilizar, a partir de estas, la lectura activa, la rigurosidad de expresión y el pensamiento filosófico. La problemática no radicaba en descubrir si este tipo de procedimiento tiene beneficios en esa línea (pues su éxito está documentado y así lo hemos citado), sino en lograr insertarla en una programación para que la movilización se diera periódicamente durante todo el curso. Presentamos una propuesta que creemos viable, aunque eso – se nos permitirá decir – es lo de menos, dado que nosotros no hemos podido llevarla a cabo. Lo determinante fue acercarnos personalmente a profesores que sí llevan haciéndolo una media de tres años y preguntarles exactamente por los puntos pilares de nuestra innovación. Su testimonio aprueba esta posibilidad y esta posibilidad, siendo exitosa, apuesta por la autonomía, la autoestima y la libertad de los alumnos.

8 Bibliografía citada

Aguilar, Consol; María José Alonso; María Padrós y Migue Ángel Pulido (2010). Lecturas dialógicas y transformaciones en las Comunidades de Aprendizaje, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), pp. 31-44.

Arteta, Aurelio, (2019). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Madrid: Frontera Digital.

Azar, Roberto Miguel, (2015). ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender Filosofía? *Eukasía*, 61, 189-198.

Cardini, A., Paparella, C y Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*, Buenos Aires, Santillana.

Carpio. Adolfo P. (2004). *Principios de la filosofía: una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.

Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, 82, 21-32.

Cruz Calvo, Mery, (2010). De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 33, 129-147.

Carletti, A., (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zarzal.

Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector: Motivar la lectura en la Educación secundaria. *Revista OCNOS*, 3, 39-53.

Eco, Umberto, (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

Faulkner, William, (1949), Discurso de Recepción de Premio Nobel, consultado en web: <https://www.ersilias.com/discurso-de-william-faulkner-al-recibir-el-premio-nobel-de-literatura-de-1949/>

Federación de Gremios de Editores de Espada, 2022. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>

Foster Wallace, David, (2021), *Conversaciones con David Foster Wallace*, Málaga: Pálido Fuego.

- Foster Wallace, David, (2021), *Profesor: David Foster Wallace*, Málaga, Pálido Fuego.
- Flecha García, R., García Carrión, R., Gómez González, A., (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de educación*. 360, 140-161.
- García- Carrión, Rocío, (2016), Tertulias literarias dialógicas. Herramientas para una educación de éxito, *Padres y Madres*, n.º 367, pp.1-6.
- García-Yeste, C., Gairal, R., Ríos, O., (2017) Empoderamiento e inclusión social de mujeres inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 6, 97-111.
- G. Maestro, Jesús, (2014). *Contra las musas de la ira. El materialismo filosófico como teoría de la literatura*. Oviedo: Pentalfa.
- G. Maestro, Jesús e Inger Enkvist, (2011). Contra los mitos y sofismas de las “teorías literarias” posmodernas. *ARBOR Ciencia*, s.n, 195-198.
- Innerarity, Daniel, (2005). Salvemos los problemas. *El País*, recuperado el 1 de junio de 2020, de https://elpais.com/diario/2005/06/07/opinion/1118095207_850215.html
- Instituto Natura, página de youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCYcG6-zqvQXbSaYD18Titfw>
- Llebas J y Soler Gallart, M. (2003). Las tertulias literarias dialógicas: compartiendo lectura y cultura. *Revista Decisio*, 6, 1-7.
- Rosas, Alexis del, (2006). La enseñanza de la literatura: ¿un proceso dialógico? *Educere*, 10(35). Recuperado el 11 de junio de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400010
- Ruíz, Alfredo, (2015). La narrativa en la terapia cognitiva post-racionalista. Instituto terapia cognitiva INTECO, recuperado del 11 de junio de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/281716303_La_Narrativa_en_la_Terapia_Cognitiva_Post-Racionalista
- Rulfo, J., (1993), *El llano en llamas*, Barcelona: Anagrama.

Odeno, José Miguel, (1998). Filosofía y literatura de ficción. Anuario filosófico, recuperado el 5 de junio de 2020, de <https://hdl.handle.net/10171/381>

Pereira Quinteiro, Manuel (2020). Gabriel García Márquez: diez mil años de literatura. *Revista Surco Sur*. 12(10), 23-31.

Sarbach Ferriol, Alejandro, (2005). *¿Qué pasa en clase de Filosofía?* Barcelona, Tesis doctoral Universidad de Barcelona, recuperado el 11 de junio de 2020, de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/02.ASF_ANEXOS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Valls, R., Soler, M. y Flecha Ro. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71-88.

Velasco, Antonio y Leonor Alonso de González, (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 2(42), 461-470.

9 ANEXOS

9.1 Anexo I: Textos de la unidad didáctica desarrollada

Carta de Colón a Luis de Santángel (15 de febrero – 14 de marzo de 1493)

[...]

[H]allé muy muchas islas pobladas con gente sin número; y de ellas todas he tomado posesión por Sus Altezas con pregón y bandera real extendida, y no me fue contradicho. A la primera que yo hallé puse nombre San Salvador a conmemoración de Su Alta Majestad, el cual maravillosamente todo esto ha dado; los Indios la llaman Guanahaní; a la segunda puse nombre la isla de Santa María de Concepción; a la tercera Fernandina; a la cuarta la Isabela; a la quinta la isla Juana, y *así a cada una nombre nuevo*.

[...]

Yo entendía harto de otros Indios, que ya tenía tomados, cómo continuamente esta tierra era isla, y así seguí la costa de ella al oriente ciento y siete leguas hasta donde hacía fin. Del cual cabo vi otra isla al oriente, distante de ésta diez y ocho leguas, a la cual luego puse nombre la Española y fui allí, y seguí la parte del septentrión, así como de la Juana al oriente, 188 grandes leguas por línea recta; la cual y todas las otras *son fertilísimas en demasiado grado*, y ésta en extremo. En ella hay muchos puertos en la costa de la mar, *sin comparación de otros* que yo sepa en cristianos, y hartos ríos y buenos y grandes, que es maravilla. Las tierras de ella son altas, y en ella *muy muchas sierras y montañas altísimas, sin comparación* de la isla de Tenerife; todas hermosísimas, de mil hechuras, y todas andables, y llenas de árboles de mil maneras y altas, y parece que llegan al cielo; y tengo por dicho que jamás pierden la hoja, según lo puedo comprender, que los vi tan verdes y tan hermosos como son por mayo en España, y de ellos estaban floridos, de ellos con fruto, y de ellos en otro término, según es su calidad; y cantaba el ruiseñor y otros pajaricos de mil maneras en el mes de noviembre por allí donde yo andaba. Hay palmas de seis o ocho maneras, que es admiración verlas, por la deformidad hermosa de ellas, mas así como los otros árboles y frutos e hierbas. En ella hay pinares a maravilla y hay campiñas grandísimas, y hay miel, y de muchas maneras de aves, y frutas muy diversas. En las tierras hay muchas minas de metales, y hay gente en estimable número. La Española *es maravilla*; las sierras y las montañas y las vegas y las campiñas, y las

tierras tan hermosas y gruesas para plantar y sembrar, para criar ganados de todas suertes, para edificios de villas y lugares. Los puertos de la mar, *aquí no habría creencia sin vista*, y de los ríos muchos y grandes, y buenas aguas, los más de los cuales traen oro.

Augusto Roa Bastos, *Vigilia del Almirante* (1992)

“En estas islas [...] me informó el Piloto, naufragó su barco. No se puede decir que él las descubriera puesto que no dio pública noticia de ello, salvo la confidencia que me hizo en secreto, cuando ya se moría. Las descubriré yo”

“Si existió ese Piloto, él fue sin duda el precursor del Descubrimiento [...] El otro, el Almirante, no es más que el precursor del *Encubrimiento*, puesto que a las tierras recién descubiertas superpuso sin más las de Oriente asiático [...]

“El dominico Las Casas y mi hijo Hernando reescribirán a su modo todos estos papeles borroneados de sudor y mar. Pondrán en ellos cosas que no han sucedido o que han sucedido de otra manera, muchas otras que no conozco [...] Luego acudirán cronistas, nautas sapientes de los archivos, cosmógrafos, doctores de la Santa Iglesia, novelistas de segundo orden, a deshacer [...] lo por mí no hecho, lo por mí no escrito; a inventarme fechos y fechas por los que nunca he pasado. Un documento prueba lo bueno y lo malo, y todo lo contrario. Con el mismo documento se pueden fabricar historias diferentes y hasta opuestas.”

Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (1568)

“... Digo que sobre esta mi relación pueden los cronistas sublimar y darlas cuantas quisieren, así al capitán Cortés como a los fuertes conquistadores, *pues tan grande y tan santa empresa salió de nuestras manos* [...] Y lo que sobre ello escriben, diremos lo que en aquellos tiempos hallamos ser verdad, *como testigos de vista*, y no estaremos hablando de contrariedades y falsas relaciones (como decimos) *de los que escriben de oídas*, pues sabemos que la verdad es cosa sagrada”

“... nos quedamos admirados y decíamos que parecía a las cosas y encantamientos que cuentan en *el libro de Amadís* [...]. Y no es maravillar que yo aquí lo escriba de esta manera, porque hay que ponderar mucho en ello, que no sé cómo lo cuente, ver cosas *nunca oídas ni vistas y aun soñadas*, como vimos.”

José Eustasio Rivera, *La vorágine* (1924)

[...]¿Cuál es aquí la poesía de los retiros, dónde están las mariposas que parecen flores translúcidas, los pájaros mágicos, el arroyo cantor? ¡Pobre fantasía de los poetas que solo conocen las soledades domesticadas! [...] Esta selva sádica y virgen procura al ánimo la alucinación del peligro próximo. El vegetal es un ser sensible cuya psicología desconocemos. En estas soledades, cuando nos habla, solo entiende su idioma el presentimiento. [...] En el pueblecito de San Fernando, que cuenta apenas sesenta casas, se dan cita tres grandes ríos que lo enriquecen: a la izquierda, el Atabapo de aguas rojizas y arenas blancas; al frente, el Guaviare, flavo; a la derecha, el Orinoco, de onda imperial. ¡Alrededor, *la selva, la selva!*

[...]¿Era alguna alucinación? ¡Imposible! ¿Los síntomas de otro sueño de catalepsia? Tampoco. Hablaba, hablaba, me había oído la voz y era oído, pero me sentía sembrado en el suelo, y , por mi pierna, hinchada, fofa y deforme como las raíces de ciertas palmeras, ascendía una savia caliente, petrificante. Quise moverme y la tierra no me soltaba. ¡Un grito de espanto! ¡Vacilé! ¡Caí!

EPÍLOGO

El último cable de nuestro Cónsul, dirigido al señor Ministro y relacionado con la suerte de Arturo Cova y sus compañeros, dice textualmente:

“Hace cinco meses búscalos en vano Clemente Silva.

Ni rastro de ellos.

¡Los devoró la selva!”

Alejo Carpentier, *El siglo de las luces* (1980)

Esta noche he visto alzarse la Máquina nuevamente. Era, en la proa, como una puerta abierta sobre el vasto cielo que ya nos traía olores de tierra por sobre un Océano tan sosegado, tan dueño de su ritmo, que la nave, levemente llevada, parecía adormecerse en su rumbo, suspendida entre un ayer y un mañana que se trasladaran con nosotros. Tiempo detenido entre la Estrella Polar, la Osa Mayor y la Cruz del Sur —ignoro, pues no es mi oficio saberlo, si tales eran las constelaciones, tan numerosas que sus vértices, sus luces de posición sideral, se confundían, se trastocaban, barajando sus alegorías, en la claridad de un plenilunio, empalidecido por la blancura del Camino de Santiago... Pero la Puerta-sin-batiente estaba erguida en la proa, reducida al dintel y las jambas con aquel cartabón, aquel medio frontón invertido, aquel triángulo negro, con bisel acerado y iría, colgando de sus montantes. Ahí estaba la armazón, desnuda y escueta, nuevamente plantada sobre el sueño de los hombres, como una presencia —una advertencia— que nos concernía a todos por igual. La habíamos dejado a popa, muy lejos, en sus cierzos de abril, y ahora nos resurgía sobre la misma proa, delante, como guiadora —semejante, por la necesaria exactitud de sus paralelas, su implacable geometría, a un gigantesco instrumento de marear. Ya no la acompañaban pendones, tambores ni turbas; no conocía la emoción, ni la cólera, ni el llanto, ni la ebriedad de quienes, allá, la rodeaban de un coro de tragedia antigua, con el crujido de las carretas de rodar-hacia-lo-mismo, y el acoplado redoble de las cajas. Aquí, la Puerta estaba sola, frente a la noche, más arriba del mascarón tutelar, relumbrada por su filo diagonal, con el bastidor de madera que se hacía el marco de un panorama de astros. Las olas acudían, se abrían, para rozar nuestra eslora; se cerraban, tras de nosotros, con tan continuado y acompasado rumor que su permanencia se hacía semejante al silencio que el hombre tiene por silencio cuando no escucha voces parecidas a las suyas. Silencio viviente, palpitante y medido, que no era, por lo pronto, el de lo cercenado y yerto. Cuando cayó el filo diagonal con brusquedad de silbido y el dintel se pintó cabalmente, como verdadero remate de puerta en lo alto de sus jambas, el Investido de Poderes, cuya mano había accionado el mecanismo, murmuró entre dientes: «Hay que cuidarla del salitre.» Y cerró la Puerta con una gran funda de tela embreada, echada desde arriba. La brisa olía a tierra —humus, estiércol, espigas, resinas— de aquella isla puesta, siglos antes, bajo el amparo de una Señora de Guadalupe que en Cáceres de Extremadura y Tepeyac de América erguía la figura sobre un arco de luna alzado por un Arcángel.

9.2 Anexo II: Fragmento propuesto para comentario de texto

Juan Rulfo, “El hombre”, incluido en *El llano en llamas* (1953)

“No debí matarlos a todos – dijo el hombre -. Al menos no a todos.” Eso fue lo que dijo.

La madrugada estaba gris, llena de aire frío. Bajó hacia el otro lado, resbalándose por el zacatal. Soltó el machete que llevaba todavía apretado en la mano cuando el frío le entumeció las manos. Lo dejó allí. Lo vio brillar como un pedazo de culebra sin vida, entre las espigas secas.

El hombre bajó buscando el río., abriendo una nueva brecha entre el monte.

Muy abajo el río corre mullendo sus aguas entre sabinos florecidos; meciendo su espesa corriente en silencio. Camina y da vueltas sobre sí mismo. Vay y viene como una serpentina enroscada sobre la tierra verde. No hace ruido. Uno podría dormir allí, junto a él, y alguien oiría la respiración de uno, pero no la del río. La yedra baja desde los altos sabinos y se hunde en el agua, junta sus manos y forma telarañas que el río no deshace en ningún tiempo.

El hombre encontró la línea del río por el color amarillo de los sabinos. No lo oía. Sólo lo veía retorcerse bajo las sombras. Vio venir a las chachalacas. La tarde anterior se habían ido siguiendo el sol, volando en parvadas detrás de la luz. Ahora el sol estaba por salir y ellas regresaban de nuevo.

Se persignó hasta tres veces. “Discúlpeme”, les dijo. Y comenzó su tarea. Cuando llegó al tercero, le salían chorretes de lágrimas. O tal vez era sudor. Cuesta trabajo matar. El cuero es correoso. Se defiende aunque se haga a la resignación. Y el machete estaba mellado: “Ustedes me han de perdonar”, volvió a decirles.

“Se sentó en la arena de la playa – eso dijo el que lo perseguía – Se sentó aquí y no se movió por un largo rato [...]”.

9.3 Anexo III: Entrevistas

Pilar Fernández González

IES Alfonso II (Oviedo)

1- ¿Cuándo empezó con las TDL?

Con rigor hace tres años.

2- ¿En qué curso las dan? ¿De cuántos alumnos? ¿Se organiza de alguna manera el espacio del aula antes de las sesiones?

En todos los cursos en los que dos clases, desde primero a cuarto de ESO. Por aula entre 19 y 26 alumnos.

3- ¿Cómo elige las lecturas? ¿Sigue algún criterio? Si es así, ¿cuál es? (por extensión de la obra, por temática...)

Para mí es super importante mantener el rigor, lo importante son las evidencias: solo obras clásicas pueden garantizarnos esas evidencias. Con este criterio programamos las lecturas que son obligatorias. Dos clásicos por trimestre. En mi IES hacemos las TDL de centro, invitamos a participar a todo el mundo, conserje, padres, equipo directivo... este año estamos con la *Odisea*, con niños desde primero de la ESO, entra toda la comunidad educativa.

4- Uno de los requisitos a la hora de poner en práctica las TDL es que el texto sea siempre una obra clásica. ¿Qué opinión le merece esta condición? ¿Cree que habría autores contemporáneos con el suficiente nivel que podrían proponerse y trabajarse también? ¿Estaría dispuesto a romper esa regla a favor de alguno? Si no es así, ¿por qué?

Aquí lo importante es que no es una cuestión de opinión. Otro tipo de actuaciones se hacen con otro tipo de textos, pero para las TDL nos basamos en la evidencia. Mayorga, por ejemplo, no tiene la evidencia de mejora que tiene Shakespeare. A mí lo que me importa es tener esa evidencia. Sabemos, además, que acelera más el aprendizaje leer a Shakespeare, incrementa unos procesos cognitivos que a lo mejor otros contemporáneos no (aunque sea porque aún no se han estudiado). Trabajo todo tipo de textos, pero no en las TDL.

5- ¿Existe un trabajo previo a la sesión? (por ejemplo, una primera lectura conjunta, trabajar en clase antes sobre la lectura que se va a leer, dar algunas pautas de lectura, etc.)

Normalmente no, lo único que hacemos es leer el texto en clase, al menos parcialmente. Sobre todo en primero de ESO, para asegurarnos de que están siguiendo la lectura, que lo van a llevar leído... No damos teoría para las TLD.

6- ¿Quiénes participan? (solo los alumnos de una clase, alumnos de varias clases, personal de la comunidad de aprendizaje...)

Alumnos y alumnas. Eventualmente invitamos al resto de la comunidad educativa.

7- ¿Se utilizan únicamente horas lectivas? ¿También horas extraescolares?

En las que hago en el aula son en horario lectivo, una vez por semana. Con cierta regularidad invitamos a más de la comunidad.

8- ¿Cómo se gestiona la participación de todo el mundo, si es que es posible?

Todos quieren participar. Los hay más tímidos, claro, pero es importante para que funcione conocer muy bien los fundamentos. Antes de empezar las TDL, empezamos a trabajar los principios, entienden que ahí no van a presumir, que sus palabras no van a ser respetadas... cuando los niños los conocen y ven que se ponen en práctica de verdad... en el momento en el que niños se sienten respetados, lo que es difícil es gestionar el tiempo, porque todos quieren hablar. Incluso ellos mismo se autoregulan por solidaridad. A estas alturas del curso todos participan. Lo gestionas asegurando y poniendo en práctica los siete principios.

9- ¿Hay moderador? ¿Siempre es el mismo?

Casi siempre modela un profe. Procuramos que las interacciones sean de la máxima calidad. Si modera un niño, no lo puedes controlar tanto. Lo podemos hacer y alguna vez lo hemos hecho, pero procuro ser yo, para dar a todos las mismas oportunidades y cuidar mucho, mucho, la presencia de los siete principios.

10- ¿Cuál fue la primera lectura que probó? ¿Cuál fue el resultado de esa primera sesión?

Creo que fue un soneto de Shakespeare. Fue brutal. Cada año es algo nuevo. Es increíble porque tú nunca te esperas que los niños den el nivel que dan. Sin embargo, rápidamente, en cuanto se sienten seguros, es increíble cómo empiezan a sacar cosas súper profundas: la libertad, el amor, la amistad.... Siempre es así. Estamos leyendo *Rebelión de la granja* y, así, sin querer, hemos estado hablando del racismo, del antigitanismo... temas con niños de doce y trece años que terminando preguntando "¿qué es lo que te hace ser gitano?" preguntas esenciales.

11- ¿Cuáles fueron, si es que se dieron, las primeras dificultades que se encontró con esta iniciativa?

Para mí lo más difícil es que consigan interiorizar de verdad los siete principios. Que ellos entiendan lo que es la solidaridad, la dimensión instrumental... eso es lo que puede dificultar más el proceso. Algunos compañeros te piden que vayas a ver sus TDL, que algo no funciona: lo que está sucediendo es que no se ha hablado de esos principios. Niños que no hablan porque tienen miedo a que se burlen de ellos, chicos y chicas que quieren presumir ante de los demás... Crear el clima de respeto es la clave.

12- ¿Cómo las solventó (si es que fue posible)?

Interiorizando los principios, haciendo enseñanza explícita de ellos.

13- ¿Cree que es igualmente beneficioso para todos los participantes? ¿Hay alumnos de lo que tenga la sensación de que claramente no pueden seguir el ritmo? Si es así: ¿es por falta de trabajo o por otro tipo de problemas? ¿Qué tipo de estrategias se pueden seguir al respecto?

Leen mogollón. Nunca he conseguido que los alumnos lean tanto. Yo no hago pruebas de lectura, la prueba es la propia lectura. Te aseguro que las obras de las TDL las leen en profundidad. Seis clásicos al año es una pasada.

14. ¿Cuáles son los beneficios más inmediatos? ¿Y a largo plazo?

Mejora la comprensión lectora, competencia oral y también la competencia

escrita en cuento a la conexión textual, han mejorado muchísimo en las redacciones. Y el clima del aula es increíble.

15. ¿Qué opina de trabajar cuentos clásicos cortos? ¿Qué problemas o beneficios le ve?

El año pasado trabajábamos fábulas, y los *Cuentos del Lucanor*. Siempre y cuando sean obras clásicas, me parece bien.

16. ¿Qué textos son los que mejor han funcionado (poemas, dramático, narrativa)?

Por igual, no te podría decir. Por ejemplo, con mis alumnos de cuarto estuvimos leyendo las tres cosas, pensé que se iban a enganchar con la poesía y están entusiasmados con la *Regenta*.

17. ¿Qué importancia le da a la justificación de la interpretación del texto que da cada alumno? ¿Cree que es legítimo exigir a los alumnos que justifiquen sus interpretaciones o apuesta por una lectura absolutamente libre de la obra

Yo normalmente no pido nada en las TDL: lo que tienen que justificar, qué quiere comentar y por qué quieres comentar eso. En el mismo diálogo surgen esas exigencias. Un ejemplo que te puede ser ilustrativo: en *Rebelión de la granja*: uno de los alumnos dijo que “le daba mucha pena del caballo porque creía que estaba apenado” y otro respondió “pues yo creo que está asustado.”. Esta segunda intervención obligó al primero a desarrollarse más. Esa petición no sale del moderador. Solo sale del moderador cuando no surge del diálogo. La intervención del moderador tiene que ser la menor posible y, al final, los chavales siempre quieren hablar.

Luisa María Álvez Solís

(IES La Fresneda, IES Santa Cristina de Lena)

1- ¿Cuándo empezó con las TDL?

Hace cuatro años, más o menos.

2- ¿En qué curso las dan? ¿De cuántos alumnos? ¿Se organiza de alguna manera el espacio del aula antes de las sesiones?

En todos los cursos, funciona muy bien en segundo de BACH para preparar las lecturas obligatorias. También en tercero, cuarto de ESO... En segundo de BACH, por ejemplo, al plantearse como actividad de clase, había 20 alumnos. Pero también lo hemos hecho como actividad para todos los alumnos de un nivel, por ejemplo, todo 4.º de ESO: 60 alumnos más profesores, voluntarios, el bibliotecario de la zona...

El espacio se organiza, claro. Ya sea en el salón de actos, el patio... Lo ideal es siempre disponerlo de tal forma que todos nos podamos ver las caras.

3- ¿Cómo elige las lecturas? ¿Sigue algún criterio? Si es así, ¿cuál es? (por extensión de la obra, por temática...)

Según las características de textos pensados para las Tertulias, las recomendaciones del grupo CREA...

4- Uno de los requisitos a la hora de poner en práctica las TDL es que el texto sea siempre una obra clásica. ¿Qué opinión le merece esta condición? ¿Cree que habría autores contemporáneos con el suficiente nivel que podrían proponerse y trabajarse también? ¿Estaría dispuesto a romper esa regla a favor de alguno? Si no es así, ¿por qué?

El formato se adapta a cualquier texto, también veo perfectamente válidas lecturas juveniles, adaptaciones... Claro, ¿quién determina quién es un clásico? Ese charco no me parece... bueno, depende de cada uno, yo soy muy permeable.

5- ¿Existe un trabajo previo a la sesión? (por ejemplo, una primera lectura conjunta, trabajar en clase antes sobre la lectura que se va a leer, dar algunas pautas de lectura, etc.)

Depende. Lo he hecho de todas las maneras. Se les puede dar claves de lectura. Sobre todo, si es un clásico. Pero lo enriquecedor es que la interpretación se construya de manera conjunta, cuantas menos claves mejor. La lectura la vamos a hacer entre todos.

6- ¿Quiénes participan? (solo los alumnos de una clase, alumnos de varias clases, personal de la comunidad de aprendizaje...)

Toda la comunidad de aprendizaje.

7- ¿Se utilizan únicamente horas lectivas? ¿También horas extraescolares?

Como actividad de clase se utiliza la hora lectiva, cuando se plantea para todo un nivel, hay que organizar más horas.

8- ¿Cómo se gestiona la participación de todo el mundo, si es que es posible?

No me planteo que alguien no participe. Cada uno de nosotros va a escoger una parte de la obra, un verso del poema y va a explicar por qué le he llamado la atención. Se ordena para que todo el mundo participe.

9- ¿Hay moderador? ¿Siempre es el mismo?

Siempre modera un profesor.

10- ¿Cuál fue la primera lectura que probó? ¿Cuál fue el resultado de esa primera sesión?

No me acuerdo. Fue una obra que leyeron los alumnos de todo un nivel. Una muy buena experiencia. En realidad, nunca tuve una mala experiencia. Este año trabajamos el poema *Ítaca*, el mismo poema con niños de ESO y de BACH. Es increíble la cantidad de ideas que salieron y, es más, las buenas ideas que salieron de niños de primero de ESO, nada que envidiar con los resultados de BACH.

11- ¿Cuáles fueron, si es que se dieron, las primeras dificultades que se encontró con esta iniciativa?

No encuentro dificultades. Depende de la persona, claro. Si eres capaz, en cualquier metodología, de llevarla a cabo... Concibo la enseñanza como una cosa muy colaborativa.

12- ¿Cómo las solventó (si es que fue posible)?

No encuentro dificultades.

13- ¿Cree que es igualmente beneficioso para todos los participantes? ¿Hay alumnos de lo que tenga la sensación de que claramente no pueden seguir el ritmo? Si es así: ¿es por falta de trabajo o por otro tipo de problemas? ¿Qué tipo de estrategias se pueden seguir al respecto?

No, es enriquecedor para todos los participantes y también para mí.

14- ¿Cuáles son los beneficios más inmediatos? ¿Y a largo plazo?

Expresión oral, capacidad de argumentación, simplemente algo tan sencilla como que no les dé vergüenza... Realmente, los resultados de metodología que implique la participación activa.

15- ¿Qué opina de trabajar cuentos clásicos cortos? ¿Qué problemas o beneficios le ve?

Trabajo todo tipo textos.

16- ¿Qué textos son los que mejor han funcionado (poemas, dramático, narrativa)?

No he visto diferencia. A priori parece que un género como el dramático o lírico no les va a gustar, pero, al final, es un éxito.

17- ¿Qué importancia le da a la *justificación de la interpretación del texto* que da cada alumno? ¿Cree que es legítimo exigir a los alumnos que justifiquen sus interpretaciones o apuesta por una lectura absolutamente libre de la obra?

Una norma para la Tertulia, pero también para cualquier situación en el aula: lo que cada uno aporta es tan válido como lo que dice el compañero. Sí, tiene que estar más o menos hilado, pero tampoco se exigen grandes argumentaciones.

Begoña del Río González

(IES El Batán)

1- ¿Cuándo empezó con las TDL?

Este año, a raíz de la inclusión de la formación del IES Alfonso II (que empezó en octubre).

2- ¿En qué curso las dan? ¿De cuántos alumnos? ¿Se organiza de alguna manera el espacio del aula antes de las sesiones?

Se han hecho en tercero de ESO, primer de BACH. Además, la biblioteca, que había estado cerrada por la circunstancia COVID19, ahora abre un día a la semana y allí las Tertulias se dan de manera libre: no hay niveles, viene gente desde primero de ESO hasta primero de BACH.

3- ¿Cómo elige las lecturas? ¿Sigue algún criterio? Si es así, ¿cuál es? (por extensión de la obra, por temática...)

Cuando empezamos, la primera que salió fue una compañera que utilizó el texto de Sor Juana Inés de la Cruz, el poema “Hombres necios que acusáis”, que estaba dentro del currículum de tercero de ESO. El resto se eligen entre los clásicos. Ahora los alumnos están empezando a escoger los textos ellos mismos. La última propuesta fue Emily Dickinson.

4- Uno de los requisitos a la hora de poner en práctica las TDL es que el texto sea siempre una obra clásica. ¿Qué opinión le merece esta condición? ¿Cree que habría autores contemporáneos con el suficiente nivel que podrían proponerse y trabajarse también? ¿Estaría dispuesto a romper esa regla a favor de alguno? Si no es así, ¿por qué?

Nosotros estamos en formación, no tenemos etiqueta ni de centro que está aplicando actuaciones de aprendizaje de éxito ni nada por el estilo... quiero decir, incluso el cartel de la entrada pone “Tertulias Dialógicas” y nada más, creo.

A mí me faltan muchas obras, yo soy de inglés y me apetece llevar a Walt Whitman. Para mí sería un clásico, pero son muy tajantes. Si nuestro centro optara por seguir esas evidencias tendríamos que adaptarnos, supongo. La Literatura Universal es extensísima para un listado tan reducido. Leer, dentro de los autores de habla inglesa, solo Shakespeare, no sé...

- 5- ¿Existe un trabajo previo a la sesión? (por ejemplo, una primera lectura conjunta, trabajar en clase antes sobre la lectura que se va a leer, dar algunas pautas de lectura, etc.)**

No se dan claves, es una lectura “en blanco”. Se enfrenta al texto sin directrices y a ver qué opinan. Siempre hay gente que se preocupa en buscar cosas. Nos ha pasado con Poe, gente que le chocan cosas y profundizan en él y salen las circunstancias de la vida del autor o la época... Pero el texto siempre se les da virgen.

- 6- ¿Quiénes participan? (solo los alumnos de una clase, alumnos de varias clases, personal de la comunidad de aprendizaje...)**

En estas últimas está viniendo más gente, miembros del AMPA, madres de alumnado de primero de ESO. Influye el contexto socioeconómico del centro, puede que el nuestro sea el que menos implicación tenga. Tampoco hemos hecho una gran campaña aún, estamos intentando situarnos. La intención está ahí.

- 7- ¿Se utilizan únicamente horas lectivas? ¿También horas extraescolares?**

Exclusivamente en horario lectivo. El centro no abre por la tarde. El profesorado tiene una alta tasa de interinidad, lo que afecta bastante. Hay que trabajar mucho eso... El tema del voluntariado es un tema complicado.

- 8- ¿Cómo se gestiona la participación de todo el mundo, si es que es posible?**

Sobre todo, al principio. Les explicamos los siete principios y les suena a chino. Al principio hay personas calladas y poco a poco se van animando. Los textos funcionan también de diferente manera de unos grupos a otros. Al final tienden todos a participar, porque ven que todo el mundo habla. A base de reforzar la participación se consigue.

- 9- ¿Hay moderador? ¿Siempre es el mismo?**

De momento siempre profes. La idea es que el moderador vaya cediendo espacio al alumnado.

- 10- ¿Cuál fue la primera lectura que probó? ¿Cuál fue el resultado de esa primera sesión?**

El texto Sor Juana, “Hombres necios que acusáis”. Hubo un momento crítico, es un texto complejo y pensamos que se iba a romper el diálogo, el moderador tuvo que aguantarse. Depende mucho del alumnado. Se llegó a pensar que ese texto no funcionaba en un grupo, mientras que en otro se quedó incluso corto de tantas y tan diferentes intervenciones. Nunca se sabe.

11- ¿Cuáles fueron, si es que se dieron, las primeras dificultades que se encontró con esta iniciativa?

Las dificultades las he encontrado antes. Tengo un grupo demasiado heterogéneo, muy difícil, y me preocupa que el alumnado no vaya a hacer ningún trabajo previo a la tertulia, ni siquiera leerlo. Me planteo que la implicación del alumnado... la motivación intrínseca del alumnado no se debería dar por supuesta. La teoría de la voluntariedad de hacer las cosas se suele dar por supuesta, pero mi experiencia es la contraria... aunque puede ser fruto del contexto y de mis grupos, claro. Hablo de las que son dentro del aula. Yo he salido de una clase con una persona durmiendo en la mesa. Quizá es el ambiente, cuando no tienen cubiertas sus necesidades básicas, decirles que vamos a hablar de Poe...

12- ¿Cómo las solventó (si es que fue posible)?

Con mucha paciencia. Tengo un grupo de diez, con necesidades específicas casi todos ellos... es complicado. Lo que queda es intentar formarte y aprender de otros profes, saber qué recursos tiene cada uno de ellos e intentar trasladarlos a tu realidad.

13- ¿Cree que es igualmente beneficioso para todos los participantes? ¿Hay alumnos de lo que tenga la sensación de que claramente no pueden seguir el ritmo? Si es así: ¿es por falta de trabajo o por otro tipo de problemas? ¿Qué tipo de estrategias se pueden seguir al respecto?

Hay alumnos por los que la Tertulia no pasa por ellos, algunos te lo dicen, otros no te lo dicen, pero lo sabes (cogen siempre la última página siempre con la intención de que no dé tiempo a llegar, por ejemplo). Hay mucha diferencia entre las voluntarias y las que se hacen en el aula. Si no tienes cubiertas tus necesidades, el resto sobra. Hace falta apoyo de toda la sociedad.

14- ¿Cuáles son los beneficios más inmediatos? ¿Y a largo plazo?

Yo apuntaría a una mejora integral en la relación, en la manera de hablarse entre ellos, a pensar y argumentar. En general, un aprendizaje más profundo.

15- ¿Qué opina de trabajar cuentos clásicos cortos? ¿Qué problemas o beneficios le ve?

Me parece bien.

16- ¿Qué textos son los que mejor han funcionado (poemas, dramático, narrativa)?

La verdad es que no puedo decirte porque acabamos de empezar, el narrativo entiendo que es el más fácil. Tienen serios problemas de comprensión lectora. Las Tertulias ayudan, pero esos problemas están ahí.

17- ¿Qué importancia le da a la *justificación de la interpretación del texto* que da cada alumno? ¿Cree que es legítimo exigir a los alumnos que justifiquen sus interpretaciones o apuesta por una lectura absolutamente libre de la obra?

Cuando dan su opinión pedimos una leve justificación, pero con intención de que, entre todos, se forma algo más grande.

Alberto García Pérez

IES de La Fresneda (también trabajadas en el IES Santa Cristina de Lena)

1- ¿Cuándo empezó con las TDL?

Sobre 2027.

Este año un poco menos. Estoy en BACH y este año no las hicimos nada más que en principio, aunque mi intención es seguir con ellas.

2- ¿En qué curso las dan? ¿De cuántos alumnos? ¿Se organiza de alguna manera el espacio del aula antes de las sesiones?

Las hicimos en segundo y tercero de ESO. Las hacíamos en clase, con unos 15 o 20 alumnos, aunque también se llevaron a cabo para todo un nivel, con 50 alumnos a la vez.

3- ¿Cómo elige las lecturas? ¿Sigue algún criterio? Si es así, ¿cuál es? (por extensión de la obra, por temática...)

Un poco por el currículum que nos encajara y que diera más o menos dinámica. Además de los temas que tratara. Solíamos escoger obras teatrales. Trabajamos *Fuente Ovejuna*, *El Lazarillo de Tormes*, *El camino de Delibes*.

4- Uno de los requisitos a la hora de poner en práctica las TDL es que el texto sea siempre una obra clásica. ¿Qué opinión le merece esta condición? ¿Cree que habría autores contemporáneos con el suficiente nivel que podrían proponerse y trabajarse también? ¿Estaría dispuesto a romper esa regla a favor de alguno? Si no es así, ¿por qué?

Es un tema controvertido. Seguimos las reglas. Las reglas las marca quien investiga y estoy de acuerdo con Ramón Flecha en que si se hace una tertulia que no siga las normal no se la llame Dialógica. La investigación muchas veces va por detrás de la práctica, hay muchas prácticas que pueden dan resultados, pero hasta que no se investiguen no se pueden llevar a cabo... Hay que respetar la investigación, pero tampoco desdeñar algo que no está demostrado científicamente porque aún no se ha estudiado.

5- ¿Existe un trabajo previo a la sesión? (por ejemplo, una primera lectura conjunta, trabajar en clase antes sobre la lectura que se va a leer, dar algunas pautas de lectura, etc.)

Sí. A veces leemos el texto en clase antes. Si el texto es breve no, si es una obra entera sí que la leemos en clase para ayudar a aquel alumnado que se enfrenta a la obra solo en casa. Hay alumnado con *Fuenteovejuna* que el simple hecho del lenguaje en verso puede hacer que la abandonen o le cuesta más... una parte sí la hacemos conjuntamente, aunque no toda para que se esfuercen.

6- ¿Quiénes participan? (solo los alumnos de una clase, alumnos de varias clases, personal de la comunidad de aprendizaje...)

Sí, depende de la disponibilidad ampliamos la participación a personas del centro no docente, familias...

7- ¿Se utilizan únicamente horas lectivas? ¿También horas extraescolares?

Todas en horas lectivas. Tomamos horas de otras materias, juntamos horas y las unimos para las tertulias. Y esos profes participan, de música, de plástica...

8- ¿Cómo se gestiona la participación de todo el mundo, si es que es posible?

En las tertulias no se fuerza la participación de nadie, no es obligatoria. También la escucha activa es parte del aprendizaje.

9- ¿Hay moderador? ¿Siempre es el mismo?

En clase alguna vez moderó algún alumno. En aquellas más multitudinarias sí que modulan los profesores.

10- ¿Cuál fue la primera lectura que probó? ¿Cuál fue el resultado de esa primera sesión?

La primera, en 2016, no recuerdo si estaba dentro del canon: *El camino* de Delibes. Fue en cuarto de ESO y vinieron familias. Participaron bastante profes, vinieron madres, con unos sesenta alumnos. La recordamos como un éxito. Luego, después de las Tertulias, solemos organizar un pinchoteo.

11- ¿Cuáles fueron, si es que se dieron, las primeras dificultades que se encontró con esta iniciativa?

Hay que hacer varias e ir rodando a que los crío y las crías pierdan el miedo a participar. En las primeras participaban muy poco. En estas primeras, el moderador propone ideas para surgir el debate, aunque no sea lo deseable.

12- ¿Cómo las solventó (si es que fue posible)?

Con el papel del moderador y haciendo más de una. También llevando a la clase cosas de nuestras propias materias que ejerciten esos hábitos, por ejemplo, se puede debatir sobre el libro de texto. En definitiva, entrenar mucho.

13- ¿Cree que es igualmente beneficioso para todos los participantes? ¿Hay alumnos de lo que tenga la sensación de que claramente no pueden seguir el ritmo? Si es así: ¿es por falta de trabajo o por otro tipo de problemas? ¿Qué tipo de estrategias se pueden seguir al respecto?

Si se prepara con antelación y sabemos que hay alumnos que pueden tener dificultad se les ayuda para preparar su intervención. Para eso el trabajo previo del trabajo en clase, para que sepan de qué van a hablar y no se sienta solos ante el peligro.

14- ¿Cuáles son los beneficios más inmediatos? ¿Y a largo plazo?

Para ver beneficios se tienen que hacer varias. Para que funcione tiene que ser una práctica de centro, no aislada. Otra serie de actuaciones como presentaciones orales, la radio escolar, intervenciones delante de otros centros... ayuda a perder ese miedo y se sueltan muchísimo más. Toman más confianza en sí mismos.

15- ¿Qué opina de trabajar cuentos clásicos cortos? ¿Qué problemas o beneficios le ve?

Para una tertulia de una hora de clase son ideales.

16- ¿Qué textos son los que mejor han funcionado (poemas, dramático, narrativa)?

Funcionan los tres géneros. Depende del tiempo y de la extensión del texto, pero funcionan los tres.

17- ¿Qué importancia le da a la *justificación de la interpretación del texto* que da cada alumno? ¿Cree que es legítimo exigir a los alumnos que justifiquen sus interpretaciones o apuesta por una lectura absolutamente libre de la obra?

Yo les doy alguna sugerencia antes, por ejemplo, “no intentes decir simplemente lo subrayé porque me gustó o porque no me gustó”, pero, a la hora de la tertulia, no se debería evaluar con una nota. Si intervienen para leer su fragmento ya es más que suficiente, aunque intento que cada vez su intervención sea más rica.

Próspero Morán López
(IES Santa Cristina de Lena)

14- ¿Cuándo empezó con las TDL?

En el curso 2018-2019 en el IES Santa Cristina de Lena, la coincidencia de profesorado de distintas materias interesado en el uso de las metodologías activas y la aplicación de actividades educativas de éxito nos llevó a la organización de varias tertulias con el alumnado de 3 y 4 de la ESO que en el curso siguiente continuarían desarrollándose. Y simultáneamente en la Facultad de Formación del profesorado participé en un proyecto de innovación que pretendía llevar el aprendizaje dialógico al profesorado en formación del Máster de Educación Secundaria lo que me hizo profundizar en la aplicación de esta metodología y extenderla a la práctica totalidad de los cursos de secundaria que impartía en mi centro de referencia. La llegada en 2020 de la pandemia me hizo profundizar en las posibilidades y en las dificultades de desarrollar esta metodología en ámbitos de enseñanza virtual, cuestión en la que me encuentro ahora trabajando.

15- ¿En qué curso las dan? ¿De cuántos alumnos? ¿Se organiza de alguna manera el espacio del aula antes de las sesiones?

Las tertulias dialógicas que organizamos habitualmente son literarias y se centran fundamentalmente en el último curso de la ESO por la mayor madurez del alumnado y la facilidad de organización de las mismas para esos grupos. Pero en los dos últimos años, por los protocolos de la pandemia nos hemos visto obligados a centrar el modelo en grupos individuales, extendiendo la aplicación del aprendizaje tecnológico a otros cursos, como primero de bachillerato, con los que al haber participado previamente en este tipo de actividad resulta más fácil trabajar. Pero el modelo dialógico es empleado también en un formato más simple en otras asignaturas orientadas fundamentalmente a la lectura como ocurre en el caso de Literatura Universal de primero, donde la lectura de clásicos es constante a lo largo de todo el curso, reservando el trabajo con el texto de algunas de las lecturas obligatorias al modelo dialógico.

El modelo habitual que implica a más de un profesor o profesora es celebrar al menos dos tertulias dialógicas agrupando a todo el alumnado de cuarto curso de

la ESO que en nuestro caso ronda la cincuentena de alumnos y alumnas que proceden de los distintos grupos que se organizan en torno tanto a la elección de materias académicas como aplicadas de este segundo ciclo de la ESO y, tras trabajar el texto durante una semana al menos en las clases, celebramos una sesión de dos horas que hacemos coincidir tras el recreo dejando la última hora de clases para compartir un pequeño aperitivo y charlas informalmente de la sesión dialógica a la que hemos asistido. Este modelo ha tenido que interrumpirse durante estos dos años por los protocolos anti-covid y se recuperará previsiblemente el año próximo.

16- ¿Cómo elige las lecturas? ¿Sigue algún criterio? Si es así, ¿cuál es? (por extensión de la obra, por temática...)

Las obras elegidas son siempre clásicos de nuestra literatura y se prefieren las obras teatrales por su extensión habitualmente más breve y su lectura más rápida y porque, en orden a garantizar que toda la clase realice al menos una lectura, nos permite dedicar alguna sesión a la lectura en voz alta en clase que permita que todo el alumnado participe necesariamente el día de la sesión conjunta.

Con la pandemia hemos creado formularios en los que el alumnado puede adelantar los párrafos que ha seleccionado al profesorado para una más eficiente organización de la sesión dialógica que permite dedicar más tiempo a las intervenciones del alumnado y, por tanto, sacarle más partido a la actividad.

17- Uno de los requisitos a la hora de poner en práctica las TDL es que el texto sea siempre una obra clásica. ¿Qué opinión le merece esta condición? ¿Cree que habría autores contemporáneos con el suficiente nivel que podrían proponerse y trabajarse también? ¿Estaría dispuesto a romper esa regla a favor de alguno? Si no es así, ¿por qué?

El concepto de clásico es un concepto muy abierto. Cualquier obra, de cualquier tipología que con un cierto grado de trascendencia, propiamente literaria, social, cultural o de otro tipo impacte en nuestra sociedad de manera perdurable, podría ser considerada como tal. Es lo que aprovecha Disney para llamar clásicos tanto a todas sus películas de animación más o menos basadas en obras literarias que tienen esa misma condición como a aquellos trabajos que por recoger valores fácilmente reconocibles como universales y haber tenido un impacto suficiente

sobre alguna generación pueden ofrecernos elementos de diálogo para profundizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura, en el caso de las tertulias dialógicas literarias. Yo uso a menudo clásicos de la ciencia-ficción que para muchos de mis compañeros o compañeras probablemente no alcanzarían esa denominación por tener una visión más tradicional o conservadora de la literatura. Y un buen ejemplo de ello serían obras de Edgar Rice Burroughs como “Una princesa de Marte” o novelas de Jack Vance.

18- ¿Existe un trabajo previo a la sesión? (por ejemplo, una primera lectura conjunta, trabajar en clase antes sobre la lectura que se va a leer, dar algunas pautas de lectura, etc.)

Siempre. Sin trabajo previo no se puede sacar todo el potencial del modelo. Una buena guía de lectura es siempre mejor punto de partida que acercarse a la obra de manera espontánea, aunque esta fórmula en algunas ocasiones pueda darnos sorpresas positivas. Ya he descrito anteriormente el modelo, grosso modo, que comienza con la propuesta de lectura, facilitar la guía correspondiente al alumnado, dar tiempo para leer la obra individualmente, entregar esa guía de lectura como tarea previa, hacer la lectura en clase y trabajar los conceptos vertidos por el autor en sus obras y las características literarias del mismo y seleccionar los párrafos que más nos hayan llamado la atención, para enfrentarnos a la sesión dialógica final.

19- ¿Quiénes participan? (solo los alumnos de una clase, alumnos de varias clases, personal de la comunidad de aprendizaje...)

Como ya he comentado, tenemos presente las dos opciones: tertulias de una sola clase, alumnos de varias clases e incluso sesiones en las que participa personal de la comunidad de aprendizaje, que en las sesiones antes descritas de cuarto de la ESO siempre están invitados (padres o madres, bibliotecarios del concejo, etc...)

20- ¿Se utilizan únicamente horas lectivas? ¿También horas extraescolares?

Hasta ahora siempre se han usado horas lectivas para garantizar la participación de quienes más dificultades presentan y más difícil sería conseguir que participaran (por motivos de organización familiar, vivienda alejada del centro

educativo, etc...) si las sesiones fueran en horario extraescolar.

21- ¿Cómo se gestiona la participación de todo el mundo, si es que es posible?

Insistiendo y convirtiendo el modelo en un ejercicio simple de trabajar que aparente tener que dedicar menor tiempo a las tareas de la asignatura o asignaturas, aunque en realidad se trabaje de manera dirigida mucho más tiempo del que parte del alumnado dedicaría a tareas de tipología más tradicional. Aún así es problemática garantizar la participación de todo el alumnado implicado. Pero hay ocasiones en que se consigue.

22- ¿Hay moderador? ¿Siempre es el mismo?

Siempre hay moderador y suele ser un profesor, para poder agilizar la tertulia y garantizar el máximo de eficiencia, al igual que siempre hay un relator que recoge la totalidad de las intervenciones y que hace un resumen final de lo expuesto y distribuye después entre todo el alumnado a modo de reportaje final de la sesión.

23- ¿Cuál fue la primera lectura que probó? ¿Cuál fue el resultado de esa primera sesión?

La Casa de Bernarda Alba de Lorca y fue un éxito de participación y de comprensión que permitió sacar partido de la lectura a alumnado que en condiciones normales nunca se habría acercado al teatro lorquiano ni mucho menos a temáticas de la complejidad que pone sobre la mesa esta obra y que por desgracia aún están vigentes en la España actual y no digamos ya fuera del primer mundo.

24- ¿Cuáles fueron, si es que se dieron, las primeras dificultades que se encontró con esta iniciativa?

Las principales dificultades con las que me encontré fue la desconfianza del alumnado más trabajadore hacia modelos de aprendizaje que no respondan a los modelos tradicionales.

25- ¿Cómo las solventó (si es que fue posible)?

Con la evidencia de que los resultados mejoran en la comprensión de la materia para todo el colectivo y que esa mejora no supone ningún perjuicio para ellos

que siguen obteniendo buenas notas, como hacían con el modelo tradicional, sin que les genere una mayor carga de trabajo, como entienden que ocurre con la aplicación de otras metodologías como el aprendizaje cooperativo.

26- ¿Cree que es igualmente beneficioso para todos los participantes? ¿Hay alumnos de lo que tenga la sensación de que claramente no pueden seguir el ritmo? Si es así: ¿es por falta de trabajo o por otro tipo de problemas? ¿Qué tipo de estrategias se pueden seguir al respecto?

Los alumnos que más claramente no pueden seguir el ritmo son aquellos con mayores problemas estructurales familiares y con necesidades educativas que solo si podemos garantizar el refuerzo que habitualmente necesitan pueden seguir al resto de la clase. De ahí la importancia de tener también en cuenta esas necesidades en la programación de las actividades. Esa es la principal estrategia en mi caso, trabajar con PTs y con el departamento de orientación para reforzar estas actividades.

27- ¿Cuáles son los beneficios más inmediatos? ¿Y a largo plazo?

A corto plazo los beneficios pasan, dejando de lado los unidos al resultado académico que son buenos, por la obtención de una mayor integración del alumnado más reticente y una potenciación del colectivo que deriva en mejores intervenciones futuras de otras metodologías y contenidos. En el largo plazo no cuento con datos ni perspectivas para poder realizar una reflexión que goce de cierto grado de objetividad.

28- ¿Qué opina de trabajar cuentos clásicos cortos? ¿Qué problemas o beneficios le ve?

Para mí el género y la tipología del texto no tiene importancia más que relativa, relacionada con la complejidad del texto, asociado a la edad y a la capacidad lectora del alumnado. Cuentos clásicos de Poe, o de Chejov o de Monterroso o de Benetti me parecen tan idóneos para organizar una buena tertulia dialógica como una buena novela o un texto teatral como el lorquiano antes referido.

29- ¿Qué textos son los que mejor han funcionado (poemas, dramático, narrativa)?

Los cuentos y las piezas dramáticas son sin duda los que mejores resultados han

ofrecido. Con la poesía, pese a que aparentemente parezca más accesible por su rápida lectura y su extensión, no he tenido tan buenos resultados.

30- ¿Qué importancia le da a la *justificación de la interpretación del texto* que da cada alumno? ¿Cree que es legítimo exigir a los alumnos que justifiquen sus interpretaciones o apuesta por una lectura absolutamente libre de la obra?

La argumentación me parece inexcusable en todo caso, tanto en la sesión propiamente dicha como a posteriori, en alguna tarea que propongo para que podamos fijar las cuestiones aparecidas en el dialogo entre iguales que se produce propiamente en las sesiones dialógicas. Aún así, hay ocasiones en que presionar la existencia de una argumentación, cuando es evidente que no la hay, no produce efectos beneficiosos, por lo que evito poner en práctica esa actitud general referida.