



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
CAMPUS MIGUEL DELIBES (VALLADOLID)

Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER
I.E.S. Juan de Juni
(Valladolid)

**Un proyecto literario en Bachillerato: la reescritura
como centro del aprendizaje servicio**

ALUMNO: Marco Rizzello

TUTORA (UVa): Gema Cienfuegos Antelo

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

RESUMEN

La asignatura de Literatura universal vive una etapa de desprestigio y desvaloración: los alumnos la eligen en primer curso de Bachillerato solo porque las opciones troncales como Griego o Economía son consideradas, incluso, peores opciones, y los profesores continúan su docencia sin reconsiderar su metodología.

Nosotros proponemos un proyecto de reescritura creativa, en forma de librojuego, de los clásicos literarios que aúne aprendizaje y servicio social, para presentar la Literatura universal como asignatura práctica, funcional y socialmente activa, a fin de que se revitalice, para que los alumnos se sientan atraídos por los clásicos universales, mejoren la competencia lectora y, en consecuencia, el “ecosistema-instituto”.

PALABRAS CLAVE: Literatura universal, Bachillerato, escritura creativa, aprendizaje servicio, librojuego

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	10
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA.....	12
Problemas de un instituto.....	17
Competencia lectora	17
El fracaso escolar	22
El acoso escolar	25
NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA EN EL AULA	
Los talleres de escritura	28

El librojuego	30
Historia del librojuego	30
Definición y descripción de un librojuego.....	32
El librojuego en el aula	34
El aprendizaje servicio.....	35
Pedagogía progresista	36
Desarrollo de nuestra propuesta.....	38
Etapa de preparación del educador	38
Planificación con el grupo	42
Organización y ejecución con el grupo	44
Evaluación con el grupo	51
Evaluación con el profesor	56
EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA	59
Secuencia de actividades del proyecto de reescritura creativa	63
Autoevaluación del proceso para resumirlo.....	69
Evaluación	72
Descripciones de las sesiones de resto del programa.....	76
CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	88

En literatura no hay temas
buenos ni temas malos, hay tan
solo temas bien o mal tratados

Julio Cortázar

Si no salta la chispa, no
hay nada que hacer: no se leen
los clásicos por deber o por
respeto, sino solo por amor

Italo Calvino

INTRODUCCIÓN

Con la *Orden ECD/1941/2016*, de 22 de diciembre¹, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha eliminado de la prueba de selectividad 2017 las asignaturas de 1º de Bachillerato que inicialmente iban a entrar en la evaluación, como Literatura universal, Filosofía, Historia del mundo contemporáneo y Economía. Esta decisión ha desencadenado una serie de protestas en la comunidad educativa, que se han movido desde una petición² online hasta un manifiesto³ en contra de la Orden, para defender el derecho de esas asignaturas a ser reconocidas como fundamentales en la vida escolar de los alumnos y para su formación integral.

Esta situación nos ha servido como estímulo para este trabajo, sin embargo, aunque las protestas nos parecen legítimas, no nos sumaremos a esta ola ni haremos hincapié en los motivos ideológicos que viven detrás de la decisión política de la *Orden*, por no estar en el contexto idóneo y, sobre todo, por no considerarlo útil a la causa. Nuestra actitud será la de reconocer la oportunidad que esta *Orden* nos regala, y esperamos regalará a todos, para reflexionar sobre posibles soluciones que ayuden el renacimiento de, por lo menos, la asignatura de Literatura universal, pivote de nuestra labor; porque, si es real la mala reputación de ésta en el mundo político, igualmente real es el desencanto que los jóvenes han sufrido a lo largo de los últimos decenios. Y este desencanto no lo podemos achacar a los alumnos demasiado flojos o a los políticos. Es el momento de considerar que los profesores no estén a la altura de la fuerza de la asignatura, de constatar nuestra incapacidad para enganchar a los alumnos, de pedir disculpas por haber desprestigiado una materia tan rica. Esta *Orden* tiene que ser el punto de partida para revitalizar la

¹Boletín oficial de Estado (2016, 23 de diciembre): Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017, <https://www.boe.es/boe/dias/2016/12/23/pdfs/BOE-A-2016-12219.pdf>

²Humanistas Granada (2016): *No maten a la literatura*. Petición online recuperada en junio 2017 de: https://www.change.org/p/gobierno-de-espa%C3%B1a-no-maten-a-la-literatura?recruiter=42063724&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink

³Manifiesto contra la *Orden* 1941/2016. Recuperado en junio 2017 de: http://secundaria.cavanilles.com/pluginfile.php/14823/mod_resource/content/1/MANIFIESTO%20CAVANILLES%20Y%20FIRMAS%20PARA%20PARTICULARES.pdf

asignatura, darle crédito, pensar en posibles soluciones, esforzarse más, exigir más de nuestra docencia. Si un alumno elige Literatura universal en primer curso de Bachillerato solo porque las opciones troncales como Griego o Economía son consideradas, incluso, peores opciones, la responsabilidad es del sistema educativo y no de los adolescentes o de la política.

El objetivo principal de nuestro Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) es presentar la Literatura universal al alumnado como asignatura práctica, funcional y socialmente activa, predispuesta al juego y a la creatividad, proponiendo un proyecto literario para llevar a cabo a lo largo de un año académico en el que participen grupos sucesivos, uniendo aprendizaje y servicio social a fin de que se revitalice la asignatura, los alumnos se sientan atraídos por los clásicos universales y se mejore el ecosistema instituto.

JUSTIFICACIÓN

Si un ecosistema es un conjunto sistémico constituido por organismos vivos de diferentes especies que interactúan entre sí y con el entorno que los rodea, permitiendo la unión en una misma población de los organismos con los mismos rasgos que, a su vez, al entrar en contacto con las otras, crean una comunidad con un equilibrio dinámico, a todos los efectos, un instituto de enseñanza secundaria es un ecosistema con las mismas peculiaridades.

Si solo consideramos al alumnado, las diferentes clases por ellos formadas según edad y competencias son poblaciones que interactúan entre sí creando la gran comunidad escolar del instituto, y como todas las comunidades, para sobrevivir, está obligada a encontrar su equilibrio; en este caso, el equilibrio nace de una perfecta calibración entre los objetivos escolares y los objetivos sociales que subyacen en toda educación formal.

Cuando esta calibración no se mantiene, el ecosistema sufre alteraciones innaturales por su contexto, permitiendo el proliferar de situaciones problemáticas dentro de la vida de sus poblaciones. El acoso escolar, el fracaso y el bajo nivel en competencia lectora son ejemplos de inclinación negativa del equilibrio escolar, tanto desde el punto de vista puramente académico como desde el punto de vista social. Países como los del norte de Europa, que en todos los informes de calidad se encuentran en las primeras posiciones, no obstante las diferencias entre sus políticas educativas, parecen haber conseguido la clave para mantener ese equilibrio; sin embargo, no es tan fácil copiar el modelo. Según Saturnino (2007),

Estas escuelas disfrutaban de lo que el informe PISA denomina un buen clima escolar. El problema es que no se sabe cómo generar este clima desde la Administración. La LOGSE lo ha intentado mediante su *reificación*. Es decir, ha convertido en prácticas administrativas obligatorias (con el consiguiente engorro de trabajo burocrático) aquellas actividades que los centros con buen clima hacen de *motu proprio (sic)* (y sin papeleo), como disponer de un proyecto de centro, reuniones de profesores, etc. Pero no hace falta saber mucho de cómo funciona la sociedad para saber que si los profesores se ven obligados por ley a comportarse como si tuviesen un buen clima escolar, éste

no se genera. Por tanto, se copia mal a los centros que funcionan bien, y cuando fracasa la reforma educativa, el problema es de los agentes educativos, que son reales y no ejemplares. ¿Y la solución? Más reforma idealista. (págs.44-49)

Entonces, ¿cómo tendría que actuar un docente? En su artículo, Saturnino (2007) continúa su análisis anclando el problema a las desigualdades sociales de las familias, subrayando como solo mejorando la igualdad social nuestra escuela podrá reanimarse.

No cabe duda de que su reflexión tiene un óptimo fundamento, sin embargo, como profesores no podemos permitirnos estar en espera de algo que nos llueva del cielo; tenemos que intervenir con lo que está en nuestro poder para intentar mantener el equilibrio: la enseñanza en el aula. Porque si es verdad que las variables socioeconómicas no están bajo nuestro control, sí lo está el poder de elegir la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra asignatura. Como declara Martínez (2012):

No se trata tanto de mejorar lo que ya hacemos [...] sino que en algunos casos se trata de hacerlo con otra intencionalidad y desde una perspectiva diferente [...]. El docente de educación secundaria es un profesional de la educación, no solo un experto en una materia ni solo un experto en ella y en su instrucción. El docente de educación secundaria ejerce –lo quiera o no- de educador y educar es más complejo que instruir. (p.13)

Y es precisamente el concepto de intencionalidad que nos llama la atención: poner otro acento a una asignatura significa regalarle un valor adjunto, significa dotarla de instrumentos alternativos, significa potenciarla, despertarla. Lo que nosotros queremos intentar con nuestra propuesta es proveer a la Literatura universal de un objetivo social para que los alumnos recuperen el interés en ella, porque como sabemos:

El interés es la emoción que antecede a las conductas que nos posibilitan el aprendizaje y la creatividad, hace más soportable el esfuerzo necesario para poder llevar a buen término cualquier tipo de entrenamiento o estudio, sea consciente o inconscientemente. Es decir, nos ayuda a continuar con la tarea en las ocasiones en las que no es posible conseguir refuerzos inmediatos. (Navarro y Carrión, 2009, págs. 36-37)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE NUESTRA PROPUESTA

Nuestra propuesta nace de una atenta reflexión sobre la grieta que se está ampliando entre los adolescentes y la lectura de los clásicos literarios, grieta que se refleja en la escasa empatía con la asignatura de Literatura universal. No obstante su anchura, consideramos estar todavía en tiempo para intentar acercar las dos partes y devolver a la gloria una materia rica y fascinante, pero necesitamos despojarla de aquellos prejuicios que la quieren diseñar como una herramienta inútil en la vida cotidiana. Por eso, hemos pensado involucrarla en un proyecto más grande que pueda presentarla a los ojos de nuestro alumnado como una asignatura capaz de modificar con esfuerzo y creatividad el entorno social en el que vivimos. El entorno más próximo a los estudiantes de un centro escolar es el mismo instituto, donde ellos transcurren una buena parte de su vida y que contribuyen a mejorar o a empeorar con su comportamiento; si ellos toman consciencia de la gran importancia de aprender a gestionar el equilibrio académico-moral de este entorno, porque directamente vinculado con el éxito o fracaso de la sociedad-mundo, pueden ponerse al servicio de la comunidad escolar, sobre todo de los compañeros más pequeños, y contribuir a su desarrollo positivo.

Son dos las hipótesis que sustentan nuestra propuesta didáctica y que, si solucionadas, ayudarían a arreglar la grieta formada:

1. Los alumnos de primero de la ESO leerían con gusto la literatura si las obras clásicas fueran reescritas en forma de librosjuego.
2. Los alumnos de primero de Bachillerato leerían con más gusto las obras de Literatura universal si tuvieran un objetivo social a alcanzar. El objetivo es reescribir unas obras literarias en forma de librojuego para los alumnos de la ESO.

En la clase de Literatura universal se crearía, entonces, una especie de compromiso ético-social con la finalidad de ayudar el inserimento de los niños de 12 años en la

nueva realidad de la Educación Secundaria y en su nueva etapa de la vida llamada adolescencia, fomentando su capacidad lectora de obras clásicas universales. Y se haría a través de la reescritura de estas últimas en forma de librosjuego.

En los próximos apartados intentaremos demostrar que la Literatura trabajada en forma de reescritura creativa, que ponga al lector en el lugar del protagonista, es un posible antídoto para solucionar los problemas del acoso escolar y del fracaso, apostando en la competencia lectora y en el deseo de los adolescentes de sentirse útiles en la sociedad.

¿De qué manera? Desde nuestra perspectiva de profesores de Literatura universal, y respetando el currículum que la *Orden 363/2015* dicta, hemos diseñado un proyecto literario que se fundamenta en la metodología del aprendizaje servicio. El proyecto se basa en la idea general de que fomentando la competencia lectora generamos también el buen clima escolar. Desafortunadamente, la competencia lectora es el punto débil de nuestro alumnado, como los informes europeos nos indican. Entonces, ¿qué hacer?

Nosotros partimos de la hipótesis de que la competencia lectora solo puede generarse a través de una lectura continua y significativa, pero no de cualquier libro, sino de los libros por excelencia, los clásicos de la Literatura universal, por sus características cualitativas. Sin embargo, aquí nos enfrentamos a otro desafío: sabemos que la literatura no está bien vista como ocio por la mayoría de los adolescentes, por considerarla aburrida e inútil. ¿Cómo pasar este nivel? A este propósito, la metodología del aprendizaje servicio sería la solución para involucrar al alumnado de nuestra asignatura de manera directa, y al alumnado de primero de la ESO de manera indirecta.

A nuestros bachilleres de primer curso de Literatura universal pediríamos que reescribieran creativamente algunos de los clásicos literarios para que parecieran más lúdicos y atractivos a los ojos de sus compañeros de cursos inferiores. La lectura de estas adaptaciones-juego, si estas gustasen, fomentaría la curiosidad de nuestros educandos hacia las obras originales.

¿Por qué nuestro proyecto prevé a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO)? El alumnado del primer curso, por vivir una etapa fundamental de transición humana y escolar, representa el primer escalón de la educación formal y social del instituto. Desde aquí se genera la suerte del centro. Sin embargo, hoy en día, sabemos que el paso de la Primaria a la Secundaria constituye una transición no sin problemas para los niños de 12 años (Antúnez, 2012; Blos, 1981; Folgar, 2013; Monarca 2012; Peter, 1981): de repente, se encuentran en una realidad totalmente diferente a la que estaban acostumbrados. Si consideramos el nuevo ambiente escolar, los profesores son más destacados, son menos “padres buenos” y más autoridades que los de Primaria; las asignaturas se convierten en algo menos transversal y más rígido; los contenidos alcanzan niveles más altos, las tareas para casa aumentan, el tiempo libre disminuye; el estudio se convierte en algo serio, casi en un verdadero trabajo. Sobre todo, el tiempo de los juegos parece haber terminado. Si a eso añadimos que están entrando en la etapa de la adolescencia, los niños viven este salto como un drama, se encuentran confundidos. Todo lo que sabían ya está puesto en discusión: tienen que recrearse, descubrirse otra vez, conocer nuevas personas, nuevos compañeros, adaptarse al nuevo entorno, a alumnos mayores, a dificultades mayores. Por un lado les gustaría seguir jugando, por otro no pueden.

Si esta situación no se gestiona de manera correcta puede generar, con el paso del tiempo, un desequilibrio académico-social en el ecosistema instituto que difícilmente podrá recuperarse y que se mantendrá hasta los años de Bachillerato. El desequilibrio lo podemos medir a nivel de problemas generados: el acoso, el fracaso escolar y la crisis en competencia lectora que se está incrementando por el continuo alejamiento de la literatura.

Así pues, podríamos resumir nuestras ideas de partida en dos puntos:

1. La distancia que se ha creado entre los clásicos de la literatura y nuestros jóvenes es debida al hecho de que los más pequeños los consideran aburridos y difíciles, y los mayores los consideran inútiles, no anclados en la realidad que los rodean. Este distanciamiento de los clásicos conduce a una baja competencia lectora.

2. Uno de los factores desencadenantes de los problemas de convivencia de un instituto y que la lectura podría paliar es la mala gestión de las emociones, o si nos referimos a un “marco teórico más amplio y potente”, de la *inteligencia ejecutiva*, “que organiza todas las demás y tiene como gran objetivo dirigir bien la acción (mental o física), aprovechando nuestros conocimientos y nuestras emociones” (Marina, 2012, p.11).

Efectivamente, los problemas de acoso y fracaso escolar se generan de comportamientos equivocados, de acciones mal pensadas, de emociones mal gestionadas por los adolescentes. No tenemos que olvidar, de hecho, que nuestro alumando vive una etapa de su vida en la que los deseos, las emociones y los sentimientos cambian repentinamente. Los adolescentes pasan de momentos de alegría a momentos de depresión sin comprender la razón y sin quererlo. Actúan sin ser conscientes de las consecuencias.

Trabajar la inteligencia emocional significa, entonces, adquirir la capacidad de autorregular las emociones, aprender los buenos hábitos afectivos, reconocer y gestionar los propios sentimientos y comprender los ajenos, instaurando buenas relaciones sociales e incentivar la autoestima. Solo salvando esa carencia el equilibrio socio-educativo podrá establecerse.

Para lograrlo, necesitamos de la colaboración de todos: por un lado, del Departamento de Lengua, hasta llegar a implicar otros Departamentos y al equipo director, porque luchar por la salud psicofísica y académica del alumnado es juego de equipo; por otro lado, de enorme importancia es el apoyo previo de los aprendices, porque ellos serán los protagonistas del proyecto a desarrollar; su aceptación y participación activa serán factores imprescindibles sin los cuales todo perdería de sentido. De ellos no pretendemos solo una motivación de tipo extrínseco, sino más bien una motivación de tipo intrínseco, voluntaria, autónoma, deseosa, porque “no se puede ser creativo si no existe motivación intrínseca. Para serlo se ha de tener una necesidad profunda de realizaciones originales y novedosas” (Manzano, 2010, p.91). En pocas palabras, aspiramos a un aprendizaje significativo.

Estamos convencidos de que esa nueva perspectiva más práctica y moral de la asignatura pueda encontrar un caldo de cultivo en las mentes de nuestro alumnado

adolescente (García, 2010; Irazazábal, 2013), ya dispuesto a reflexionar sobre la moral y la ética por el desarrollo de lo que Piaget llamaba *pensamiento formal* y por su propia manera de construir su identidad:

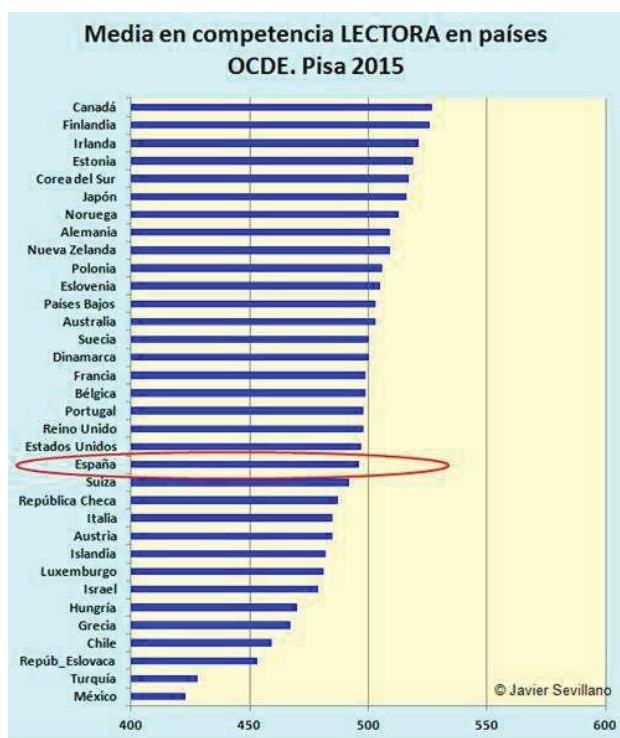
[...] las emociones morales se muestran especialmente significativas en la construcción de la identidad. Destacan que las más importantes están relacionadas con sentimientos negativos provocados al desear lo que los otros tienen; y las positivas al mostrarse competentes a nivel social. Así, los conflictos que deben resolver parecen repercutir en las metas y proyectos de vida, orientándose a la consecución de un sistema de recompensas sociales capaces de despertar admiración y estima de los demás. (Tejón, 2012, p.153)

Además, esperamos disminuir el desencanto hacia los clásicos y la decadencia de la asignatura en estudio.

Problemas de un instituto

Competencia lectora

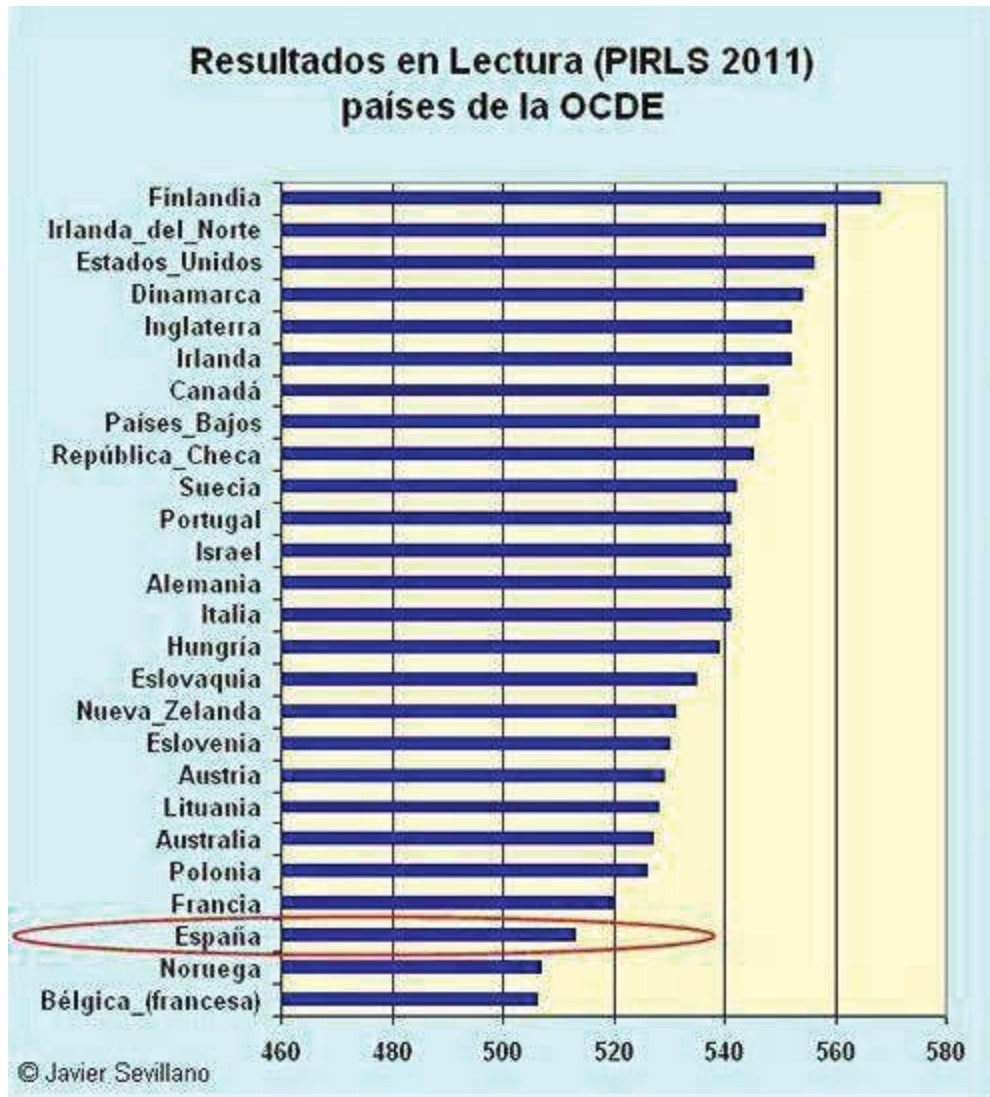
En el último informe *PISA 2015*⁴, España ha evaluado a 37.205 alumnos de 980 centros y ha obtenido 496 puntos en competencia lectora, mejorando sus puntuaciones pasadas y superando, por primera vez, el promedio de la OCDE. Sin embargo, aunque nuestro país ha superado la media, los resultados son bastante críticos porque, sin considerar que en este último informe la media a alcanzar por los participantes ha bajado, los alumnos españoles de 15 años de edad demuestran estar a un curso de distancia de sus colegas de Finlandia, los mejores en Europa. Una distancia enorme que podemos ver reflejada en este gráfico extraído del blog de Sevillano⁵:



⁴Ministerio de educación, cultura y deporte (2016): *Informe PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/pisa-2015-items-liberados-58ff6b170df35.pdf

⁵Sevillano, Javier: *La cosa pública*. Blog recuperado en junio 2017 de <https://javiersevillano.es/>

A confirmar el desastre del sistema educativo español, se añade el último estudio *PIRLS* de 2011⁶ que confirma la situación de desventaja de España: los alumnos de entre 9-10 años han obtenido una puntuación en lectura de 513 puntos, llegando al puesto 24 de los 26 países de la OCDE.



⁶ Ministerio de educación, cultura y deporte (2012): *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>

En una encuesta realizada por el IES Juan de Juni de Valladolid en el ámbito de su Plan de Lectura⁷, los alumnos de la ESO tenían que medir su gusto por la lectura, partiendo de “Nada”, y pasando por “Algo” y “Bastante”, hasta llegar a “Mucho”. Si dividimos los cuatro ítems en grupos de dos, por considerarlos del mismo nivel, y sumamos los resultados, los alumnos del primer curso a quienes les gusta leer son 46 de 100. En los cursos siguientes, el resultado va disminuyendo. A la pregunta sobre cuánto leen en casa, procediendo con el mismo mecanismo de cálculo, el número que sale es 52.

1º ESO

¿Te gusta leer?	Nada	15	Algo	39	Bastante	28	Mucho	18
¿Cuánto lees en casa (sin contar los libros de texto)?	Nada	12	Algo	36	Bastante	37	Mucho	15

Aunque consideramos esta encuesta una buena ocasión para analizar la situación de partida sobre la práctica lectora del alumnado, esa depende de unas preguntas sobre los porqués de las respuestas del alumnado. Efectivamente, habría sido muy interesante conocer los motivos que alejan a los estudiantes de los libros y, a partir de esos motivos, intervenir. Sin embargo, tampoco esto sería suficiente, porque el verdadero desafío sería conocer qué tipo de literatura leen. No es lo mismo leerse una novela juvenil que leerse un clásico de la literatura (adaptado o no).

Por ejemplo, si nos centramos en los datos recogidos sobre la lectura en los menores de entre los 6 y 13 años, obtenidos en el estudio de *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (Federación de Gremios de Editores de España, 2012) constatamos que:

Todos los niños de 10 a 13 años leen con una frecuencia al menos trimestral en cualquier formato. Por tipo de lectura, el 100% lee libros, el 47,0% lee revistas, el 26,3% lee revistas y el 36,3% lee cómics. [...] A parte de leer por motivos escolares, el 84,6% declara leer por estudios y en su tiempo libre. Un 15,4%

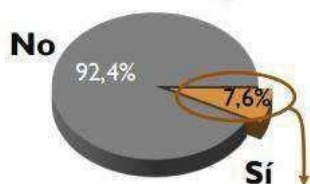
⁷ Plan de Lectura 2016 del Instituto Juan de Juni de Valladolid. Recuperado de: <http://iesjuandejuni.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/3.- ANEXO III. Plan de Lectura 2016.pdf>

dice sólo leer por estudios. De los niños que leen en su tiempo libre, nueve de cada diez lo hacen con una frecuencia de al menos una vez a la semana (91,2%). (p.170)

Es decir, la lectura entre los niños españoles de entre 6 y 13 años no parece ser un problema según este estudio. Como demuestra el gráfico del informe (a continuación), ellos tienen la lectura como actividad frecuente. Entonces, ¿de dónde nacen los resultados tan malos de PISA y PIRLS?, ¿por qué la competencia lectora vive una profunda crisis?

Lectura entre los 6 y los 13 años

¿Hay menores entre 6 y 13 años en el hogar?



¿Leen estos niños libros que no sean de texto?



Nosotros sabemos que cuando leemos un texto activamos una serie de procesos cognitivos que nos ayudan a comprenderlo (Iglesias, 2004). Nuestra tesis es que el bajo nivel en competencia lectora se debe a la baja calidad del texto y no a la cantidad: la escasez cualitativa de los títulos leídos por los niños españoles (ver el gráfico siguiente) no influye positivamente sobre el nivel cognitivo del lector y no lo ayudan a fomentar los mecanismos que están detrás de la comprensión de cualquier texto, sino que lo deleitan sin obligarlo a reflexionar sobre las decisiones tomadas por los personajes, sus consecuencias y su psicología.

RANKING DE TÍTULOS Y AUTORES LIBROS MÁS LEÍDOS

NIÑOS DE 10 A 13 AÑOS

	Título	Autor
1.	GERONIMO STILTON*	ELISABETTA DAMI
2.	HARRY POTEER*	J.K. ROWLING
3.	DIARIO DE GREG	JEFF KINNEY
4.	KIKA SUPERBRUJA*	KNISTER
5.	CREPUSCULO*	STEPHENIE MEYER
5.	LAS AVENTURAS DE ARAMINTA *	ANGIE SAGE
6.	BAT PAT *	ROBERTO PAVANELLO
7.	SIEMPRE CON MIS AMIGOS	ANA MARIA MACHADO
8.	TEA STILTON*	ELISABETTA DAMI
10.	LA TEJEDORA DE LA MUERTE	CONCHA LOPEZ NARVAEZ

Con relación al concepto de calidad narrativa, unos interesantes estudios (Bal, 2013; Kidd, 2013; Maja, 2013) sobre la relación lectura-cerebro parecen indicar como leer literatura nos permite ser más empáticos. Más precisamente, los experimentos han demostrado que las personas que leen novelas son más empáticas y capaces de entender mejor a los otros que quienes no leen o prefieren libros de no ficción. En particular, las novelas con tramas y personajes complejos, como en el caso de *Orgullo y prejuicio*, permiten entender la complejidad emocional del personaje y mejorar nuestra comprensión social. ¿Por qué pasa eso? Según los estudios realizados, cuando leemos obras de ficción, nos ponemos en la piel de los personajes que estamos leyendo y hacemos nuestras sus ideas, sus razonamientos, sus emociones. No solo vivimos con ellos, sino somos ellos (empatía): nos enfrentamos a sus mismas preocupaciones y luchamos por sus mismos desafíos. Esta interpretación de lo leído activa el hipocampo, la corteza prefrontal y la memoria de trabajo, fomentando la capacidad de razonar y la inteligencia. Cuanto más y mejor está desarrollada la psicología del personaje, más influencia genera. Y no solo eso: los experimentos llevados a cabo han demostrado que los voluntarios a quienes habían hecho leer el cuento de Chejov, *La dama del perrito*, habían sufrido cambios emocionales y una experiencia diferente a los que solo habían leído el texto informativo, de la misma longitud, sobre la historia del cuento. Los primeros acabaron con modificar su pensamiento y prejuicios. Leer a Chejov, concluía el estudio, ayudaba a cambiar positivamente a los lectores.

Entonces, resulta evidente que la lectura de obras clásicas, en cuanto indudablemente cualitativas desde cualquier nivel, podría ser el arma más poderosa en nuestras manos no solo para mejorar la competencia lectora, sino para enfrentarnos a los problemas de fracaso y acoso escolar que se alimentan de la falta de capacidad de gestión emocional.

El fracaso escolar

La competencia lectora forma parte del perfil propio de los alumnos de secundaria con buen rendimiento escolar. (Peralbo *et al.*, 2009, p.10)

Solucionar el problema de la competencia lectora sería de enorme importancia para disminuir el número de adolescentes que abandonan el instituto antes de haberlo acabado por ley. Efectivamente, “la competencia lectora es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, y se relaciona esta variable con el éxito escolar y económico futuro” (Draper, 2006, p.239). O como aclara la Asociación Española de Comprensión Lectora: “el entrenamiento de la competencia lectora es una de las herramientas más importantes para evitar el fracaso escolar” (portal de su web).

De Diego (2016, 27, abril) en el periódico online de *El confidencial* titulaba: “España sigue líder de la UE en fracaso escolar (según Eurostat)”. De hecho, el informe Eurostat (2016, 27, abril) nos indica que “In 2015, the lowest proportions of 'early school leavers' were observed in Croatia (2.8%), Slovenia (5.0%), Cyprus and Poland (both 5.3%) and Lithuania (5.5%), while the highest shares were recorded in Spain (20.0%)” (p.2). Es decir, el 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años ha abandonado prematuramente el sistema educativo sin haber terminado sus estudios de secundaria.

¿Cómo se explican estos datos? Es difícil contestar a esta pregunta con absoluta certeza porque demasiadas son las variantes que se podrían considerar al hablar sobre los motivos que persuaden a los adolescentes para abandonar su trayectoria escolar (Ángel, 2011; Calero, 2010; Bustos, 2011). ¿Quiénes el responsable?: los docentes, las leyes educativas, el Estado, las familias, el alumno? Mucha literatura crítica sobre el

asunto se ha escrito a lo largo de los años y demasiada la ideología que la sustentan. Saturnino (2007) está convencido de que la variable que más influye es la clase social de las familias. Sin embargo, esta interpretación no resuelve el asunto, ya que otra vez parece difícil concretar la relación entre fracaso y condición social como la única explicación.

Según Ullastres (2003), son hasta seis los niveles que podrían explicar el fracaso escolar, todos entrelazados entre ellos:

El análisis y la interpretación del fracaso escolar se realiza desde un modelo de niveles múltiples, formado por seis niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. En cada uno de los niveles se han incluido los indicadores específicos que se consideran más relevantes: contexto económico y social, dedicación y expectativas de las familias, gasto público en educación, tiempo de enseñanza, organización y funcionamiento de los centros docentes, estilo de enseñanza de los profesores e interés de los alumnos.(p.1)

De los seis niveles analizados y de sus indicadores, solo los que se refieren estrechamente al profesorado, al centro y parcialmente al alumnado pueden estar bajo nuestro control como docentes, y allí debemos insistir y mejorar. Las demás variantes no pertenecen a nuestro ámbito de aplicación, porque imposible sería, por ejemplo, desde nuestra asignatura, resolver las dificultades económicas de las familias y la consiguiente falta de recursos materiales y culturales. Lo que sí podemos hacer los docentes de Literatura universal para controlar el número de alumnos fracasados es contribuir a que el ecosistema instituto se mantenga en equilibrio, creando y fomentando un clima positivo en el centro desde nuestra asignatura.

¿De qué manera? Fomentando la comprensión lectora, que como hemos dicho está fuertemente relacionada con el fracaso escolar, y ayudando al alumnado a gestionar las emociones. Las emociones son un factor importantísimo a tener en cuenta a la hora de trabajar con adolescentes, porque esa etapa vital está caracterizada por cambios repentinos de humor y sensaciones que los chicos gestionan con dificultad. Fomentar la empatía y el control sobre la emoción no solo es útil desde el punto de vista social y de relación con los demás, como veremos más adelante, sino que es una poderosa arma para activar el aprendizaje y la memoria de los alumnos, porque si éstas se canalizan

bien consiguen bajar el filtro afectivo (S. D. Krashen, 1983) y mejorar el proceso de aprendizaje:

Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. De hecho, y hoy en neurociencia se conoce bien, las emociones sirven entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. (Mora, 2016, p.66)

Estas ideas, pilares de la neuroeducación (“una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro” (Mora, 2016, p.25), nos serán útiles en el momento de desarrollar nuestro proyecto.

Según señala Francisco Mora (2016), existen funciones complejas en circuitos neuronales de la corteza prefrontal del hombre que están a la base de “aquellas capacidades que permiten a una persona llevar a cabo con éxito una conducta con un propósito determinado” (Mora, 2016, p.108). Estas funciones complejas se estructuran en los primeros seis años de vida de un individuo, cuando gracias a la educación recibida pueden desarrollarse y reforzarse, y son fundamentales en el momento de planificar un objetivo y decidir perseguirlo porque activan los procesos de autocontrol sobre lo que se piensa, se hace, se siente. El comportamiento de un hombre en la sociedad, entonces, está estrictamente relacionado con estas capacidades adquiridas de pequeño. Aprender a controlar las emociones para motivarse a sí mismo llevaría al alumno a mejorar su situación académica.

El acoso escolar

Un artículo en el periódico *El confidencial* (2016, 27, abril), titulaba “Los casos de acoso escolar suben un 75% en 2015: 7 de cada 10 niños dicen que es diario” y se basaba en un informe de la Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR⁸. Según los casos gestionados por esta última, el 46% de los acosos los sufrieron chicos y chicas de 11 y 13 años.

¿Cuáles son las causas? Según Estévez (2013) ninguna causa por sí misma puede explicar el acoso porque múltiples son las combinaciones: factores sociales, familiares, personales, escolares. Sin embargo, como nos señala Garrido (citado por Estévez, 2013), sí existen señales que alertan de un comportamiento futuro agresivo y uno de estos es “la dificultad para expresar emociones morales como son la empatía (la capacidad de ponerse en lugar del otro), la compasión y el amor, así como para mostrar sentimientos de culpabilidad por actos con consecuencias negativas para los demás” (p.52).

Efectivamente, si tuviéramos que hacer un retrato psicológico de un acosador, lo describiríamos como un individuo impulsivo, con escasas habilidades sociales, con falta de autocrítica y con una capacidad de empatía casi nula (Estévez, 2013). Lo que a nosotros nos interesa subrayar es precisamente el concepto de empatía y de su evolución, temas clave de nuestra propuesta educativa que veremos más adelante. Morgado (2007) al explicar el comportamiento de las “neuronas espejo”, ya estudiadas por Rizzolatti y Sinigaglia (2006), nos sugiere:

Hoy sabemos que cuando observamos a otras personas comportándose emocionalmente se activan muchas de las áreas de nuestro cerebro que también lo hacen cuando somos nosotros los que tenemos las mismas emociones. Construimos pues la empatía poniendo en marcha la misma maquinaria de las emociones reales y usamos nuestro propio cuerpo como un modelo que nuestro cerebro activa para reproducir en él los cambios fisiológicos y los sentimientos ajenos. (p.41)

⁸Estudio sobre cyberbullying de Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña. Recuperado de: <https://www.sebuscanvalientes.com/doc/Estudio-sobre-Ciberbullying.pdf>

Las emociones, entonces, afectan directamente el comportamiento de las personas y de los adolescentes en particular y aprender a manejarlas puede ser la justa clave para reducir los casos de acoso. Si las emociones pueden ser transmitidas, existen, tienen su propia vida y podemos contaminarnos con ellas, entonces podemos adquirir las positivas y aprender a manejar las negativas. Dicho de otra forma: el adolescente impulsivo puede adquirir la capacidad de resistir a la satisfacción del impulso instintivo y, fomentando la empatía, puede aprender a ponerse en el lugar del otro y sentir sus emociones. Esto no nos aseguraría que se resistiese a cometer un acto de acoso, porque no es científica la relación sentir las emociones del otro y quererlas respetar; sin embargo, aumentaría las posibilidades de un abandono de la idea negativa.

Pérez (2004, págs.85-87) habla de la necesidad en la sociedad actual de una *alfabetización emocional* como forma de prevención a casos de disfunción emocional ya surgida, y cita algunos de los programas que han nacido con esta finalidad y que han logrado disminuir la conducta antisocial en los participantes.

Con nuestro proyecto literario, queremos seguir este camino.

NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA EN EL AULA DE LITERATURA UNIVERSAL

Una asignatura que no logra reinterpretarse está destinada a desaparecer. Como ya hemos comentado en la introducción, nuestro objetivo no es revolucionar políticamente el sistema escolar para evitar su muerte, ni estamos intentando modificar el mismo currículum de Literatura universal, aunque no nos encontraría desprevenidos. Con este TFM, hemos decidido quedarnos dentro de la *Orden 363/2015* y luchar desde las aulas, sin esperar que nos llueva del gobierno un cambio de rumbo más favorable por su parte. Nuestra propuesta seguirá los estándares de aprendizajes evaluables establecidos, añadiendo una metodología revitalizadora.

En los apartados anteriores, hemos analizado los problemas que atañen a nuestros institutos, introduciendo la idea de que un fomento de la lectura de clásicos literarios ayudaría su prevención, porque enseñaría a los jóvenes educandos a manejar sus emociones y a gestionar las situaciones con inteligencia. Como declara Marina (2014):

Tradicionalmente, se ha considerado que la función principal de la inteligencia era conocer, y su culminación, la ciencia. La nueva idea de inteligencia considera que su función principal es dirigir bien el comportamiento, y que, por lo tanto, decidir bien es un elemento fundamental del comportamiento inteligente. (p.43)

Modular el comportamiento significa saber gestionar, como hemos visto, las emociones, dedicando tiempo y esfuerzo al desarrollo de la *inteligencia emocional*, o sea “un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones de uno mismo” (Mayer y Salovey 1990, p.189), y en consecuencia la *inteligencia lógica* y la *inteligencia creativa*, que, correctamente abinadas, permiten llegar a la solución de retos con inmediatez, eficiencia, conocimiento y moralidad. Se pregunta Sternberg (1998):

¿Qué conseguimos cuando combinamos las características de las que he hablado: el conocimiento, la inteligencia, la creatividad y la moralidad? Sugiero que lo que conseguimos sea la sabiduría. Además, es el desarrollo de la sabiduría lo que debe ser la última meta de la enseñanza y del aprendizaje. Es la sabiduría la que representa, no sólo la combinación, sino el equilibrio de las características que necesitamos para ayudar, no sólo a nosotros mismos, sino a la humanidad. (p.30)

Y la sabiduría se consigue fomentando la inteligencia creativa porque “la inteligencia creativa es la cumbre más elevada de la inteligencia humana. Es la sabiduría misma. Y ser sabio es más que ser meramente inteligente” (Manzano, 2010, p.57).

Nosotros trabajaremos la creatividad, transformando el aula en un taller de reescritura creativa con base en el aprendizaje servicio.

Los talleres de escritura

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. (Egg, 1999, p.10)

Los talleres de escritura nacen en Estados Unidos a finales de los años cincuenta del siglo pasado gracias al soporte de John Gardner, con grupos de personas que se reunían para escribir textos de aproximación literaria, siguiendo los modelos de los autores consagrados, con temas y recursos variados, jugando con las palabras, leyéndolos y comentándolos entre sí. Esta tradición de práctica de escritura creativa ha continuado en las escuelas americanas y ha llegado a Europa, donde el autor italiano Gianni Rodari (1973) la adaptó lúdicamente para los niños de la institución escolar de su país.

En España, los talleres literarios adquieren importancia gracias a la labor de Sánchez Enciso-Rincón (1982): él consideraba la clase de Literatura demasiado anclada en la

historia literaria y en los comentarios de texto, un frío sucederse teórico de etapas y escritores sin relación alguna con el mundo de los aprendices.

Manzano (2010), citando a los pedagogos Seltzer y Bentley, hace un listado de los factores básicos que “debería tener un currículum para la creación creativa del conocimiento” (p.135) y uno de ellos es la estructuración del aprendizaje en proyectos para alcanzar un determinado objetivo. Efectivamente, estructurar el aprendizaje en proyectos permite al alumnado convertir sus conocimientos teóricos en un trabajo útil a los demás (Manzano, 2010):

En cualquier proceso creativo pueden observarse tres componentes básicos:

- Conocimientos. La persona ha de tener ciertos conocimientos sobre lo que va a producir. Por ejemplo, un pintor o un músico han de tener los conocimientos y las técnicas necesarios para poder expresarse creativamente.
- Inteligencia creativa. No basta con poseer buenos conocimientos y técnicas sobre algo, sino que, además, se ha de tener capacidad para ser flexible y original en los planteamientos.
- Motivación. La motivación hace referencia al interés que una persona tiene hacia algo. Ello depende de factores internos y de factores externos, y puede ser intrínseca – cuando la persona tiene interés en la realización de la tarea en sí misma – o extrínseca – cuando la persona está motivada a realizar una tarea, a causa de las recompensas asociadas a ella –. No se puede ser creativo si no existe motivación intrínseca. Para serlo se ha de tener una necesidad profunda de realizaciones originales y novedosas. (p.91)

Las “realizaciones originales y novedosas” de nuestro proyecto se traducen en buena medida en el recurso de los librosjuego literarios.

El librojuego

La educación pretende la complicada tarea de que el adolescente aprenda a tomar/realizar buenas decisiones y, mediante ellas, vaya creando su personalidad, que es su gran obra. (Marina, 2014, p.43)

Un librojuego se basa en la idea de que el lector pueda decidir el curso de la historia entre las posibles alternativas que el autor le proporciona. Esta estructura se relaciona muy bien con la idea de una educación que enseñe a los adolescentes a considerar, ante una determinada situación, todas las posibilidades antes de tomar una decisión, teniendo en cuenta las consecuencias de sus actos. En definitiva, se trata de entrenar a los niños de 12 años a decidir con inteligencia:

Tomar una decisión inteligente implica haber inventado primero las posibilidades, distintas anticipaciones de la acción. Ante un problema puede sentir que la única decisión posible es huir. Buscar otras posibilidades, para saber si es la solución mejor, forma parte de la buena toma de decisiones. [...] Construir el dominio de la posibilidad exige tres cosas: imaginar las posibilidades, elegir realizar una y estar dispuestos a adquirir las competencias necesarias para hacerlo. (Marina, 2014, p.50)

Historia del librojuego

Como nos recuerda Andrea Angiolino (2004), la estructura del librojuego nace hace miles de años, cuando los antiguos decidieron pasar del *volumen* al *codex*. Desde el 2500 a.C., de hecho, en Grecia, Roma y Egipto se escribía en larguísimos papeles, pegados entre ellos, llamados papiros. Consultar un texto en particular dentro de un rollo de papiro, que podía medir hasta 18 metros, era casi imposible en breve tiempo; así se decidió pasar al *codex*, es decir un conjunto de folios de pergamino cosidos entre sí por un lado. Consultar un *codex* se convertía, de esta manera, en una acción más fácil

porque su estructura permitía romper la linealidad del texto y moverse en su interior sin demasiados problemas. Sin embargo, la idea de los enlaces hipertextuales empieza a abrirse paso con las glosas que los copistas medievales añadían al margen de los textos, las cuales evolucionaron hasta las futuras notas a pie de página en los libros impresos y que continuó con la creación de la *Enciclopedia*. Es con su invención cuando podemos empezar a hablar de multitud de recorridos posibles a seguir dentro de un texto, porque la *Enciclopedia* obliga al lector que quiera profundizar un tema a saltar de una explicación a la otra para evitar el orden alfabético y pasar de un apartado al otro, no obstante su lejanía espacial en el libro.

Esta multitud de recorridos, nos sugiere Angiolino (2004), está claramente reflejada en un librojuego, donde el lector procede en el texto siguiendo uno de los posibles caminos que el autor ha creado en él.

En el mundo de la educación, una estructura así pensada, ha dado vida en los años 50 a los manuales de autoaprendizaje, gracias a la labor de Norman Allison Crowder (1958), quien profundizó la idea de B.F. Skinner (1954) de escribir libros con apartados dedicados a las preguntas y a las respuestas a contestar por el lector. En los manuales de Crowder, sin embargo, según la respuesta, el aprendiz sigue apartados diferentes, donde encuentra la explicación si la respuesta es equivocada o pasa directamente a una nueva teoría si es justa. Estos manuales, llamados TutorText⁹, con su estructura de enlace entre apartados diferentes, al entrar en el mercado, coadyuvaron a la futura creación de los librosjuego.

En 1967, inspirándose a los TutorText, Raymond Queneau, perteneciente al grupo literario francés Oulipo¹⁰, publicó un cuento corto encrucijado con el título *Un conte à votre façon*. Sin embargo, el mismo Borges, en 1941, había teorizado sobre este mecanismo en *El jardín de senderos que se bifurcan*, donde el sabio sinólogo Stephen Albert revela al protagonista haber descubierto el mistero de la enigmática novela que en su tiempo escribió su bisabuelo. Este cuento es la verdadera alma del librojuego:

⁹Los TutorText fueron inaugurados en 1958 con *The Arithmetic of Computers*, de Crowder.

¹⁰El OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) es un grupo creado en 1960 por escritores y matemáticos franceses para explorar las posibilidades de las matemáticas aplicadas a la literatura. Con el tiempo, el objetivo del grupo se ha extendido a diferentes formas de experimentación literaria y de escritura.

En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts'ui Pên, opta –simultáneamente– por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también, proliferan y se bifurcan. De ahí las contradicciones de la novela. Fang, digamos, tiene un secreto; un desconocido llama a su puerta; Fang resuelve matarlo. Naturalmente, hay varios desenlaces posibles: Fang puede matar al intruso, el intruso puede matar a Fang, ambos pueden salvarse, ambos pueden morir, etcétera. En la obra de Ts'ui Pên, todos los desenlaces ocurren; cada uno es el punto de partida de otras bifurcaciones. Alguna vez, los senderos de ese laberinto convergen; por ejemplo, usted llega a esta casa, pero en uno de los pasados posibles usted es mi enemigo, en otro mi amigo. [...]A diferencia de Newton y de Schopenhauer, su antepasado no creía en un tiempo uniforme, absoluto. Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos. En éste, que un favorable azar me depara, usted ha llegado a mi casa; en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto; en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma. (Borges, 1944, p.47)

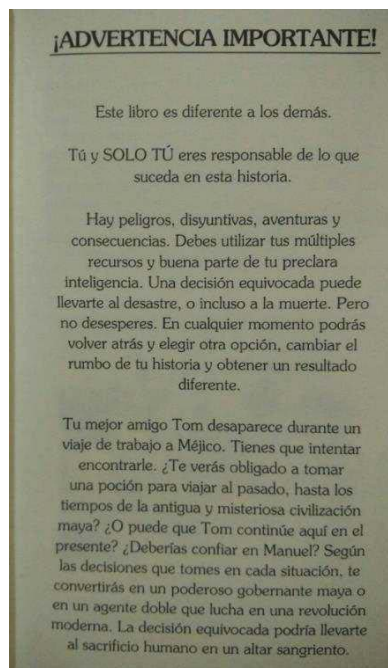
Definición y descripción de un librojuego

Un librojuego es una obra literaria destinada a los niños donde al terminar cada párrafo, el lector debe elegir entre unas alternativas posibles a la historia. Esta concepción lúdica del libro, saltar de una página a la otra, volver al inicio y elegir otros caminos, tuvo gran éxito entre los jóvenes en los años 1980. En la mayoría de los librosjuego, solamente uno de los párrafos termina con el "éxito" del jugador, mientras que el restante consiste en un "fracaso" o en un "éxito parcial". Este tipo de librojuego, que es lo que nosotros tomaremos en consideración, se suele escribir en segunda persona del singular, con el lector que se involucra directamente en la historia, siendo él mismo el protagonista; en muchas ocasiones ha evolucionado hacia el mecanismo de los

juegos de roles, pero existen otros que dejan al lector un punto de vista externo y solo se estructuran en bifurcaciones sin necesidad de añadir otros mecanismos. Hay principalmente dos tipos de librosjuego:

1. Los cuentos encrucijados, en que el lector tiene que tomar algunas decisiones, cuyo resultado determina el final más o menos feliz. En ellos el elemento aleatorio no está presente; un ejemplo es la serie *You choose your adventure*, cuyo autor principal es Edward Packard. Los libros de esta serie están formados por un centenar de páginas, mientras que los finales posibles son unos cuarenta. En España, la editorial *Clic ediciones* continua la publicación de la serie *You choose your aventura* con el título castellano *Elige tu propia aventura*.

Aquí enseñamos la introducción de un librojuego de la editorial *Clic ediciones* para reflexionar sobre su estructura (*El misterio de los mayas*, 2015):



2. Los librosjuego de aventura, que combinan las novelas encrucijadas con una regulación sencilla incluida con cada libro. Las reglas del juego a menudo incluyen las opciones pre-juego (tales como la determinación de los atributos

específicos), o la determinación de las características generadas con un mecanismo aleatorio, normalmente la tirada de los dados. Durante la aventura pueden existir combates, cuyo resultado puede ser más o menos fuertemente caracterizado por elementos casuales. Un ejemplo de ello son las historias de la serie *Fighting Fantasy*.

En muchos casos, el librojuego ha evolucionado a partir de su forma original y se ha convertido en un juego de roles. El jugador logra a veces un carácter (o conjunto de caracteres) que posee ciertas habilidades que se resumen en una tarjeta en el principio del libro. Este personaje, durante la lectura del libro, puede encontrarse con enemigos, monstruos u otras entidades con las que puede colisionar. La resolución del combate incluye el lanzamiento de dados u otro mecanismo al azar, para determinar el daño infligido por el carácter y el oponente. En función de la puntuación alcanzada, el oponente puede ser golpeado, matado o temporalmente neutralizado o el protagonista puede sucumbir y en este caso el jugador pierde el juego.

El librojuego en el aula

El librojuego es seguramente una herramienta educativa en mano del profesor para fomentar la creatividad y la escritura creativa del alumnado de cualquiera etapa. A lo largo de los años, muchos proyectos didácticos se han desarrollado alrededor del librojuego para trabajar de forma lúdica los contenidos de una asignatura, como puede ser inventar un cuento encrucijado ambientado en la antigua Grecia o durante la II Guerra Mundial, o simplemente para crear un librojuego cooperativamente en clase.

Un ejemplo de librojuego escrito en clase es lo que nos enseña Angiolino (2004): se llama *La città in pericolo*, y se obtuvo el segundo puesto en un concurso organizado por el ayuntamiento de Roma. El concurso tenía el objetivo de sensibilizar a la gente sobre el tema de los actos de vandalismo, en concreto, los grafitis hechos sobre muros y monumentos.

No hemos encontrados precedentes que puedan ser reconectados a nuestra propuesta, porque según nuestras indagaciones, nunca se ha escrito un librojuego literario como nosotros proponemos, es decir, un librojuego que sea la reescritura creativa de una obra de la literatura clásica con un fin social, es decir, un librojuego que se levante sobre los fundamentos del aprendizaje servicio.

El aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (Puig, Battle, Bosh y Palos, 2007, p.20)

El concepto de aprendizaje servicio (en adelante, Aps) fue acuñado por Sigmon y Ramsey (1967); sin embargo, existen evidencias de ello ya en marcos teóricos antecedentes. Efectivamente, el aprendizaje servicio se ha alimentado de diferentes ideas y pedagogías: según Puig *et al.* (2007), una importante influencia viene de las aportaciones de W. James y J. Dewey. Por ejemplo, por lo que se refiere a James, ha sido valorada muy positivamente su idea de luchar contra la guerra fomentando el servicio de voluntariado civil (1906, conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford). Es decir, sustituir el deseo de servir a la patria luchando contra otras naciones, con el orgullo de ser útiles al propio país, implicándose junto a los demás en la resolución de los problemas que atañen la comunidad en la que un individuo vive.

Este sentido de colaboración es un principio fundamental del pensamiento de Dewey (1926). Al hablar de educación, él sugiere la idea que una verdadera educación nace de una experiencia realizada cooperativamente y no solo entre pares, sino con todas las fuerzas de una comunidad. El joven que se implica en la sociedad ayuda a su crecimiento personal y la mejora de la realidad que lo rodea.

Para Deeley (2016), el marco teórico del cual se ha generado el Aps podría partir de la ideas de Vygotsky sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, pasando por el aprendizaje experiencial, transformativo y la pedagogía progresista. En todo caso, el elemento fundamental es la implicación activa del alumno en la sociedad y su reflexión crítica sobre la experiencia.

Es en Estados Unidos donde el aprendizaje servicio encontró su caldo de cultivo; como nos recuerda Gómez (2012) el mismo gobierno del presidente G.W.Bush subvencionó el desarrollo de esta metodología en las escuelas, seguido por el presidente Clinton que impulsó el *Learn and Serve America*. Desde ese momento, el aprendizaje servicio se difundió en otros países, como Holanda y Reino Unido.

En España, el 20 de noviembre de 2014, se ha constituido oficialmente la Red Española de Aprendizaje servicio con la misión “de consolidar el proceso de expansión y difusión del aprendizaje-servicio, promoviendo un crecimiento de abajo a arriba, abierto y plural, empoderando a los grupos territoriales y estimulando el intercambio de conocimiento entre ellos” (*Documento marco Red española Aps*, en la página web de la Red española de aprendizaje servicio, p.1).

Pedagogía progresista

Con frecuencia, cuando se habla de metodologías activas y participativas que centran el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno, tendemos a considerarlas pedagogías innovadoras. Esto pasa porque estamos tan acostumbrados a la idea tradicional de una escuela pasiva basada en la transferencia de contenidos memorísticos del profesor a los aprendices, que ellas nos suenan futuristas. Sin embargo, existen desde siempre: Ferrer i Guardia propugnaba la importancia de clases transversales con la presencia de dos profesores al mismo tiempo; Neill sostenía que la educación debía ocuparse de los sentimientos además del intelecto; Rogers creía en la no directividad de la enseñanza; Freire proponía desarrollar las conciencias críticas para mejorar la realidad; en la escuela de Don Milani, los alumnos mayores eran los maestros de los más pequeños,

existían los talleres de trabajos manuales y artísticos, se introducía el periódico como método educativo, etc. (Capitán Díaz, 2012)

Es decir, lo que consideramos novedoso en realidad no lo es, ya ha sido teorizado y puesto en práctica: es un camino que alguien ya ha diseñado y falta seguirlo, continuarlo, mejorarlo. En un interesantísimo informe sobre las escuelas más innovadoras del mundo, Hernando Calvo (2016) nos regala un óptimo recorrido de metodologías de enseñanza y de evaluación que en la buena mayoría de nuestros institutos serían consideradas utópicas, pero que en realidad tienen fundamentos históricos importantes. Entonces, si una manera diferente de fomentar el aprendizaje de nuestro alumnado existe, ¿por qué no se le da vida en toda escuela?, ¿por qué en muchas ocasiones se queda todo en el marco teórico del currículum?

El mismo aprendizaje servicio nace, como hemos dicho, de un desarrollo de ideas pasadas; en su paradigma teórico, por ejemplo, debemos citar la pedagogía progresista, según la cual el aprendiz es el verdadero protagonista de su conocimiento y su participación activa permite el fomento de una madurez crítica que le permitirá ser activo también en la realidad cotidiana. La escuela lo ayuda a ser consciente de lo que lo rodea, a analizar sus preconcepciones y a considerar importante el contacto con los demás para una unión que mejore la comunidad. En una escuela así delineada, el profesor no es un personaje autoritario que guarda para sí el poder didáctico, sino que lo comparte con sus aprendices, confiando en ellos, abriendo el aula a la democracia.

Siempre según Dewey (1926), no puede existir pensamiento crítico en nuestro alumnado sin anclar la educación en la experiencia. Unir aprendizaje y experiencia significa entregar las llaves de la educación a los aprendices, quienes de manera activa y participativa reflexionan sobre su entorno y sobre su proceso de aprendizaje durante la experiencia. El aprendizaje servicio se fundamenta en la idea de la reflexionar antes, durante y después del proyecto, como manera de autoevaluarse y autodirigir la educación.

Desarrollo de nuestra propuesta

Para el desarrollo de nuestro proyecto literario basado en la metodología Aps, haremos referencia a la secuencia de etapas que nos sugieren Puig *et al.* (2007). El esquema adaptado sigue estas cinco fases:

1. Preparación del educador.
2. Planificación con el grupo.
3. Ejecución con el grupo.
4. Evaluación con el grupo.
5. Evaluación del educador.

Etapas de preparación del educador

Análisis del grupo y de cada participante

Como hemos expresado en los apartados anteriores, nuestro proyecto, así como todos los proyectos que tienen el objetivo de proyectarse hacia otras personas, está fuertemente anclado en la participación activa del grupo al que hemos decidido referirnos: su motivación es elemento imprescindible. Lograr esta participación es el verdadero desafío de los profesores, en este caso, porque el alumnado tendrá la tentación de mirar con escepticismo una propuesta que irá cambiando su manera de trabajar y de ser evaluado; para prevenir este prejuicio, el primer paso a seguir antes de exponerle la propuesta, es conocer a nuestro grupo para entender si nuestra idea puede o no sacudir su emoción. Se analizará su nivel de madurez, su posible motivación escondida, su posible experiencia anterior de trabajo por proyecto o del mismo Aps, su idea y valor consensuados y su interés, tanto del grupo como individual. Todos estos

datos, nos ayudarán a construirnos una idea de la situación del aula y a reflexionar sobre el futuro éxito o fracaso del proyecto que queremos proponer.

En nuestra experiencia de prácticas docentes en el instituto Juan de Juni de Valladolid, hemos tenido la posibilidad de probar nuestra propuesta en una clase de Literatura universal perteneciente al primer curso de Bachillerato, a lo largo de cuatro sesiones. Considerado el poco tiempo disponible, hemos presentado a los alumnos nuestra idea sin analizar de manera profunda su situación, aunque a través de una charla informal les hemos contado lo que nos motiva a sostener el proyecto y ellos han demostrado gran interés y curiosidad.

Detección de necesidades, servicios y transiciones

El proyecto que proponemos está anclado en la idea de ayudar al buen clima social del instituto y prevenir la aparición de los problemas que hemos analizado anteriormente; sin embargo, no queremos fomentar en nuestro alumnado “la fantasía de salvar a la humanidad” (Puig *et al.*, 2007, p.79) sino que le pedimos una participación activa en mantener en equilibrio ese ecosistema al cual ellos mismos pertenecen. Los alumnos de nuestras prácticas han reaccionado positivamente a la idea de transformar una clase de literatura en un taller de promoción de la “salud” del centro y han apoyado el deseo de concebir nuestra asignatura como herramienta activa y útil socialmente. Lo que el tiempo no nos ha permitido es profundizar con ellos en nuestra propuesta, enseñándole la opción de enriquecerla compartiéndola con una red de entidades cercanas al mundo de la educación; esta colaboración multiplicaría el resultado y le daría una visibilidad más amplia. Por ejemplo, una colaboración con las bibliotecas escolares de otros centros sería útil para acoger y promocionar los productos de nuestro proyecto, contribuyendo a su misma expansión.

Vinculación curricular

El Aps se fundamenta sobre el concepto de que los alumnos aprendan los contenidos curriculares a través de un servicio a la comunidad. La materia del currículum y el proyecto de Aps, entonces, están fuertemente vinculados. En nuestro caso, nos referimos a la *Orden* EDU 363 de 2015¹¹. Para empezar, lo que nos interesa es el apartado “Anexo I.A) Principios metodológicos de la etapa” donde se hace referencia a uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias: el “despertar y mantener la motivación del alumnado, lo que implica un planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje”. Según esta *Orden* se llevará a cabo de la siguiente forma:

- Se potenciará la realización de tareas cuya resolución suponga un reto y desafío intelectual para el alumno que permitan movilizar su potencial cognitivo, incrementar su autonomía, su autoconcepto académico y la consideración positiva frente al esfuerzo.
- Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo compartan y construyan el conocimiento mediante el intercambio de ideas.
- Las metodologías que contextualizan el aprendizaje, el trabajo por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en situaciones-problema, favorecen tanto la participación activa y el desarrollo de competencias, como la búsqueda de información, la planificación previa, la elaboración de hipótesis, la tarea investigadora y la experimentación, la capacidad de síntesis para transmitir conclusiones, etc. que caracterizan los aprendizajes funcionales y transferibles. (*Orden* EDU 363, 2015)

La misma *Orden*, en el apartado dedicado a la asignatura de Literatura universal, profundiza las guías metodológicas de esta misma:

¹¹Se puede encontrar en <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>.

El trabajo cooperativo y en equipos, adecuadamente planificado, constituye un recurso de primer nivel para la adquisición de ciertos aprendizajes, además de incidir de manera natural en los factores de clave motivacional y de ajuste emocional. Por otro lado, además de favorecer el trabajo individual, se debe propiciar que el alumnado desarrolle la capacidad de trabajo en equipo [...] todo con el fin de que apliquen los conocimientos teóricos, comprueben la utilidad de lo aprendido y consoliden aprendizajes que trascienden el ámbito de la clase porque contribuyen a su crecimiento personal e intelectual. (*Orden* EDU 363 de 2015)

¿Por qué nos centramos en todo esto? Porque nuestro proyecto se fundamentará en estas metodologías que la misma *Orden* propone y que los docentes parecen olvidar en el momento de ponerla en práctica.

En concreto, el proyecto de Aps se llevará a cabo en tres etapas diferentes y siempre conjuntamente con el resto del programa: cada trimestre, de las cuatro sesiones semanales de Literatura universal, dos serán dedicadas a la reescritura creativa y dos al normal seguimiento del resto del currículum. De tal manera, se obtendrán tres librosjuego literarios al final del curso.

Planificación del proyecto por parte del profesor

Es importante a la hora de planificar el proyecto con nuestro alumnado tenerlo claro nosotros mismos. Muy útil es crear una guía en la que resumir los rasgos principales que caracterizan el proyecto cuya finalidad, será diseñar las actividades programadas y pensar en algunas previas de introducción, pensar en los destinatarios, en la red de colaboración (si existe), en las razones y los objetivos curriculares y de servicio (tangibles o no), en el papel que queremos dar a la familia, en los aspectos organizativos, con horarios, materiales, recursos y el correspondiente coste de todo, si procede.

Por lo que se refiere a nuestro proyecto, ya hemos explicado sus características y seguiremos profundizando en ellas; sin embargo, queremos añadir la existencia de dos caminos que nuestra propuesta podría tomar: uno totalmente interno, sin el apoyo de

otras organizaciones y que mira al propio ecosistema, y uno que mira al exterior, buscando colaboración en otras entidades para difundir la propuesta y ser útil a otros institutos. En este momento, nos centraremos en el primero.

Planificación con el grupo

Motivación

Motivar a un adolescente es, desde nuestro punto de vista, la tarea más complicada y esencial que un profesor debe gestionar. Enseñar sin haber obtenido el entusiasmo de los alumnos no puede considerarse un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, que como sabemos se fundamenta sobre el papel activo y protagonista del adolescente.

Enseñar sin haber despertado la motivación es abrir un canal de comunicación sin tener un destinatario: es inútil. En el apartado teórico, ya hemos explicado cómo la motivación juega un papel importante a la hora de llevar a cabo un proyecto, por breve o largo que sea, y cómo esa se alimenta de una buena base de emoción: un aprendiz que no se emociona no puede encontrar la motivación intrínseca para decidir seguir aprendiendo no obstante los obstáculos que cada asignatura genera:

En el estudiante, adolescente o universitario, en particular, y en su oficio de aprender, las decisiones se toman cada día, cada hora, cada minuto, [...]. [...] miles de pequeñas decisiones se basan en las emociones, es decir, en lo que más nos gusta versus lo que menos, en el placer versus displacer. (Mora, 2016, p.68)

Llevar a cabo un proyecto como el que nosotros proponemos puede ser una chispa emocional para el alumnado, porque juega con su deseo de sentirse útil en la sociedad, de sentirse aceptado, reconocido por su talento o trabajo. Sin embargo, este deseo puede quedarse encerrado si no le presentamos a alguien que ya recorre el camino del servicio a los demás y que ellos puedan tomar como modelo de referencia: por eso, sería útil organizar una charla informal con personas comprometidas con una causa

social. El objetivo es que ellos se den cuenta que aportar nuestros conocimientos, fuerza, tiempo, ideas a quien lo necesite es una gran oportunidad de enriquecimiento personal y una manera de valorar positivamente nuestra existencia.

Diagnóstico del entorno y definición del proyecto

Una manera de motivar a nuestro grupo de trabajo es definir el proyecto junto a él. No debemos olvidarnos, de hecho, que los verdaderos protagonistas del proyecto de aprendizaje servicio son los alumnos y que entregarles las llaves de ello es la mejor manera de hacerlos partícipes activos del trabajo.

El primer paso es analizar los problemas que amenazan el justo equilibrio de un centro, animando a nuestra clase a que intervenga con un debate crítico y con sus ideas al respecto. El objetivo es que los alumnos tomen conciencia de la importancia que un buen clima escolar tiene sobre la vida del instituto y de las consecuencias negativas que se generan fuera de ellos si los problemas no quedan resueltos a tiempo. Una vez que ellos hayan hecho suyo el proyecto y aceptado, podrán establecer las líneas guías a seguir, definiendo motivos, finalidades, tiempo y espacio del trabajo.

Fundamental en esta etapa es que los alumnos entiendan perfectamente que el proyecto tiene validez no solo social, sino escolar en sentido estricto, en modo que, aceptándolo, aceptarán también la nueva manera de ser evaluados y de aprender los contenidos del currículum. Se generará, entonces, un pacto entre profesor y aprendices, se escribirá, firmará y pegará en la pared frontal del aula para que queden claros, en cada momento, los derechos y deberes de todos y el compromiso que han tomado.

Por lo que se refiere a nuestro proyecto de reescritura creativa con la finalidad de mejorar la gestión de las emociones y de las decisiones de nuestro jóvenes, los resultados podrán ser cuantificables o no: los cuantificables harán referencia al producto creado por los alumnos (el clásico de la literatura reescrito en forma de librojuego), y a los conocimientos de la asignatura adquiridos y verificados al final del proyecto; los no cuantificables, sobre todo a corto plazo, harán referencia a los objetivos más teóricos o utópicos de nuestra propuesta. Sin embargo, también estos tendrán que estar definidos en el pacto.

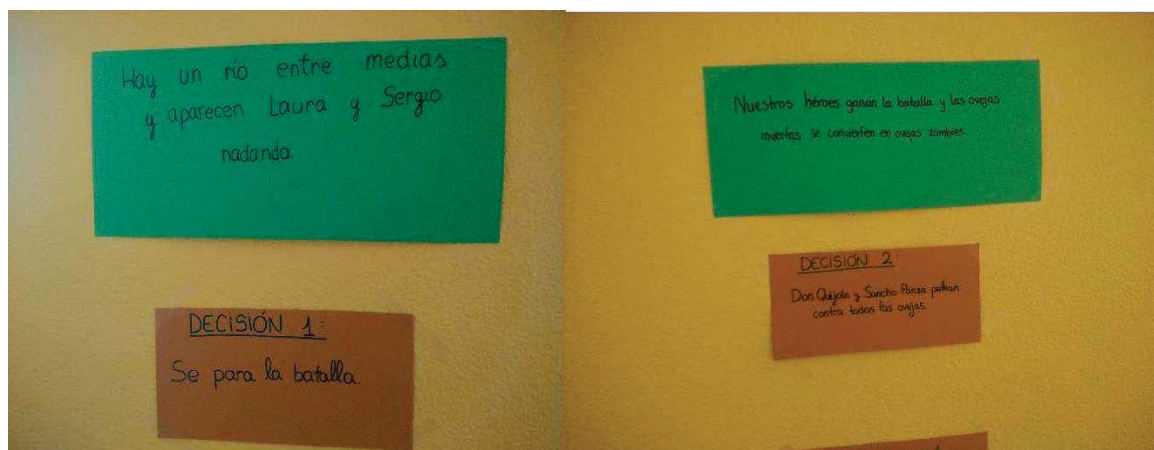
Organización y ejecución con el grupo

El psicólogo de la creatividad Graham Wallas propuso que todos los actos de creación tenían cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Dichas etapas han sido aceptadas por la mayoría de los investigadores de la creatividad. (Manzano, 2010, p.101)

En una reescritura colectiva de un clásico literario en forma de librojuego, el primer paso es entender qué es un librojuego y cómo se estructura: la mejor manera es leer uno o más ejemplares. La lectura puede realizarse de forma individual en casa o, más bien, de forma colectiva en clase, donde un alumno leerá en voz alta y los compañeros intervendrán en la elección del párrafo siguiente que más le guste.

El segundo paso es elegir, entre los autores citados en el currículum, la obra clásica que se quiere reescribir. Esta vez, la lectura tendrá que ser lo más significativa posible, porque de aquí se generará el destino del proyecto. Leer significativamente incluye no solo entender el argumento de la historia, sino fijarse en el contexto, en la psicología del personaje protagonista, en lo que representa y qué valores su autor le ha querido imprimir. Al acabar esta tarea, se tendrá que decidir en qué partes de la obra queremos intervenir añadiendo nuestras alternativas a la historia original.

Por ejemplo, con los alumnos del Instituto Juan de Juni, hemos aprovechado el poco tiempo a disposición para trabajar con dos aventuras de *El Quijote* (obra que ellos conocían bien): la aventura del yelmo de Mambrino y la de los rebaños. La idea era congelar la escena antes de que Don Quijote tomase su decisión y añadir nuestras nuevas alternativas a la original de Cervantes. De esa manera, a partir de la aventura oficial, se creaban tres posibles decisiones más y, de cada una de esas, tres párrafos de historia, y otra vez, otras tres decisiones alternativas.



12

Si la obra elegida es demasiado larga, es aconsejable escribir antes una adaptación o trabajar sobre un ejemplar ya adaptado¹³. De todas formas, la lectura por parte de nuestros bachilleres será de versiones completas de la obra, como las de la *Edición Cátedra*.

Cuando el alumnado haya elegido la parte o las partes de la historia donde el protagonista está a punto de tomar una decisión, y después de haber reflexionado sobre la viabilidad de la elección, puede empezar la fase siguiente.

En esta tercera tarea, los alumnos pueden dejar fluir toda su creatividad. No importa que las ideas tengan algo de cienciaficción o de surrealismo, el objetivo no es obligatoriamente quedarse en el mismo tiempo y espacio de la historia: pueden llegar

¹² Fotografía tomada en el aula de 1º de Bachillerato del IES Juan de Juni.

¹³ Por ejemplo, en el IES Juan de Juni trabajamos con la edición de Navarro Durán (2016).

personajes del futuro, se puede desplazar la acción, los animales pueden hablar, los muertos volver a vivir, etc. Lo importante es tener en cuenta que las bifurcaciones que llevarán al final correcto y original serán las que respetarán la naturaleza del protagonista. De hecho, los destinatarios de nuestros cuentos serán niños de 12 años que consideran las obras clásicas aburridas: la creatividad, entonces, es bien aceptada.

Además, en nuestra obras reescritas, el lector niño, obligado a ponerse en el lugar del protagonista, aprenderá a enfrentarse a diferentes alternativas, pero solo una lo llevará al final justo: las otras bifurcaciones que no respetasen la psicología, los valores del protagonista, su coherente desarrollo psíquico, llevarían a acontecimientos negativos y a la derrota del personaje. De esa manera, el lector tendrá que cuidar de su protagonista, aprender a pensar como él (aunque no estuviera de acuerdo), a entender sus emociones y su manera de razonar. En pocas palabras, aprender a ser empático.

Entre todas las propuestas que nacerán de la lluvia de ideas, el alumnado elegirá las alternativas que más encajen, según su gusto, y empezará a crear la estructura del futuro librojuego. Para tener una visión global de la estructura que se está formando, y que tiene una forma parecida a la de un árbol, en nuestra clase de prácticas hemos decidido trabajar con cartulinas de diferentes colores, pegadas en las paredes del aula: cartulina verde para los párrafos y cartulina marrón para las alternativas. Las cartulinas de los párrafos solo contenían un pequeño resumen de la historia que se generaría, unas ideas o apuntes para que los alumnos no se confundieran en el progreso del trabajo.



Crear un soporte visual, bien visible, ayuda también a descubrir posibles errores en el camino de las bifurcaciones. ¿Cuántos párrafos se necesitan? Nosotros creemos que sería más gestionable quedarse en un límite de 40, pero depende del tiempo disponible, de la habilidad de los chicos, de cuánta experiencia ya se tiene con la escritura de los librosjuego.

Una vez organizado el árbol, individuando todos los caminos, su desarrollo, su relación mutua, y los finales de nuestras historias, solo queda dar un número a cada párrafo, procurando no poner números consecutivos a párrafos coligados, y empezar a escribir.

Esa fase de escritura necesita de una atención especial porque los alumnos serán divididos en grupos, según las alternativas a desarrollar. Como el alumno trabajará en forma autónoma, el grupo tendrá que ser perfectamente organizado para llevar a cabo el proyecto sin demasiadas complicaciones. Una manera de organizar el grupo es dar un rol a cada componente o, por lo menos, individualizar los cuatro roles esenciales en un trabajo en grupo, según nos indica Hernando Calvo (2016):

ROL DINAMIZADOR	ROLORDENADOR
Fomenta la participación.	Controla el tono de voz para que todos hablen, de modo que se pueda trabajar en el aula.
Se asegura que todos los miembros participen y contribuyan por igual con sus ideas y opiniones.	Está atento al tiempo de cada actividad y al tiempo total del proyecto.
Está atento a controlar el tiempo de cada intervención para que todos puedan hablar.	Controla el orden de los materiales.
Anima en el reparto de tareas.	Recoge los materiales al final y al principio de cada tarea.
Ofrece apoyo verbal y no verbal a las ideas y a la participación de cada miembro.	Controla que los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido.
Media en conflictos emocionales.	Registra frecuencias y tiempos.

ROL LÍDER	ROL PENSADOR
Se encarga de explicar y transmitir las tareas a todos los miembros.	Está atento para que todos hayan entendido las instrucciones. Las explica o parafrasea.
Orienta el trabajo y está atento a los roles de cada cual y al proceso de trabajo.	Se asegura de que todos sepan llegar a la conclusión del resultado de la tarea.
Lleva un registro del grupo, redacta informes sobre decisiones o presentaciones del grupo.	Plantea preguntas que animan a profundizar y pensar más sobre cada actividad.
Verifica la validez del trabajo del grupo en función de las instrucciones para cada tarea.	Lidera el uso de las estrategias cognitivas.
Se encarga de animar para ampliar y mejorar constantemente los resultados de cada tarea.	Anima al grupo a ir más allá de la primera respuesta.
Presenta o representa al grupo.	Integra las ideas de todos cuando es necesaria una respuesta común.
Se comunica en tareas con otros grupos.	Media en conflictos sobre ideas y opiniones.
	Anima a buscar fundamentos para defender las respuestas o propuestas.

Una vez formados grupos y roles, decididos por el profesor según su valoración de los caracteres y habilidades de los aprendices, cada alumno redactará individualmente sus propios párrafos, estando atento a coordinarse con el grupo al que pertenece y con los compañeros de los otros grupos, para que todo resulte coherente en su conjunto. Por eso, viene útil mirar las cartulinas pegadas en las paredes, o los esquemas que se hayan diseñado en otro soporte, para saber qué párrafo adelanta y qué párrafo sigue. La coherencia entre las historia es, evidentemente, esencial para una lectura fluida y

narrativamente lineal. Para comprobar, es fundamental que se hagan más lecturas en voz alta del librojuego creado, porque solo así emergerán los posibles bucles narrativos o carencias estilísticas.

Relación con el entorno, comunicación y difusión

Cuando se propone una nueva metodología (que como ya hemos visto tampoco es nueva sino olvidada) es importante contar con el apoyo del Departamento, de los equipos directivos y de las familias, apoyo que hasta este punto hemos considerado obvio.

Sin embargo, para tener validez y apoyo, un proyecto de aprendizaje servicio tiene que inscribirse dentro del Proyecto Educativo de Centro, que como sabemos es un contrato administrativo que compromete todos los órganos de un instituto en una finalidad educativa común. Para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje servicio, necesitamos que los principios que lo sustentan estén remarcados también en ese importante documento, por eso sería aconsejable proponer el proyecto antes del inicio del nuevo año escolar.

Por otro lado, poder contar con el apoyo del equipo directivo es útil a la hora de pedir colaboración a entidades que viven fuera de nuestro entorno. Si decidimos, por ejemplo, difundir el producto que los alumnos han realizado en otros institutos de la ciudad, necesitamos aliados y sus herramientas: el profesor responsable y el equipo directivo pueden tejer relaciones con otros docentes y otros directores para que los librosjuego literarios puedan ser acogidos en las bibliotecas escolares de otros centros.

Si eso no fuera posible, para difundir nuestros librosjuego literarios podemos usar la tecnología o la autofinanciación. Los alumnos, por ejemplo, podrían crear una página web, un blog, o una página Facebook, para publicitar el producto. Además, podrían crear un logo para el proyecto, un logo que podría ser útil a la hora de crear una editorial interna del instituto autofinanciada con la venta, por ejemplo, de comida, durante el recreo.

Por último, pero no menos importante, es indispensable involucrar también a las familias, que hoy en día son las verdaderas protagonistas del centro. Es fundamental que ellas conozcan nuestra propuesta y que la promuevan en casa delante de sus hijos, para

animarlos a no rendirse frente a dificultades que podrían nacer a lo largo del proyecto. Una manera de implicarlas en el proyecto es organizar charlas periódicas durante todo el desarrollo del trabajo, para enseñarles nuestras ideas, objetivos y avances. Al final del proyecto, ellas mismas podrán colaborar con la difusión de los libros creados, ayudando los alumnos a la organización de eventos o de fiestas.

Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución

Planificar un proyecto y llevarlo a cabo en la práctica no viajan obligatoriamente sobre el mismo nivel: la dificultad puede ser mayor en una fase respecto a la otra. Es necesario, entonces, en ambas etapas del trabajo y sobre todo en la segunda, reflexionar sobre la labor y su calidad de avance, por un lado, y por otro, analizar si los aprendizajes curriculares se están consolidando o no. No olvidemos que un Aps es la unión indisoluble entre el proyecto, el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias de la asignatura: aunque nuestra propuesta ofrece la posibilidad de conocer las obras clásicas de manera útil, los contenidos tendrán que aprenderse y evaluarse. Lo veremos en el próximo apartado.

Del mismo valor de la evaluación es la autoevaluación vista como momento de resumen de lo hecho hasta ese punto. Dejar a los alumnos algunos momentos de reflexión durante el proyecto significa dejarles el tiempo de analizarse individualmente, calculando la proporción entre los esfuerzos invertidos y los logros adquiridos, midiendo la propia habilidad de escritura, de organización, o reflexionar sobre sus propias posibles expectativas desengañadas o sobre miedos superados; y analizar el proyecto en su camino, cambiando programas sobre la marcha, ajustándolo, compartiendo dudas con los compañeros.

Evaluación con el grupo

Reflexión y balance final de los resultados del servicio y de los aprendizajes

Cuando el proyecto haya terminado, no queda otro paso que reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo y proceder con la evaluación. Para empezar, los alumnos y el profesor se pueden reunir en clase o en otro espacio del instituto y hacer un balance de los aprendizajes alcanzados y de los resultados obtenidos. No todos los resultados de nuestro proyecto serán visibles al concluir el trabajo: algunos necesitarán obligatoriamente de tiempo y de investigaciones futuras para salir a la luz. Sin embargo, sí que podemos hacer un balance de los productos que los alumnos han realizado, porque esos son materiales, tienen páginas, se pueden publicar y difundir, así como del proceso, porque son tangibles el esfuerzo y la participación activa.

Por lo que se refiere al proceso, son útiles las rúbricas de Calvo (2016):

Autoevaluación de grupo	1	2	3	4
Hemos escuchado la opinión y las ideas de todos los miembros del grupo				
Hemos cumplido en nuestros roles				
Teníamos claro el objetivo de cada tarea				
Hemos logrado funcionar como grupo coordinado				
Hemos estado atentos al tiempo				
Hemos llevado un orden que ha facilitado el trabajo				
Hemos participado de un modo ordenado sin hablar los unos por encima de los otros, sino en turnos				
Nuestro tono de voz ha permitido trabajar a todos los grupos en el aula				
Las relaciones y el clima emocional del grupo son buenas				
Hemos participado con el profesor cuando era necesario				

Autoevaluación individual	1	2	3	4
He cumplido con las funciones del rol que me correspondía				
He contribuido activamente con mis ideas y opiniones				
He escuchado las ideas y opiniones de los demás con atención				
He respetado el reparto de las tareas				
Tenía claro el objetivo de cada actividad				
He mantenido el orden en las tareas de grupo				
He usado un tono de voz que ha permitido que todos podamos trabajar en la misma aula				
He estado atento al estado de ánimo de mis compañeros				
He contribuido activamente con los objetivos del grupo				

Partiendo de estas rúbricas, el alumno podrá escribir una relación final sobre el proceso de reescritura que ha llevado a cabo con sus compañeros, incluyendo en el documento final los borradores y los esquemas realizados, expresando las dificultades encontradas a la hora de organizar, planificar y reescribir creativamente. En las conclusiones, se centrará en sus opiniones personales sobre el proyecto de aprendizaje servicio, opinando sobre su real utilidad para el instituto y aconsejando mejoras para un próximo proyecto.

Por lo que se refiere al producto material, el librojuego literario, se puede medir su calidad desde el punto de vista académico, analizando la ortografía, el estilo, la coherencia, siguiendo las pautas prefijadas por el Departamento, y desde el punto de vista práctico, invitando a un grupo de niños a leerlo y comentar su nivel de atención, interés, comprensión, etc. Obtener la aprobación del alumnado más joven es el indicio

oficial de que el objetivo de acercarlos a la literatura va por buen camino. Aquí proponemos una posible rúbrica para la evaluación del éxito de los librosjuego:

	1	2	3	4	5
He leído todo el librojuego.					
Me ha gustado poder elegir las acciones del protagonista.					
El librojuego me ha parecido muy divertido.					
Me ha gustado la historia contada por el librojuego.					
Conocía la historia pero no sabía que pertenecía a un clásico literario.					
Iré a buscar la versión original de la historia.					
Leeré otros librosjuego literarios.					

Sin embargo, es tiempo también de evaluar los contenidos literarios que se han trabajado junto al servicio. Para esta fase, proponemos la escritura de un análisis sobre la obra leída y trabajada, subrayando los temas, los recursos literarios y narrativos utilizados por el autor para desarrollarlos, la psicología del protagonista, y si procede, relaciones con otras obras léidas que tengan la misma temática o estructura narrativa.

Proyección y perspectivas de futuro

En esa misma reunión, o en momentos posteriores, sería útil hablar también del futuro de nuestro proyecto. Si es una propuesta nueva, como pensamos, es justo plantearse el problema si continuar con ella en los años a seguir o descartarla. Para los alumnos que han llevado a cabo esta primera edición será muy útil resolver el asunto porque ellos lo han vivido en todas sus formas. Solo ellos nos podrán decir si el trabajo ha sido demasiado complicado o si con el tiempo han perdido confianza. A ellos les pedimos

que expresen sus ideas, recomendaciones o dudas; podrán aconsejarnos algunas mejoras de organización o de recursos, o podrían colaborar para cambiarlo, evolucionarlo, añadiendo nuevos matices, nuevos objetivos para un futuro proyecto con otros bachilleres. De hecho, sabemos que la idea de partida de esa propuesta era poder revitalizar la asignatura de Literatura universal y en el mismo tiempo ser útil al ecosistema instituto intentado prevenir, a través del acercamiento a los clásicos de nuestro alumnado de primero de la ESO, los casos de acoso y fracaso escolar. Si en investigaciones futuras se descubriera la inutilidad de nuestra propuesta, el proyecto podrá abandonarse. Sin embargo, su muerte no tiene que repercutir obligatoriamente sobre la propuesta de reescritura creativa. Esa podrá continuar trabajándose si los alumnos la valoraran positivamente. Por lo menos, habremos dado un giro al estudio de la asignatura.

Celebración

El esfuerzo de nuestro alumnado merece ser celebrado: ya sea porque los librosjuego literarios hayan sido impresos, ya porque solo se podrán proyectar en las paredes junto con las fotos sacadas durante el trabajo. La celebración podría asumir las características de un evento oficial si se organizase una especie de “pasar el testigo” entre nuestros bachilleres y los alumnos de cuarto de la ESO, que el año siguiente podrían continuar el aprendizaje servicio, o si los aprendices protagonistas del proyecto pudieran recibir un premio simbólico para premiar su servicio social. En caso de libros ya impresos, se podría organizar una mañana dedicada a premiar a los alumnos, creando un premio literario que valore públicamente la labor de nuestro alumnado y que le permita poner en venta los ejemplares imprimidos: las ganancias servirían para financiar el proyecto de una editorial propia del centro.

Para la organización de la premiación, en la cual será invitado a todo el alumnado, a sus familias, al profesorado y al todo el personal, necesitamos de la colaboración del Departamento, del equipo directivo y de los padres de nuestros alumnos. Esta celebración tendrá que demostrar la unidad educativa de todos los componentes del instituto.

Evaluación con el profesor

Evaluación del grupo e individual

Como hemos visto, para la evaluación del proyecto, además de los datos recogidos a lo largo del trabajo, los alumnos serán evaluados a través de una memoria escrita sobre el camino recorrido: será la manera de resumir toda reflexión personal sobre los valores aprendidos, los obstáculos encontrados, los desafíos ganados.

El aprendizaje de los contenidos de literatura será medido a través de un examen que evalúe el conocimiento de las técnicas narrativas de la obra, del papel del narrador, de los recursos que el autor ha utilizado para diseñar una escena triste o alegre o para construir el protagonista, mientras que los libros serán evaluados desde el punto de vista de la coherencia y de la ortografía.

Evaluación de la experiencia como proyecto de aprendizaje servicio

La evaluación final del proyecto compete al profesor promotor. Hemos remarcado más veces que el objetivo de la propuesta era acercar a la lectura de los clásicos literarios a los alumnos del instituto, con la diferencia que los de la asignatura de Literatura universal abrían puesto su creatividad al servicio de sus compañeros de cursos inferiores. Todo eso con la finalidad de fomentar la buena gestión de las emociones en manera tal que los casos de acoso y fracaso escolar disminuyeran. Sin embargo, al terminar el proyecto, los últimos objetivos expresados no se pueden medir porque todavía no existen y el profesor no podrá añadirlos a su reflexión final sobre el fracaso o el éxito del proyecto.

Lo que sí podrá hacer es revisar la manera de llevarlo a cabo y considerar la habilidad de sus alumnos a dedicarse a una reescritura creativa que ha tenido una duración más larga de otras tareas a las cuales están acostumbrados en clase. La primera pregunta es si los alumnos han adquirido los contenidos del currículum: esta fase será objetiva. Si los alumnos no aprueban el examen sobre los aprendizajes literarios, el

proyecto no podrá considerarse satisfactorio, ya que la primera premisa se ha derrumbado. Por el contrario, si los alumnos demuestran haber aprendido lo que estaba previsto, y si durante el trabajo han participado de manera activa y motivados, no obstante el gran esfuerzo, un primer objetivo se ha logrado.

Sin embargo, aunque el balance anterior pueda ser positivo, si el profesor valora negativamente la falta de apoyo del equipo directivo o del Departamento o de las entidades externas, son normales su decepción y desengaño. Nuestro consejo es que él no se rinda delante de un posible fracaso de colaboración porque las novedades muchas veces están mal vistas. La respuesta del alumnado y los futuros resultados a investigar serán la evidencia del éxito del proyecto: la no colaboración es solo un nivel del juego, aunque importante. De todas formas, nosotros seguimos con la trayectoria diseñada en la introducción de este TFM: si algo no funciona, debemos aumentar nuestro esfuerzo y nuestra creatividad. A este respecto, el profesor tendrá que ser muy minucioso en el análisis de la experiencia, porque de aquí podrá nacer la solución a posibles problemas generados a lo largo del proyecto. Útil para este análisis es escribir una memoria informe que pueda ser útil para otros profesores que quisieran añadirse al proyecto o empezar uno nuevo, y para el equipo directivo, que podría reflexionar sobre su rol, más o menos participativo.

Autoevaluación del profesor

Hemos dicho que el profesor nunca tiene que rendirse, al contrario, debe buscar soluciones analizando críticamente su misma propuesta. Por la lupa de este análisis, tendrá que pasar él mismo con su actitud durante el proyecto. Muchas veces, no obstante las buenas intenciones y el estudio previo de casa fase que marcarán el trabajo, habríamos podido gestionar mal la organización del todo. De hecho, el profesor, en un proyecto de aprendizaje servicio, es como un entrenador de fútbol: tendrá que manejar un grupo de personas, entrenarlos, mantener la motivación, implicarlos en las decisiones más importantes, responsabilizarlos, concederles autonomía, organizarlos, dirigirlos. Él deberá reflexionar sobre estos aspectos, intentando entender si su aporte ha sido óptimo o si ha fallado en algo. En caso de fallo, no se trata de culpabilizarse, sobre todo si ha sido la primera vez con un aprendizaje servicio. Tiene que demostrar fuerza de ánimo y ponerse en marcha otra vez, corrigiendo los errores cometidos y mejorando en vista del siguiente proyecto.

Ejemplo de aplicación didáctica en Literatura universal

Marco legal

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Temporalización

Las sesiones serán desarrolladas a lo largo del primer trimestre. Dos sesiones semanales de las cuatro dictadas por el currículum serán dedicadas al aprendizaje servicio. Las otras dos sesiones semanales, hasta el cumplimiento del proyecto, serán dedicadas al resto del programa (en este caso desarrollaremos solo cuatro sesiones, como ejemplo).

Contenidos

Por lo que se refiere al proyecto de aprendizaje servicio:

- Lectura y reescritura creativa de la novela *Noches blancas*, del autor ruso Fiódor Dostoyevski.

Por lo que se refiere al resto del programa:

- Lectura, comentarios y trabajos críticos creativos de obra y fragmentos de *Medea* (Eurípides), de la *Ilíada* (Homero) y de *Lisístrata* (Aristófanes).

Objetivos

Por lo que se refiere al proyecto de aprendizaje servicio:

- Reflexionar de manera crítica sobre los temas propuestos por la obra leída (el amor, la esperanza, el sueño, el desengaño, la soledad). Se trata de temas muy cercanos a la etapa adolescente, con particular atención al tema del amor no correspondido pero libre de obsesiones.
- Reflexionar sobre los recursos narrativos que el autor ha utilizado para comunicar sus temas.
- Entender la importancia de la reescritura creativa como herramienta para acercar la lectura de una obra clásica de la literatura rusa a los alumnos de primer curso de la ESO.

Por lo que se refiere al resto del programa:

- Reflexionar sobre el papel de la mujer en el mundo griego a través de algunos fragmentos de la literatura clásica y valorar su papel en nuestros días.
- Entender la importancia de la escritura creativa como importante herramienta para destruir los prejuicios y los estereotipos impuestos por la sociedad.
- Realizar trabajos críticos sobre la lectura de *Medea*.

Aspectos transversales

Por lo que se refiere al proyecto de aprendizaje servicio:

- Educación en valores

A través de la lectura, análisis y reescritura creativa de la novela corta *Noches blancas*, se velará por favorecer la cultura del amor sano, del respeto de la decisión de la persona amada de no corresponder el sentimiento.

A través de la reescritura creativa al servicio de los compañeros de instituto más pequeños, se fomentará la implicación social, el voluntariado, y por supuesto, la creatividad.

Por lo que se refiere al resto del programa:

- A través de la lectura de una obra completa, el comentario de unos fragmentos de la literatura griega, el visionado de vídeos y las actividades en clase y en casa se velará por favorecer la cultura de la no violencia y la justicia, tomando consciencia de los contenidos sexistas y estereotipados sobre las mujeres que afectan la sociedad y los medios de comunicación.
- Se fomentará el reconocimiento y el respeto del papel de las mujeres. Además, se desarrollará la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Estándares de aprendizaje evaluables

Por lo que se refiere al proyecto de aprendizaje servicio:

1.2. Interpreta la novela corta de Dostoyevski, situándola en su contexto histórico, social y cultural, identificando la presencia de determinados temas y motivos,

reconociendo las características del género y del movimiento en el que se inscribe, así como los rasgos más destacados del estilo literario.

2.1. Realiza trabajos críticos sobre la obra leída en su integridad, relacionándola con su contexto histórico, social.

3.1. Realiza presentaciones escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con una correcta estructuración del contenido, argumentación coherente y clara de las propias opiniones.

3.3. Valora por escrito una obra literaria, reconociendo la lectura como una fuente de enriquecimiento de la propia personalidad y como un medio para profundizar en la comprensión del mundo interior y de la sociedad.

Por lo que se refiere al resto del programa:

1.1. Lee y analiza fragmentos significativos de la *Ilíada* y de *Lisístrata*, y la obra completa *Medea*, identificando la presencia de estereotipos sobre la mujer y situándolos en su contexto histórico, social y cultural.

2.1. Realiza trabajos críticos sobre la obra *Medea*.

2.2. Establece relaciones significativas entre los fragmentos y la obra analizada y los anuncios publicitarios, el cortometraje y los dibujos animados *Disney*.

3.1. Realiza presentaciones orales y escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con una correcta estructuración del contenido, argumentación coherente y clara de las propias opiniones.

3.2. Reconoce el valor permanente de estos temas y formas de la literatura en otras manifestaciones artísticas de la cultura universal a través de la reescritura de anuncios publicitarios sexistas, la creación de un guion de un cortometraje contra el acoso sexual, la creación de comics no sexistas.

Secuencia de actividades del proyecto de reescritura creativa

Sesiones de introducción-motivación

Objetivos específicos (sesiones 1 y 2):

- Crear conciencia en el grupo-aula sobre el fracaso escolar y sus consecuencias.
- Expresar, contrastar y debatir las ideas y los prejuicios individuales sobre el acoso escolar.
- Favorecer un clima de confianza y cohesión en el grupo-aula y conocer las distintas sensibilidades hacia ambos asuntos: acoso y fracaso.
- Abrir el aula para el debate junto a personas-referentes por su propia experiencia.

Objetivos específicos (sesiones 3-6):

- Implicar al alumnado en el proyecto a través de sus aportaciones personales.
- Sumar un interés social a la asignatura de Literatura universal.
- Crear conciencia de que una asignatura como Literatura universal sirve a la formación integral del individuo.

Sesión 1

La clase se prepara para tener invitados

El profesor pega en las paredes algunos artículos, informes, datos sobre el acoso y el fracaso escolar en España y anima al alumnado a leerlos en voz alta y a comentarlos juntos. Se debate sobre los motivos generadores de estos problemas y al final se manda una tarea para casa.

Tarea para casa

En la próxima sesión, la clase se abrirá a viejos alumnos de instituto que en su adolescencia sufrieron el acoso escolar y otros que fueron ellos mismos acosadores. En la segunda mitad de la sesión, participarán jóvenes que fracasaron antes de conseguir los años previstos de educación.

Preparad un listado de preguntas para profundizar con ellos las experiencias vividas. Si no es posible reunirlos físicamente, usad *google drive* o otras herramientas de escritura colaborativa para prepararlas.

Sesión 2

Llegan los huéspedes

Las mesas se ponen como si el aula fuera un café-teatro donde todos puedan verse la cara, mirar y escuchar a los huéspedes. Empieza la entrevista amistosa.

Tarea para casa

Reflexiona en forma escrita sobre la charla de hoy con los viejos alumnos de instituto, expón tus ideas y razona sobre los motivos desencadenantes de los problemas analizados.

Sesión 3

Propuesta del proyecto de aprendizaje servicio

La clase debate sobre las posibles soluciones al acoso y al fracaso escolar. El profesor guía el debate introduciendo la idea que la crisis en competencia lectora podría ser uno de los factores desencadenantes. Se muestran los datos PISA y PIRLS y se pregunta a los alumnos cómo tendría que ser una clase de Literatura universal para Oñadirse a las medidas de prevención, porque cada persona tiene el deber moral de implicarse en los asuntos de la sociedad o comunidad en la cual vive. Una vez recogidas las respuestas, el profesor pregunta al alumnado si vería con más interés la asignatura si esa se convirtiera, en parte, en una ayuda al mantenimiento del equilibrio del ecosistema escolar.

Sesión 4

Otros invitados

La clase se abre otra vez al mundo exterior. En esta sesión, los invitados serán algunos exponentes de organizaciones involucradas en el voluntariado. Ellos contarán su historia, explicarán los motivos que los han llevado a dedicarse a lo social, en qué piensan haber ganado, qué valores han descubierto, etc.

Sesiones 5 y 6

Presentación del proyecto de aprendizaje servicio

El profesor introduce la metodología del aprendizaje servicio, describiendo su marco teórico y los objetivos que se propone lograr. Profundiza el asunto anclando el aprendizaje servicio al proyecto concreto de la clase. Introduce el concepto de librojuego y les entrega un ejemplar. Anima al alumnado a expresar dudas o reflexiones al respecto.

Se escribe un pacto o contrato entre los alumnos y el profesor donde los aprendices se comprometen a dedicar su mejor energía para la realización del proyecto, aceptando la nueva manera de adquirirlos contenidos del currículum y de ser evaluados. Se firma el pacto y se pega en la pared central del aula para que esté a la vista en cada momento.

Sesiones de desarrollo

Objetivos específicos (sesiones 7-10):

- Dar a conocer el aspecto lúdico del proyecto.
- Motivar a los alumnos para la consecución de la tarea.
- Crear conciencia de que la escritura creativa en grupo es una actividad que ayuda al desarrollo de las competencias cultural y literaria así como de las habilidades lingüísticas.
- Conocer el valor literario de la obra de Dostoyevski, la personalidad del autor y su contexto socio-histórico.

Objetivos específicos (sesiones 11-20):

- Conocer el estilo literario del autor en el trabajo de creación-adaptación del texto elegido, al analizar y decidir los criterios de adaptación.
- Trabajar las fases de planificación, redacción y corrección de un texto escrito.

- Trabajar individualmente la fase de redacción y grupalmente la de corrección.
- Tomar consciencia de la importancia de una buena organización grupal a la hora de realizar un producto fluido, creativo y correcto.

Sesión 7

Conociendo el librojuego

Se lee en voz alta el ejemplar de librojuego llevado a clase por el profesor para que los alumnos se familiaricen con su estructura. Un alumno lee y los otros deciden el párrafo a seguir entre las alternativas propuestas por el autor.

Sesiones 8-10

Conociendo y analizando la novela de Dostoyevski

Se lee en alta voz la novela, se analiza la estructura narrativa, se analizan los temas y los recursos que el autor ha utilizado para llevarlos a cabo.

Se debate sobre la manera de transformar la novela original en un librojuego, respetando la psicología del protagonista y el estilo del autor. Se decide en qué partes de la novela introducir alternativas a las decisiones del protagonista. Se corta la historia en tres partes, en el momento en el que el autor está a punto de tomar una decisión o debería hacerlo según los aprendices.

Los alumnos empiezan una lluvia de ideas para crear las alternativas.

Se eligen las alternativas a desarrollar.

Se decide cómo adaptar la novela a un nivel para niños.

El profesor guía todo el proceso pero deja libertad a los alumnos.

Sesión 11

La clase se organiza

La clase se divide en tres grupos. Será el profesor quien decidirá los componentes del grupo para mantener un equilibrio entre tímidos y extrovertidos, más hábiles en la escritura y menos hábiles. Cada componente tendrá un rol en el grupo (pensador, ordenador, líder, dinamizador).

Cada grupo se dedicará a su parte de novela, siguiendo las reglas decididas para la adaptación.

Cada componente desarrollará los párrafos que le tocarán.

Sesiones 12-17

La clase trabaja

Se desarrollan los párrafos de forma individual pero comunicándolo a cada momento a los demás para que estilo e historia resulten coherentes con los precedentes y los siguientes.

A estas sesiones podrán añadirse sesiones de reflexión sobre el proceso (charlas de grupo o individuales).

Sesión 18

Lectura comprobante

Una vez finalizado el trabajo de reescritura, se unen los párrafos, se enumeran, y se lee el libro en voz alta para comprobar su fluidez, coherencia, la exactitud de las bifurcaciones y el respeto de la figura del protagonista.

Sesiones 19 y 20

Dar vida al producto

Se imprime una copia del librojuego literario realizado y se entrega al profesor.

Se crea una versión digital del libro transcribiéndolo en un programa para librosjuego.

<https://writer.inklestudios.com/>

Se piensa en la manera de difundirlo en el instituto y afuera.

Sesiones de síntesis-resumen del proceso

Objetivos específicos:

- Fomentar y conocer las reflexiones de los alumnos sobre el proceso de reescritura.
- Aprender a evaluar el propio trabajo.
- Tomar conciencia de los logros que aporta el trabajo cooperativo.
- Reconocer el trabajo de los demás.

Sesión 21

Autoevaluación del proceso para resumirlo

Autoevaluación de grupo	1	2	3	4
Hemos escuchado la opinión y las ideas de todos los miembros del grupo				
Hemos cumplido en nuestros roles				
Teníamos claro el objetivo de cada tarea				
Hemos logrado funcionar como grupo coordinado				
Hemos estado atentos al tiempo				
Hemos llevado un orden que ha facilitado el trabajo				
Hemos participado de un modo ordenado sin hablar los unos por encima de los otros, sino en turnos				
Nuestro tono de voz ha permitido trabajar a todos los grupos en el aula				
Las relaciones y el clima emocional del grupo son buenas				
Hemos participado con el profesor cuando era necesario				

Autoevaluación individual	1	2	3	4
He cumplido con las funciones del rol que me correspondía				
He contribuido activamente con mis ideas y opiniones				
He escuchado las ideas y opiniones de los demás con atención				
He respetado el reparto de las tareas				
Tenía claro el objetivo de cada actividad				
He mantenido el orden en las tareas de grupo				
He usado un tono de voz que ha permitido que todos podamos trabajar en la misma aula				
He estado atento al estado de ánimo de mis compañeros				
He contribuido activamente con los objetivos del grupo				

Tarea para casa

Ayudándote con las fichas rellenas en clase, escribe una relación final sobre el proceso de reescritura que has llevado a cabo con tus compañeros, incluyendo en el documento final los borradores y los esquemas que hayáis realizado. Concluye la relación con opiniones personales, expresando las dificultades encontradas a la hora de planificar y reescribir creativamente, las expectativas y la realidad, y pon algunos consejos de mejora para el próximo proyecto. Expresa tus ideas con respecto del proyecto de aprendizaje servicio, opinando sobre su real utilidad.

Sesiones de consolidación de los contenidos del currículum

Objetivos específicos :

- Consolidar los contenidos del currículum a través de una reflexión y análisis escrita de la novela trabajada que tengan en consideración los recursos usados por el autor para crear la psicología del protagonista y diseñar la historia.

Sesión 22

En clase, los alumnos escribirán un análisis de la obra *Noches blancas*, subrayando los temas, los recursos literarios y narrativos utilizados por el autor para desarrollarlos, la psicología del protagonista, y si procede, relaciones con otras obras léidas que tengan la misma temática o estructura narrativa.

Sesiones de refuerzo, profundización y ampliación

Objetivos específicos:

- Recuperar la competencia en los procesos y los contenidos no logrados.
- Profundizar el conocimiento de los contenidos literarios de la secuencia didáctica y mejorar la habilidad de escritura.
- Evaluar la participación del alumnado y el producto individual-grupal realizado.

Sesión 23

Para los alumnos que no hayan logrado la suficiencia en la evaluación final, el profesor le dedicará algunas horas de tutoría con el objetivo de que recuperen los contenidos no aprendidos.

Para los alumnos que quieran profundizar la literatura de Dostoyevski o los temas de sus obras, el profesor les aconsejará manuales y libros.

Para los alumnos que quieran mejorar en la escritura creativa, el profesor le aconsejará libros y les facilitará cualquier recurso necesario. Además, le dedicará tiempo para consejos o corrección de nuevos trabajos literarios.

Evaluación

Para el proceso de reescritura creativa, será valorada hasta 4 puntos la participación activa, la colaboración con los compañeros y la habilidad para organizar el trabajo individual. Se seguirán los mismo ítems usado para la autoevaluación del alumnado pero desde la perspectiva del profesor.

Los 6 puntos restantes se lograrán a través de la evaluación de los productos escritos:

- Por lo que se refiere a los librosjuego literarios, se valorará hasta 4 puntos la cohesión estilística del párrafo desarrollado por cada alumno, su fluidez y el respeto de la personalidad y psicología del protagonista de la obra de Dostoyevski.
- Por lo que se refiere a las reflexiones y análisis escritas, se valorarán hasta 2 puntos, sin embargo se penalizan las faltas (excepto acentos) con 0,25 puntos cada una desde la segunda y hasta un máximo de 1 punto. Se descontará 1 punto a partir de la décima falta de acentuación. Se penaliza una sola vez la repetición de una misma falta de ortografía o acentuación, pero se penalizan individualmente las faltas de ortografía o acentuación en palabras distintas, aunque sean del mismo tipo. Por lo que se refiere a la expresión, las incorrecciones gramaticales, el empleo de un vocabulario inadecuado, la falta de coherencia en la exposición, la mala presentación, etc. se penaliza de modo global y puede restarse de la calificación del ejercicio hasta 1 punto.

Metodología: Aprendizaje servicio (aprendizaje cooperativo, aprendizaje compartido, aprendizaje por proyecto).

El aula y sus paredes, es decir, el espacio en que se desarrolla el proyecto, son agentes metodológicos activos porque ayudan el proceso de aprendizaje. En el aula de un proyecto de aprendizaje servicio en forma de taller de escritura, las mesas se ponen de manera que los alumnos puedan verse la cara, y todos puedan ver al profesor sin necesidad de moverse demasiado. En el momento de dividirse en grupos, los alumnos crearán círculos de mesas de trabajo, dejando espacio para el pase del profesor y de los mismos compañeros, así que la participación y la cooperación no resulte comprometida físicamente.

Las paredes serán grandes pizarras donde pegar cartulinas que concreten, mejoren, actualicen la estructura del proyecto, de tal manera que se tendrá una visión global y siempre disponible de lo que se está creando.

El profesor se mueve entre los pasillos que la disposición de las mesas haya formado y está disponible a dialogar con los grupos en su sitio o individualmente a la pizarra. Dejará autonomía a los alumnos, pero estará atento a lo que ocurre en cada grupo, a los tiempos, a la organización, al esfuerzo de todos los componentes, dará sus consejos y motivará al alumnado.

Los recursos materiales como cartulinas, librosjuego, ejemplares de adaptaciones para niños de obras de la literatura, serán llevadas a clase por el profesor.

Competencias

A través del proyecto de aprendizaje servicio se trabajarán todas las competencias clave:

- Comunicación lingüística, a través de la lectura y reescritura de las obras literarias.
- Competencia matemática y lógica, a través de la construcción de la estructura del librojuego.
- Competencia digital, a través del programa online para la escritura de textos hipertextuales y el uso de las TICs para la difusión de los productos creados.
- Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, a través de la misma estructura de la metodología del Aps.
- Conciencia y expresión culturales, a través de la lectura de obras de otras épocas y la reflexión sobre el entorno social contemporáneo.

Descripciones de las sesiones de resto del programa

Sesión 1

- La clase empieza con una pregunta: ¿Qué es un prejuicio y un estereotipo y que relaciones se crea entre ellos?
- Se invita a un alumno a escribir en la pizarra las ideas que nacen del *brainstorming* de los compañeros.
- El profesor guía todo el proceso del *brainstorming* para evitar que se pierdan los temas importantes.
- Él introduce, si aún no haya aparecido, la palabra “mujer”.
- El *brainstorming* continuará con un debate sobre los estereotipos que acompañan la mujer en nuestros días (las mujeres no saben conducir – las mujeres nacen para cuidar los hijos – las mujeres con la mini falda quieren sexo...)
- Se pregunta al alumnado: ¿de dónde nacen los estereotipos sobre las mujeres? ¿qué papel tiene la televisión en la circulación de ellos? ¿a dónde lleva?

Antes de recibir las respuestas, se pone un video de algunos anuncios publicitarios aparecidos en la televisión española. Aquí el enlace Youtube del vídeo “anuncios sexistas”:

https://www.youtube.com/watch?v=n_MU8ayJ1xI

- Se continua el debate comentando el papel de la mujer en los anuncios publicitarios vistos.
- Se pone otro video sobre algunos de los dibujos animados *Disney* que han acompañado la niñez de las mujeres y de los hombres. “Machismo y sexismo en Disney”: https://www.youtube.com/watch?v=ZFx_459S_fI
- Se comenta el papel de los dibujos animados así estructurados en la formación personal de los niños y su repercusión en la vida adulta.

- Se pone un cortometraje sobre la violencia de género y se debate sobre el papel de los estereotipos en el nacimiento de este tipo de violencia: “El Orden de las Cosas”
<https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q>

Actividades: se mandan tres actividades para hacer en casa. Se divide la clase en tres grupos y cada grupo se ocupará de una actividad. Las actividades se entregarán escritas al profesor y se expondrán oralmente en la sesión 3:

Grupo 1:

1. Rescribir algunos de los anuncios publicitarios vistos u otros en los que resulte evidente la representación estereotipada de la mujer, de modo que el mensaje sexista sea destruido y cambiado por uno más igualitario. Se escribirá un guion con diálogos y descripciones detalladas de las escenas y de los personajes.

Grupo 2:

2. Crear un guion para la realización de un cortometraje sobre la violencia de género dirigido a adolescentes para fomentar el respeto de la mujer. Se tomará inspiración en el cortometraje visto en clase. Se escribirá un guion con diálogos y descripciones detalladas de las escenas y de los personajes.

Grupo 3:

3. Crear dibujos animados utilizando el programa online para comics Pixton (<https://www.pixton.com/es/>) intentando inventar una breve historia para niños que enseñe la igualdad de género. Las historias tendrán que ser coherentes en la estructura del cuento.

Metodología

Para el logro de los objetivos de la aplicación didáctica y de esta sesión, es fundamental la participación activa del alumnado. Las metodologías se apoyarán en el diálogo entre alumnos y profesores a través de frecuentes debates, en trabajos por proyectos a través de tareas para casa que tengan un reto a resolver y trabajos en grupo. El aprendizaje cooperativo será el pivote del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades de esta primera sesión se realizarán en casa, de tal manera cada grupo tendrá tiempo y recursos para llevarlas a cabo. En el caso de que los componentes del grupo se encontraran en la imposibilidad física de reunirse en un mismo lugar, el uso de las TIC (Skype u otros programas) resolverá el problema. Al acabar las tareas, cada grupo expondrá su proyecto enseñándolo a los otros (sesión 3).

Los componentes del grupo serán decididos por el profesor respetando las diferentes habilidades y los diferentes caracteres.

Competencias

A través del trabajo en clase (debates sobre el papel de la mujer en los textos literarios leídos, tertulia sobre fragmentos literarios escogidos de otros contextos culturales y atemporales, etc.) se desarrollará la competencia lingüística, la conciencia y expresiones culturales, el sentido de iniciativa y las competencias sociales.

La competencia digital, la de aprender a aprender y la competencia matemática se desarrollarán con las actividades-tarea para casa.

Sesión 2:

Parte 1

- La clase empieza con una pregunta a los alumnos: ¿qué papel desarrolla la mujer en la literatura griega? La pregunta también se escribe en la pizarra.
- En este primer momento, no se exigirá respuesta a los alumnos. El profesor explica de forma magistral el contexto social y literario de la antigua Grecia.
- Se entregan dos fragmentos de la tragedia de Eurípides *Medea* y se les explica su historia a los alumnos.
- Se leen dos fragmentos en voz alta.
- Se comenta entre todos los dos fragmentos oralmente y se reflexiona sobre la historia de Medea, el hecho de haber sido traicionada por el marido que la deja por una mujer más joven, rica y políticamente poderosa; su decisión de vengarse del marido matándolo y matando a sus propios hijos; cómo ella considera el papel de la mujer en su época.

Actividad 1:

- Leer en casa la obra *Medea* para la sesión 4 (40 páginas; aquí el enlace pdf <http://www.dominiopublico.es/libros/E/Euripides/Eur%C3%ADpides%20-%20Medea.pdf>) y reflexionar sobre las razones y las injusticias del acto violento de Medea, pensando en un posible proceso en tribunal.
- En la sesión 4, de hecho:
 - Se transformará la clase en un tribunal: objetivo será exonerar o condenar a la acusada Medea por el asesinato de su familia.
 - El profesor será el juez con el papel de guía y moderador
 - Unos alumnos formarán el tribunal popular
 - Un alumno será el secretario del juez que escribirá todo lo que se dirá en el proceso.
 - Una alumna interpretará el rol de Medea.
 - Dos alumnos serán los abogados. Uno por parte. Un abogado defenderá Medea, el otro intentará condenarla.

- Los restantes alumnos serán los equipos de los dos abogados y los ayudarán a escribir los alegatos que ellos irán exponiendo.
- Al final de la clase-tribunal, el profesor pedirá al tribunal popular que decida sobre el asunto.

Parte 2

- Se introduce el argumento de la *Ilíada* subrayando como: la guerra entre griegos y troyanos estalla por una mujer, Helena; el tema central es la cólera de Aquiles por el “robo” de su esclava-botín Briseida por mano de Agamenón; el mismo Agamenón que había tenido que renunciar a Criseida, otra esclava.
- Un alumno lee en voz alta el primer fragmento en el cual el padre de Criseide reza a Agamenón de devolverle a su hija. Un segundo alumno lee en voz alta otro fragmento en el cual Aquiles y Agamenón hablan de las mujeres como fueran parte de recompensas de guerra.
- La clase comenta oralmente el comportamiento de Agamenón y Aquiles teniendo en cuenta su visión de la mujer.
- Se entrega un fragmento de la obra de Aristófanes *Lisístrata*, un personaje femenino símbolo de la rebelión de las mujeres.
- El profesor presenta el argumento de la obra.
- Un alumno lee en voz alta un fragmento y la clase lo comenta oralmente teniendo en cuenta los temas fundamentales.

Actividades:

- Se manda una tarea para casa: ver el “debate con artistas y expertos del Banco Mundial sobre la violencia de género y cómo el arte puede ayudar a combatir esta epidemia” en el enlace <http://envivo.bancomundial.org/exposicion-de-arte-multidisciplinaria-sobre-violencia-de-genero>. Se hará un comentario escrito y se entregará en la sesión 4.

Metodología

Las actividades de esta segunda sesión se realizarán en casa de forma individual (la segunda) y de forma individual-grupal (la primera). En la primera, el alumno, leyendo una obra completa, podrá gestionar su propio tiempo y sus propios recursos, desarrollando así su autonomía. Sin embargo, el hecho de hacer parte de una clase- tribunal, lo obligará siempre a compartir ideas y esfuerzos para llevar a cabo la tarea. Otra vez se recomienda el uso de las TIC (Skype u otros programas) para quedar sin necesidad de complicados desplazamientos.

Competencias

A través del trabajo en clase (debates sobre el papel de la mujer, comentarios orales de fragmentos de textos de otra cultura y tiempo) se desarrollarán la competencia lingüística, la conciencia y expresiones culturales, el sentido de iniciativa y las competencias sociales. La competencia digital, aprender a aprender y la competencia matemática se desarrollarán con las actividades mandadas para casa.

Sesión 3

Toda la sesión se dedicará a la exposición de los trabajos (mandados en la sesión 1) por parte de los tres grupos.

- El Grupo 1 presentará los guiones reescritos de los anuncios publicitarios sexistas.

- El Grupo 2 presentará el guion de un posible nuevo cortometraje contra la violencia de género.

- El Grupo 3 presentará sus comics contra la violencia de género para educar los niños al respeto de la mujer.

Durante las presentaciones, el profesor será guía de un debate que servirá para descubrir las razones que han llevado los grupos a estructurar de esa manera el trabajo y tomar conciencia de aspectos no desarrollados.

Al acabar las presentaciones, el profesor recogerá las presentaciones en formato impreso.

Metodología

Objetivo fundamental de esta sesión es que los alumnos expresen su creatividad. El hecho de reescribir textos sexistas despierta su sentido crítico y favorece la participación activa en el proceso de aprendizaje. El hecho de expresarse oralmente fortalece su capacidad de hablar en público. Además, la búsqueda de información, la planificación previa, la elaboración de hipótesis, la tarea investigadora, desarrollan un aprendizaje funcional y transferible.

Los trabajos han nacido de una cooperación entre iguales para llevar a cabo un proyecto bien estructurado. De esta manera, los alumnos aprenden los contenidos de forma lúdica, fortaleciendo todas las competencias.

Competencias

A través de los trabajos realizados en casa y la exposición oral en el aula, los alumnos desarrollan todas las competencias clave. Elaborando guiones originales partiendo de textos audiovisuales, desarrollan la competencia lingüística y la competencia lógica. El hecho de utilizar las TIC para llevar a cabo la tarea no solo favorece la competencia digital, sino también el aprender a aprender y el sentido de iniciativa. Por haber tratado un tema tan importante como el papel de la mujer en el pasado y en nuestra sociedad y el sexismo, fomentan las competencias sociales y cívicas.

Sesión 4

- El profesor recogerá los comentarios escritos de la tarea de la sesión 2 sobre “debate con artistas y expertos del Banco Mundial sobre la violencia de género y cómo el arte puede ayudar a combatir esta epidemia”.
- El profesor pondrá en marcha la clase-tribunal invitando a los alumnos a interpretar los roles que entre ellos habrán decidido representar.
 - Se transformará la clase en un tribunal: objetivo será exonerar o condenar a la acusada Medea por el asesinato de su familia.
 - El profesor será el juez con el papel de guía y moderador.
 - Unos alumnos formarán el tribunal popular.
 - Un alumno será el secretario del juez que escribirá todo lo que se dirá en el proceso.
 - Una alumna interpretará el rol de Medea.
 - Dos alumnos serán los abogados. Uno por parte. Un abogado defenderá Medea, el otro intentará condenarla.
 - Los restantes alumnos serán los equipos de los dos abogados y los ayudarán a escribir los alegatos que ellos irán exponiendo.
 - Al final de la clase-tribunal, el profesor pedirá al tribunal popular que decida sobre el asunto.
- El profesor dejará espacio a la creatividad de los alumnos limitándose a guiarlos para no perder el sentido de la tarea.

Metodología

Objetivo fundamental de esta sesión es que los alumnos fortalezcan los contenidos expresando su creatividad de forma lúdica. El hecho de crear una representación teatral de un tribunal no solo favorece la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje, sino fomenta su capacidad de expresarse en público. Además, la búsqueda de información, la planificación previa, la elaboración de hipótesis, la tarea

investigadora, desarrolla un aprendizaje funcional y transferible y fomenta la autonomía del alumno. Una metodología activa y contextualizada se fomenta tratando un tema presente en su vida cotidiana.

Los trabajos han nacido de una cooperación entre iguales para llevar a cabo un proyecto bien estructurado. De esta manera, los alumnos han desarrollado la capacidad de trabajo en equipo, han movilizado su potencial cognitivo y la consideración positiva frente al esfuerzo.

Competencias

A través de la clase-tribunal sobre un personaje literario de una obra de otra cultura y que trata un argumento tan importante como el papel de la mujer en la sociedad, y el hecho de haberlo trabajado en equipo, se fomentará la competencia lingüística, la conciencia y expresiones culturales, el sentido de iniciativa, las competencias sociales y aprender a aprender.

Evaluación final de las sesiones

Se valorará hasta 5 puntos la buena presentación de un escrito, el orden y la estructuración de las ideas, el lenguaje adecuado, coherente y bien cohesionado, y la corrección ortográfica y gramatical según las pautas establecidas por el Departamento de Lengua castellana. Los otros cinco puntos se lograrán a través de una participación activa en las actividades, evaluada con rúbrica.

CONCLUSIONES

Hemos empezado este trabajo culpando a los profesores por haber alejado a los adolescentes de una asignatura tan rica como es la Literatura universal. Habríamos podido sumarnos a las protestas contra el gobierno o contra esta o aquella ley educativa, desentendernos del asunto y pensar en otros temas para nuestro TFM, sin embargo, nuestra conciencia no nos lo ha permitido. Como sostenía el presidente Kennedy, los hombres de éxito siempre encuentran caminos, los perdedores una excusa. Nosotros no queremos encontrar excusas, echar culpas sobre ese o aquel político, apuntar con el dedo contra a estos nuevos adolescentes que “no tienen las ganas de aprender que nosotros teníamos en nuestro tiempo”, como se suele decir: nosotros pretendemos actuar.

Cuando todavía éramos estudiantes de secundaria, un día en que las notas de un examen habían sido negativas para la mayoría de la clase, el profesor de aquella asignatura evaluada nos tranquilizó diciendo: “si casi la totalidad de la clase ha fracasado, la responsabilidad es mía y no vuestra”. Esa declaración demostró no solo el gran alma de nuestro docente, sino su gran profesionalidad; enseñar es ayudar a que los estudiantes aprendan y que aprendan a aprender: nosotros no habíamos aprendido y él se sentía culpable. Volviendo a nuestro discurso, si el alumnado está decidiendo abandonar la literatura o la elige solo porque considera peores las alternativas, no podemos permitirnos estar en espera de cambios que lluevan del cielo y que bloqueen la caída de nuestra asignatura: es el momento de reconsiderar nuestra labor en clase.

El primer paso ha sido, entonces, pensar en una manera de hacer interesante la asignatura: la premisa era que los adolescentes la encontraban inútil y aburrida. Aprovechando su deseo, típico de la edad, de encontrar su lugar en el mundo y ser reconocidos por la sociedad, hemos considerado la idea de convertir la Literatura en una herramienta social para contrastar los problemas que atañen la comunidad escolar y, en consecuencia, el entorno. Además, habríamos fomentado la educación en valores. El nivel siguiente ha sido profundizar sobre estos problemas de la comunidad-instituto, convenciéndonos de que todo tenía inicio inevitablemente de la educación que recibían en el primer curso de la etapa escolar de Secundaria y de la crisis en competencia lectora, y que solo interviniendo allí se podía generar un bienestar colectivo futuro.

Pero, ¿cómo unir el aprendizaje servicio con nuestro alumnado, los contenidos de nuestra asignatura, el fomento de la lectura y los niños de primer curso de la ESO? Aquí nos ha ayudado el librojuego, maravilloso objeto que descubrimos en nuestra infancia. El librojuego habría sido la cadena de conjunción y el producto final al mismo tiempo, por su estructura lúdica, atrayente, participativa: los niños lo habrían apreciado con seguridad. De esta manera, ha nacido la propuesta de reescribir creativamente los clásicos literarios en forma de librojuego, con el objetivo de revitalizar la asignatura, atraer a los niños a la lectura de la literatura y prevenir el desequilibrio del ecosistema escolar.

Si la propuesta se convierte en un verdadero camino didáctico o si se queda en el mundo de las utopías, será la experiencia en el tiempo quien lo decida, pero nosotros estamos convencidos de que ella merece una ocasión, una oportunidad para medirse, para concretarse, para ser evaluada en el mundo de las prácticas y no de las palabras. Esta convicción ha encontrado un caldo de cultivo durante las prácticas docentes en el IES Juan de Juni de Valladolid, donde el alumnado con el que hemos desarrollado, aunque solo en parte, nuestra propuesta, ha mostrado gran interés en el momento de trabajar con la escritura creativa y ha apoyado con entusiasmo la posibilidad de llevar a cabo un proyecto que pueda ser útil a sus compañeros de cursos inferiores, y en consecuencia, al mantenimiento del buen clima en todo el centro. Su participación activa, la creatividad de sus ideas, la seriedad en los momentos de trabajo, han confirmado la validez de nuestra propuesta y nos anima a creer en su futura afirmación en otros institutos.

BIBLIOGRAFÍA

- Angiolino, Andrea (2004). *Costruire i libri-gioco*. Edizioni Sonda: Casale Monferrato.
- Antúnez, Serafín (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (142), 100-150.
- Bal, Matthijs (2013). *How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation*. Boston College: Liane Young.
- Recuperado en junio 2017 de:
<http://journals.plos.org/plosone/article/comments?id=10.1371/journal.pone.0055341>
- Blos, Peter (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustos, Ángel (2011). *Cómo evitar el fracaso escolar: estrategias de solución*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Calero Jorge y otros (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, (1), 225-256.
- Calvo, Alfredo Hernando (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica España.
- Crowder, Norman (1960). *The Arithmetic of Computers*. New York: Doubleday.
- Deeley, Susan J. (2016). *El aprendizaje servicio en educación superior, teoría práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea ediciones.

- Dewey, John (1926). Los principios morales que cimentan la educación, *Ensayos de Educación*. Madrid: La lectura. 1-61
- Díaz, Capitán (2002). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Dostoyevski, Fiódor (2015). *Noches blancas*. Madrid: Nórdica libros.
- Draper, Javier Melgarejo (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, (1), 237-262.
- Duran, Navarro Rosa (2016). *El Quijote contado a los niños*. Barcelona: Edebe.
- Egg, Ezequiel Ander (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del río de la Plata.
- Estévez, Estefanía (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Eurípides (2015). *Medea*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Folgar, Manuel Isorna (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, (23), 161-177.
- García, Manuel Pintor (2010). *Adolescentes de hoy buscando sus valores*. Alcalá: Editorial CCS.
- Iglesias, Vieiro (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones Instruccionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Irazzábal, María Pons (2013). *Adolescentes violentos, con los otros, con ellos mismos*, Barcelona: Hender.

- Kidd, Comer David (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Revista Science*. Recuperado en junio 2017 de:
<http://science.sciencemag.org/content/early/2013/10/02/science.1239918>
- Maja, Djikic (2013). Reading other minds: effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3, (1). John Benjamins Publishing Company: University of Toronto. Recuperado en junio 2017 de:
[http://www2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/\(2013b\)%20Djikic,%20Oatley,%2020Moldoveanu.pdf](http://www2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/(2013b)%20Djikic,%20Oatley,%2020Moldoveanu.pdf)
- Marina, José Antonio (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marina, José Antonio (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- Mártinez, Miquel (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad: problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Madrid: Sello Editorial.
- Monarca, Héctor y otros (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *3 Cuatrimestre*, 23, (3), 49-62.
- Montgomery, R. (2015). *El ministerio de los mayas*. Clic ediciones.
- Mora Francisco (2016). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Peralbo, M. y otros (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho. p.10.
- Pérez, Joaquín (2004). *Educación en la no violencia: enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS.

- Puig, Josep M. y otros (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Rizzollati, Giacomo y Sinigaglia, Corrado (2006). *Las neuronas espejo, los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Saturnino García, José Martínez (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna, *Viejo Topo*, (238), 44-49.
- Skinner, B. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24, (2), 86-97.
- Tejón, Amelia Tey (2012). Emociones, sentimientos y valores en la adolescencia, *Adolescencia, Aprendizaje y Personalidad*, p.153. Madrid: Sello Editorial.
- Ullastres, Alvaro Marchesi (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación alternativas: Madrid.

Informes y artículos

Asociación Española Comprensión Lectora

<http://www.comprensionlectora.es/>

De Diego, Sara: España sigue líder de la UE en fracaso escolar, en *El Confidencial de 27/04/2016*. Recuperado en junio 2017 de:

http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-04-27/espana-abandono-escolar-union-europea_1190898/

El Confidencial (26/04/2016). *Los casos de acoso escolar suben un 75% en 2015: 7 de cada 10 niños dicen que es diario*. Recuperado en junio 2017 de:

http://www.elconfidencial.com/sociedad/2016-04-26/acoso-escolar-casos-espana-suben-75-2015_1190306/

Federación de Gremios de Editores de España (2012). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Recuperado en junio 2017 de:

http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-otras-entidades-con-la-colaboracion-del-observatoriolect/lectura/Habitos_lectura_2012.pdf

Fundación Anar y de la Fundación Mutua Madrileña. *Estudio sobre cyberbullying*. Recuperado en junio 2017 de:

<https://www.sebuscanvalientes.com/doc/Estudio-sobre-Ciberbullying.pdf>

Humanistas Granada (2016). Petición online *No maten a la literatura*. Recuperado en junio 2017 de:

https://www.change.org/p/gobierno-de-espa%C3%B1a-no-maten-a-la-literatura?recruiter=42063724&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink

Informe Eurostat (2016). *More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU and fewer and fewer early leavers from education and training*. Recuperado en junio 2017 de:

<http://www.ecestaticos.com/file/69c31da60800a47d9273c73f260806e0/1461753274.pdf>

Instituto Juan de Juni de Valladolid (2016). *Plan de lectura*. Recuperado en junio 2017 de:

http://iesjuandejuni.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/3.-ANEXO_III._Plan_de_Lectura_2016.pdf

Manifiesto contro la Orden 1941/2016. Se puede consultar en:
http://secundaria.cavanilles.com/pluginfile.php/14823/mod_resource/content/1/MANIFIESTO%20CAVANILLES%20Y%20FIRMAS%20PARA%20PARTICULARES.pdf

Miñano, Vicente Alcañiz y otros (2016). *PISA 2015, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Informe español)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en junio 2017 de:
http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/pisa-2015-items-liberados-58ff6b170df35.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *PIRLS - TIMSS 2011, Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid. Recuperado en junio 2017 de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>

Ministerio de educación, cultura y deporte (2016, 23 de diciembre).

Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. *Boletín oficial de Estado*.

<https://www.boe.es/boe/dias/2016/12/23/pdfs/BOE-A-2016-12219.pdf>

Miñano, Vicente Alcañiz y otros (2016). *PISA 2015, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Informe español)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en junio 2017 de:
http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/pisa-2015-items-liberados-58ff6b170df35.pdf

Recursos para las secuencias didácticas En

Youtube:

Violencia de género 2.0 (2016). *Anuncios sexistas*.

https://www.youtube.com/watch?v=n_MU8ayJ1xI

Lina Carbonell Gandía (2016). *Machismo y sexismo en Disney*.

https://www.youtube.com/watch?v=ZFx_459S_fI

AlendaBros (2013). *El orden de las cosas*.

<https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q>

En la red:

Banco mundial (2014, 23, 05). Exposición de arte multidisciplinaria sobre violencia de género. Recuperado en junio 2017 de:

<http://envivo.bancomundial.org/exposicion-de-arte-multidisciplinaria-sobre-violencia-de-genero>

Inkle writer. Programa online para la escritura de textos hipertextuales. Recuperado en junio en 2017 de: <https://writer.inklestudios.com/>

Pixton. Programa para crear cómics online. Recuperado en junio 2017 de:

<https://www.pixton.com/es/>

