

---


Sala de exposiciones: experiencias, propuestas didácticas e investigaciones en contextos

Somos editorial. Una recreación de textos actualizados para una historia paralela de la Literatura Universal

We are editorial. A recreation of updated texts for a parallel history of Universal Literature

Somos editorial. Uma recriação de textos atualizados para uma história paralela da Literatura Universal

---



e-ISSN: 1

**TAVIRA**  
Revista Electrónica  
de Formación de  
Profesorado  
en Comunicación  
Lingüística y Literaria

 **Pablo Moreno Verdulla**  
IES Ciudad de Hércules, España  
pmverdulla@gmail.com

**Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria**

núm. 29, p. 1 - 14, 2024  
Universidad de Cádiz, España  
ISSN-E: 2792-9035  
Periodicidad: Anual  
tavira.fpell@uca.es

Recepción: 01 Abril 2024  
Aprobación: 12 Mayo 2024  
Publicación: 23 Mayo 2024

**URL:** <https://portal.amelica.org/ameli/journal/822/8224846002/>

**Resumen:** En un mundo marcado por la inmediatez y la gratificación instantánea, la presencia de personas lectoras parece estar mermándose, por lo que urge indagar en busca de metodologías que rescaten el gusto por el texto literario. A través de la lectura de fragmentos u obras completas representativas del patrimonio literario universal se pretende que poco a poco se enriquezca la personalidad del alumnado mediante la ampliación de su visión del mundo y fomentar así sus hábitos de lectura. En esta propuesta, dirigida al alumnado de 1º de bachillerato, se parte de una lectura previa a lo largo del curso de obras y autores de los grandes periodos y etapas de la Literatura Universal. Fruto de esa lectura, a partir de una perspectiva cronológica y diatópica se alcanzará una visión global de los temas, motivos y evolución de las formas literarias desde la antigüedad hasta el siglo XXI gracias a la creación de textos con diversos estilos y niveles que actualizan el currículo a los intereses y hábitos actuales. Como culminación, presentamos una situación de aprendizaje que aúne esas creaciones y las disponga en formato tradicional y digital, convirtiendo al alumnado en partícipe del proceso editorial que pueden llegar a materializarse gracias a los vínculos docentes.

**Palabras clave:** Competencia literaria, Lectura, Literatura Universal.

**Abstract:** We live in a world marked by immediacy and instant gratification. Readers seems to be disappearing every day, thus we need to take action urgently, exploring methodologies that rekindle a love for literary texts. Through the reading of pieces of texts or complete works representative of the universal literary heritage, the aim is to gradually enrich students' personalities by expanding their worldview and then fostering their reading habits. This proposal begins with a prior reading throughout the course of works and authors from the major periods and stages of Universal Literature. As a result of this reading, through a chronological and diatopic perspective, a comprehensive understanding of themes, motifs, and the evolution of literary forms from ancient times to the 21st century will be attained, facilitated by the creation of texts with diverse styles and levels that update the curriculum to current interests and habits. As a result, we present a learning scenario that combines these creations and arranges them in both traditional and digital formats, engaging students in the editorial process which may be materialized through teacher-student collaborations.

**Keywords:** Literary competence, Reading, Universal Literature.

**Resumo:** Em um mundo marcado pela imediatez e pela gratificação instantânea, a presença de leitores parece estar diminuindo, o que torna urgente a busca por metodologias que



resgatem o gosto pelo texto literário. Através da leitura de trechos ou obras completas representativas do patrimônio literário universal, o objetivo é enriquecer gradualmente as personalidades dos alunos expandindo sua visão de mundo e, assim, promovendo seus hábitos de leitura. Esta proposta começa com uma leitura prévia ao longo do curso de obras e autores dos principais períodos e estágios da Literatura Universal. Como resultado dessa leitura, através de uma perspectiva cronológica e diatópica, será alcançada uma compreensão abrangente de temas, motivos e da evolução das formas literárias desde o presente até o século XXI, facilitada pela criação de textos com estilos e níveis diversos que atualizam o currículo de acordo com os interesses e hábitos atuais. Como culminação, apresentamos um cenário de aprendizagem que combina essas criações e as disponibiliza em formatos tradicionais e digitais, envolvendo os alunos no processo editorial que pode se concretizar através de colaborações entre professores e alunos.

**Palavras-chave:** Competência literária, Leitura, Literatura Universal.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los seres humanos conviven en una sociedad marcada por la inmediatez y la búsqueda de la gratificación instantánea, algo que dificulta la construcción de un hábito lector consolidado y la configuración de una biblioteca interior (Bayard, 2008) que enriquezca la experiencia personal y cultural en su configuración del mundo. En relación con esta idea, Jover (2014), en una reflexión acerca de la educación literaria en las aulas, busca de qué forma puede reconstruirse el canon literario de la escuela, de modo que este entronque la biblioteca interior del alumnado con la biblioteca colectiva.

A pesar de que el estudio de la lectura y la competencia lectora — junto a la competencia literaria—bien puede ser uno de los aspectos más asentados dentro de la bibliografía científica (Cassany, 2006; Zaganelli, 2011; Durán y Flores, 2016; Romero et al., 2020, por citar algunos), los continuos cambios en la configuración del sistema educativo urgen al profesorado a replantearse y modificar sus estrategias para hacerlas acordes al alumnado contemporáneo.

En este contexto, la educación se erige como puente hacia la formación y el desarrollo íntegro del estudiante como persona y como ser que participe activa y responsablemente en la sociedad a través de la consolidación de una serie de competencias que doten al alumnado de la madurez y la preparación necesaria para un aprendizaje permanente para la vida (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo). Este propósito plantea al docente la nada fácil tarea de preparar a futuros ciudadanos y ciudadanas que hagan frente a los retos del siglo XXI, marcados aún por la desigualdad, la tecnificación y la falta de acuerdos ante cuestiones éticas de hondo calado entre la sociedad.

Por las causas mencionadas anteriormente, entre las pretensiones de esta propuesta didáctica figuran las siguientes:

- Buscar una vía para reintroducir al alumnado de bachillerato en el proceso lector a través de la actualización del currículo
- Revisar las obras más relevantes de la literatura universal para acompañar al alumnado en el transcurso
- Integrar los distintos procesos de lectura y escritura elaborando una situación de aprendizaje que culmine todo lo aprendido a lo largo del curso
- Presentar el tratamiento de lectura fácil como acompañamiento lector a todo tipo de perfiles

A lo largo de las siguientes páginas se plantea una serie de estrategias que, fundamentadas en un marco teórico que la respalda y una metodología que la soporta, pretende servir de inspiración al profesorado comprometido con el hecho lector.

### 1.1. Breve revisión del concepto de competencia lectora

La lectura es uno de los hechos más importantes para el desarrollo humano. Dentro de la etapa académica supone uno de los ejes para la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento y dar forma a los juicios propios, favoreciendo su capacidad de argumentar su punto de vista.

El enfoque estratégico explora la idea de que la lectura es una habilidad que se adquiere y se desarrolla durante toda la vida, por lo que es susceptible de variar y consolidarse adecuadamente gracias al impacto de distintas situaciones y usos de la propia lectura:

Disponer las condiciones para que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura es un objetivo y un requisito básico para poder cumplir con la finalidad de formar lectores; si bien no se puede “obligar a amar” la lectura, se puede invitar, seducir, animar más o menos, ayudar a los alumnos a hacerse con esta compañera fiel y discreta que te acompaña a lo largo de toda la vida y que siempre está ahí para cuando la necesitamos.

(Solé et al. 2018, p. 10)

Estas autoras sostienen que, a través de la interacción con otros, se amplían las estrategias y habilidades lectoras que favorecen el paso de una lectura superficial a una más profunda y crítica, capaz de generar inferencias y de transformar la información en conocimiento. Por tanto, la frecuencia lectora entre los adolescentes disminuye con el paso de los años (Contreras, 2008). La lectura, por tanto, es una opción que puede elegirse o no. Cada persona posee un carácter y un temperamento diferente que puede acercarla o distanciarla de los libros. En este sentido, la propia personalidad del profesorado se convierte en fundamental a la hora de hacer lectores. Un docente predispuesto a la lectura favorece el descubrimiento del placer por la literatura frente a otro que no siente atracción por los libros. El desarrollo de la competencia lectora y literaria es un factor clave a la hora de hacer lectores, ya que el adolescente que no sabe leer y que no entiende los textos, difícilmente deseará convertirse en lector.

Como consecuencia, es prioritario que el profesorado halle la senda para inspirar la mejora de estas competencias en el alumnado. Los docentes ya no pueden centrarse exclusivamente en la enseñanza-aprendizaje de los aspectos formales o estructurales de la literatura. También empieza a perder el sentido optar por una visión meramente historicista. En su lugar, ha de guiar al receptor hacia un análisis global del hecho literario, que le permita valorarlo en su contexto tanto intralingüístico como extralingüístico (Ballester e Ibarra, 2009, 2013).

No cabe duda de que

puesto que la lectura es una preocupación para la sociedad y que en el profesorado recae una gran responsabilidad a la hora de forjar lectores competentes, es vital que este colectivo cuente con una adecuada formación, tanto en su fase inicial como permanente (Trigo, 2016, p. 66).

Es por ello que se hace necesario explorar nuevas posibilidades didácticas que rompan la barrera existente entre el docente y el alumnado a la hora de encarar el fomento lector y la consolidación de la competencia lectora y literaria del adolescente actual.

Con el fin de dotar al adolescente de los conocimientos necesarios para desarrollarse como lector y persona y experimentar experiencias placenteras que le permitan acercarse a la lectura una vez superado el período de escolarización obligatoria se conciben los itinerarios lectores. El establecimiento de itinerarios lectores (Jover, 2014; Ballester, 2015) supone una oportunidad para acercar la lectura más allá del período de escolarización obligatoria, pues trazan “caminos de ida y vuelta con la literatura en el amplio sentido del concepto, superando cualquier denominación reduccionista del hecho literario” (Romero y Trigo, 2019, p. 122). Bien configurados, despiertan inquietudes, habilidades y conocimientos necesarios para favorecer su desarrollo como lector y persona.

En definitiva, el reciente interés manifiesto ya en las propias leyes educativas (Decreto 103/2023, de 9 de mayo) por el abandono de un enfoque historicista en las aulas a la hora de abordar la enseñanza de la literatura debe virar hacia el encuentro entre una lectura extensiva (que parta de los focos de interés del joven lector organizados en forma de itinerarios lectores) y una lectura intensiva (que parta de la comprensión lectora para garantizar el diálogo interno con la obra y el autor). En este contexto, el docente se convierte en el mediador más indicado para garantizar este encuentro placentero y formativo.

## 1.2. Hacia el concepto de situación de aprendizaje

A pesar de los intentos de globalización —que también han alcanzado al ámbito educativo (Consejo de Europa, OCDE, entre otros)—no se atisba aún en el horizonte una línea clara y ecuaníme que guíe a los docentes en cuanto a lo que supone una verdadera enseñanza competencial. En lo relativo a España, entre el profesorado de los centros de enseñanzas medias, que a menudo mezcla los conceptos de unidad didáctica, secuencia didáctica y situación de aprendizaje, no existe acuerdo sobre cómo adaptar y actualizar su metodología para hacerla acorde a los tiempos que corren. No obstante, ya a finales del siglo XX la Comisión de las comunidades europeas (1997) sentó las bases de una dimensión europea de la educación, basada en la formación permanente y la educación por

competencia. Poco después, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) estableció la línea 2020, en la que la Unión Europea, en aras de una economía más dinámica y competitiva basada en el conocimiento, se replanteaba la educación a través de sistemas educativos promovidos por el desarrollo de competencias transversales que impulsaran un mundo más justo, solidario y sostenible.

A partir de ese momento, la educación española toma poco a poco una nueva senda que otorga mayor peso a las capacidades del alumnado por encima de la mera transmisión de conocimientos. Como consecuencia, el concepto de unidad o secuencia didáctica está paulatinamente derivando al de situación de aprendizaje, dentro del que se enmarca nuestra propuesta.

Aunque su llegada a la normativa educativa nacional es reciente, lo cierto es que el concepto de situación de aprendizaje no es algo nuevo, sino que se trata de un enfoque didáctico que ha ido asentándose a lo largo de las últimas décadas.

Por una parte, Brousseau (1970) propone el término situación didáctica para referirse al conjunto de actividades problematizadoras que un docente presenta a su alumnado para que sea este quien busque las soluciones trabajando de forma colaborativa. Por tanto, se crea intencionalmente por el profesorado con el propósito de que sea el propio alumnado quien encuentre respuesta a sus demandas educativas. Se persigue, pues, que los estudiantes desplieguen diferentes estrategias que desarrollen su autonomía y la capacidad para resolver problemas.

Dentro del concepto de situación didáctica es posible encontrar lo que este autor denomina situaciones a-didácticas, en las que el discente interactúa con los conocimientos y capacidades que está desplegando para la resolución. En este punto, el docente actúa como mero observador y registra las actuaciones del alumnado, pudiendo guiarlo por medio de pistas o nuevas cuestiones que ayudarán en el proceso. De esta idea se desprende que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe llevarse a cabo de manera descontextualizada y aislada, sino inserto en una construcción de colaboración dentro de una comunidad educativa determinada.

Por otra parte, la teoría sociocultural de Vigotsky (1979) argumenta que el aprendizaje surge a partir de la interacción social, a través de situaciones sociales significativas en las que se producen procesos de mediación. Así, el avance tiene lugar primero por contacto con el exterior y, posteriormente, por asimilación en el interior. Las situaciones de aprendizaje se generan para que los estudiantes interactúen entre sí y con el docente, de modo que ambos agentes se beneficien del conocimiento y la experiencia compartidos.

Estas ideas son afinadas por Lave y Wenger (1991), quienes formulan el concepto de Aprendizaje Situado, que se basa en que el



aprendizaje es más potente y efectivo cuando se sitúa en contextos auténticos y significativos dentro del mundo real. Las situaciones se diseñan con el fin de que el alumnado se enfrente a problemas y desafíos del mundo real, lo que supone un sistema en el que aprenden a aplicar sus conocimientos en la práctica, garantizando un aprendizaje significativo y valioso para su desarrollo personal.

En el Anexo III del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, se define la situación de aprendizaje como una “propuesta pedagógica que, partiendo de los centros de interés de los alumnos, les permita construir el conocimiento de forma autónoma al resolver problemas de la vida real de manera creativa reforzando la reflexión y la responsabilidad” (52, sección 1, 24503).

Se trata, por tanto, de dar respuesta a la demanda del docente para alcanzar el desarrollo pleno de las competencias clave —ahora desgranadas en diferentes competencias específicas para cada materia— de modo que el estudiante sea capaz de afrontar con soltura los retos que se le presenten en el futuro. Desde el punto de vista académico, las situaciones de aprendizaje suponen una vía para conectar los saberes básicos de las distintas materias de su vida académica con la vida real, favoreciendo la transferencia del aprendizaje y la consolidación de esas habilidades y competencias que se señalaban antes.

## 2.CONTEXTUALIZACIÓN

De acuerdo con la OCDE (2016, p. 9), la competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en sociedad”. Nuestra propuesta se plantea para llevarse a cabo en un centro andaluz, por lo que, si bien los aspectos fundamentales son comunes a todas las comunidades del panorama nacional, se hace referencia al marco normativo andaluz. En todo caso, son extrapolables a otros centros del ámbito del país.

Por una parte, el Decreto 103/2023 reconoce la importancia de la lectura como un aspecto fundamental para el desarrollo educativo del alumnado, pues contribuye al pleno desarrollo de su personalidad y lo prepara para el ejercicio pleno de los derechos humanos y de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. Por otra parte, la Orden de 30 de mayo de 2023 también hace hincapié en la importancia de la lectura para la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, así como para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En definitiva, tanto desde la perspectiva didáctica como desde la perspectiva legislativa la lectura ocupa un lugar primordial. Esta

propuesta se lanza para un grupo de quince estudiantes de la asignatura Literatura Universal —de primer curso de bachillerato— que presenta diferentes habilidades y niveles de aprendizaje individuales. En su mayoría, se trata de un conjunto motivado en lo relativo a actividades prácticas que impliquen investigación, reflexión conjunta y creatividad.

Siguiendo esta línea, se persigue la creación de una experiencia de aprendizaje que aúne el trabajo realizado a lo largo de todo el curso. En este tiempo los estudiantes han ido creando diferentes textos (basados en modelos) que ilustran los movimientos más representativos de la historia de la literatura universal.

Habida cuenta de que estos textos se antojan lejanos para el alumnado actual, se ha optado por la actualización del currículo, por lo que sus propuestas nacen bajo la premisa de escribirlos como si tales movimientos convivieran con la sociedad actual.

### 3.PROPUUESTA

#### 3.1. Introducción a la propuesta

El punto de partida de esta propuesta es explorar nuevos modos para despertar el aprecio lector entre los estudiantes de bachillerato en plena era digital. Este tipo de alumnado, poco motivado y adicto al móvil y las redes sociales apenas busca lecturas inmediatas y digitales. En el mejor de los casos, aún se salvan algunos que aprecian el valor de los libros en formato papel. Es precisamente por ello que se plantea vivir una experiencia que los sumerja de lleno en el proceso actual de creación de un libro, como excusa para presentar una situación de aprendizaje que culmine todo aquello que se ha visto hasta el momento en clase y lo conecten con la realidad.

Partiendo de lo solicitado en el anexo V de la Orden de 30 de mayo de 2023, esta propuesta atiende al siguiente esquema para desarrollar la situación de aprendizaje:

1. Localización de un centro de interés: la temática versa sobre los procesos de elaboración de textos en distintos formatos y soportes (físico, digital y lectura fácil).

2. Justificación de la propuesta: se plantea como recurso para paliar la falta de interés por la lectura y la revisión de un canon literario muy amplio a través de una experiencia “real” (funcionamiento de una editorial).

3. Descripción del producto final: elaboración de un site de Google que simule una web editorial en la que se subirán algunas de las creaciones del alumnado, organizadas de manera tradicional (formato para ser impreso), digital (formato amigable y visualmente atractivo) y lectura fácil (adaptada para todos los niveles).

4. Concreción curricular: en este código QR (Figura 1) puede consultarse cómo se relacionan las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos. En él, se relaciona la competencia específica 3 de la materia de Literatura Universal del primer curso de bachillerato en Andalucía (establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos) con los criterios 1.1.; 1.2.; 2.2.; 3.1.; y 5.1. (relacionados con el acceso y la interpretación de distintas formas de cultura literaria para la creación de un proyecto de investigación que explique y argumente la interpretación de las obras seleccionadas a lo largo del curso):



Figura 1  
Código QR de acceso a la concreción curricular  
Fuente: elaboración propia.

5. Secuenciación didáctica: se detalla en los puntos siguientes de este trabajo. A modo de esquema, presentamos esta tabla 1 que resume los aspectos fundamentales.

**Tabla 1**

Secuenciación didáctica

FASE PROCESUAL	ACTIVIDADES	EVIDENCIAS
Motivar Movilizar y activar	Contacto con una editorial	Muestras de libros
	Encuentro literario / editorial	Videoconferencia o visita
	Creencias sobre la relación literatura-sociedad	Interacción oral
Explorar	Lectura de textos de diferentes épocas y comparación con propios	Textos elaborados este curso + antología
	Visualización de vídeo-tour	<a href="https://bit.ly/4cEWYut">https://bit.ly/4cEWYut</a>
	Visita a webs editoriales	Enlaces a editoriales
Estructurar	Creación de un site de Google	Guías y tutoriales
	Organización de materiales	Textos elaborados este curso
	Selección de textos finales	Pautas para la creación
Aplicar y comprobar	Creación de textos de lectura fácil	Site de Google
	Volcado de tres tipos de textos	Textos vanguardistas en 4º ESO
	Concurso colaborativo con otros cursos	Site de Google
Concluir	Subida de materiales al site	Site de Google
	Presentación de la web	Site de Google
	Entrega de materiales a la editorial	Antología física para entregar a una editorial
	Valoración de la situación	Evaluación grupal + docente

Fuente: elaboración propia.

6. Principios y pautas DUA. A lo largo de la secuenciación se tiene en cuenta un Diseño Universal para el Aprendizaje, que procura atender a la diversidad del aula a través de una metodología colaborativa y guiada, con materiales adaptados visual y auditivamente. Además, se plantea la reelaboración de textos en formato de lectura fácil, con el fin de acercar la literatura a todos los niveles.

### 3.2. Desarrollo de la propuesta

#### 3.2.1 Motivar y movilizar

De entre las distintas fases que se tienen en consideración a la hora de planificar una situación de aprendizaje quizás una de las más importantes sea la motivación, pues es “un estado emocional que nos impulsa a emprender y mantener una conducta con un objetivo determinado (...), afecta al aprendizaje y el rendimiento” (Ruiz, 2020). La relación entre la motivación y el aprendizaje es, pues,

innegable. Obviar el componente psicológico y social torna estéril el hecho de aprender, pues hay que buscar en las capacidades, hábitos e intereses del alumnado el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewey, 1908).

Nuestra propuesta se inicia buscando esa motivación en el alumnado para recuperar el interés por la lectura. Para lograrlo, siguiendo a diferentes autores (Camps, 1996; Margallo, 2012; Fabregat, 2020), se plantea recopilar las creaciones que han ido elaborando a lo largo de todo el curso en una pequeña antología de textos que tendrá formato digital y tradicional. Para captar su atención, se pone en conocimiento del alumnado que el docente ha establecido contacto con una editorial que se encargará de producir los libros (en el caso concreto de esta experiencia, la editorial Cerbero, si bien no es estrictamente necesaria en tanto que es posible encargar la producción a una imprenta). Se comparte una muestra de bolsilibros de la editorial para dar a conocer el formato en el que se recopilarán sus creaciones.

### 3.2.2 Activar

Con el fin de que los estudiantes se vean inmersos en la experiencia en su totalidad, se contacta con el responsable de la editorial para concertar una visita en la que explique el procedimiento que se sigue para que un libro vea la luz (desde su creación, revisión y maquetación hasta su publicación y puesta a la venta al público). De no ser posible un encuentro físico, puede programarse de manera digital (síncrona o asíncronamente).

Para movilizar los conocimientos ya adquiridos, acto seguido se establece un debate acerca de la relación que la literatura guarda con la sociedad y cómo ha sido posible comprobar a lo largo de toda la asignatura cómo la literatura refleja las relaciones, inquietudes y vivencias de un determinado país a lo largo de la historia de la literatura.

### 3.2.3 Explorar

Para poder clasificar coherentemente los textos que se van a publicar, se realiza una lectura comparada de textos originales de distintos movimientos y procedencia para repasar las características y plasmarlas en breves síntesis de rasgos y tópicos que formen parte de la antología a modo de presentación. Esto nos permite, al mismo tiempo, ordenar y clasificar las creaciones del alumnado de manera significativa.

A continuación, se visualiza un vídeo en el que un joven explica qué supone para él trabajar en una editorial. Muestra el interior de su



ámbito laboral, como si de unas jornadas de puertas abiertas se tratara, para enlazarlo con los distintos procesos que tienen lugar allí. Este vídeo puede reactivar la motivación para continuar con las actividades y, a su vez, nos da pistas para comenzar nuestro propio proceso editorial, que se ve reforzado gracias a la visita de diferentes webs de editoriales para conocer su configuración.

#### 3.2.4 Estructurar

El siguiente paso es estructurar la información para su posterior volcado en un site de Google. Para que el alumnado aprenda a gestionarlo (si es que no lo hace ya), se pueden proponer varios vídeos a modo de tutorial que puedan facilitar el proceso. La estructura de la web se puede plantear de manera similar a la de otros sitios web, pero simplificada: una subpágina de presentación, una subpágina para el recopilatorio, una subpágina para los textos en formato digital, una subpágina para los textos en formato de lectura fácil y una subpágina de contacto y miembros del grupo-clase.

Se ordenan los textos que han sido previamente creados y se ofrece al alumnado la posibilidad de revisarlos y enriquecerlos como paso previo a su publicación. Se persigue con esto un doble objetivo: mantener la motivación a lo largo de todo el proceso y favorecer la autonomía y el desarrollo metacognitivo al hacer al estudiante consciente de sus propios usos y estrategias de composición. Además, la revisión proporciona una oportunidad para recibir comentarios constructivos del docente o de sus compañeros, lo que contribuye al crecimiento académico del alumnado (Ramírez y Álvarez, 2006).

Para su digitalización se propone que se tengan en cuenta los siguientes factores: formato del texto acorde a las consignas de la editorial o la imprenta en la que tenga lugar la producción; empleo de recursos visuales (fuente, imagen, color y diseño) para hacer más atractivo el texto que vaya a ser visualizado en la web; reelaboración de los textos en formato de lectura fácil de acuerdo a las normas UNE (Una Norma Española, <https://bit.ly/3v1bBmd>)

#### 3.2.5 Aplicar y comprobar

Una vez listos los textos, se procede, por un lado, a su recopilación para entregarlos a la editorial o en la imprenta y, por otro, a su subida al site de Google. Los estudiantes realizan una primera revisión entre iguales de los textos para formar parte del proceso y, a continuación, el docente comprueba que se cumplan los requisitos para su publicación en ambas fuentes, garantizando con ello que la inmersión es plenamente satisfactoria.

Para complementar la experiencia, se propone plantear una colaboración a docentes del centro para convocar en otros grupos o niveles un concurso de relatos cuyos ganadores se publiciten en el site, donde posteriormente se añaden los textos de todos los participantes. Se trata de una estrategia editorial que es bastante frecuente y que puede motivar al alumnado de ambos grupos. En el caso de esta propuesta, a modo de ejemplo, se sugiere el alumnado de 4º de ESO y los movimientos de vanguardia, por su cercanía y carácter lúdico para esta empresa.

### 3.2.6 Concluir

Finalmente, para otorgar mayor validez a todo el proceso, se presenta el proyecto a otros grupos para evaluar la producción oral. La fase de conclusión se presupone no como la culminación de las fases anteriores, sino como un espacio para la publicidad del producto final y la reflexión acerca de las fases y los agentes del proceso. En este sentido, además, se procede a la entrega los textos finales a la editorial o la imprenta para su publicación.

Como conclusión, se evalúa la situación de aprendizaje desde el punto de vista del alumnado y el propio docente. A modo de ejemplo se sugiere el empleo de la asamblea, la diana de evaluación y la revisión del diario docente por parte del profesorado. Dentro de este último se tienen en cuenta los tiempos, las actividades, la motivación, la efectividad y los recursos empleados.

### 3.3. Evaluación

Si entendemos aprendizaje activo como aquel que verdaderamente convierte al alumnado en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe considerar que la evaluación es más que dar al docente el poder de calificar los productos por sí mismo. Para que el aprendizaje sea real, los participantes han de cuestionar el error de forma constructiva, cimentando el aprendizaje a partir de la revisión y deconstrucción de los conocimientos previos. A la hora de evaluar se debe evitar el reduccionismo y optar por integrar el conjunto de saberes y procedimientos para implicar tanto al docente como al discente. La clave, como señala Sanmartí (2021, p. 37) está en triangular todos los agentes implicados en el proceso:

- Replanteando qué se entiende por cooperar
- Desarrollando la competencia comunicativa del alumnado en todas las áreas
- Dedicando tiempo dentro de los equipos educativos a consensuar qué saberes son imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo

Así, con esta propuesta se busca encontrar cierto equilibrio entre calificar y formar. Con ese fin, se procura implicar al estudiante en el proceso evaluativo a través de la revisión de sus propias creaciones, del seguimiento de las tareas y del trabajo en grupo. De este modo, gracias al feedback entre iguales y los aportes del docente al alumnado, el aprendizaje se construye de una manera más eficiente y completa. La tabla siguiente presenta las técnicas e instrumentos empleados en cada una de las fases descritas a lo largo de este trabajo como guía del proceso evaluativo —Tabla 2—:

**Tabla 2**

Elementos de la evaluación

TÉCNICA	INSTRUMENTO	MOMENTO	AGENTE	FASE
Observación	Lista de cotejo	Inicial	Autoevaluación y Heteroevaluación	Explorar
Lectura activa	Lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación y Coevaluación	Estructurar
Redacción	Rúbrica de evaluación	Procesual	Heteroevaluación	Aplicar
Guía + Redacción	Lista de cotejo + Rúbrica de evaluación	Procesual	Heteroevaluación	Aplicar
Exposición oral	Diana de evaluación + Rúbrica de evaluación	Final	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación	Concluir

Fuente: elaboración propia.

No puede concluir adecuadamente el proceso sin evaluar la validez de la secuencia didáctica. Para ello, se debe llevar a cabo el seguimiento de su puesta en práctica por medio de la reflexión en momentos concretos. La propia normativa que ampara a los docentes hace especial hincapié en el hecho de la autoevaluación docente, que se lleva a cabo a través de las herramientas señaladas aquí en la fase “concluir”.

#### 4. CONCLUSIONES

De todo lo dicho hasta el momento se desprende la idea de que para dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria una reflexión consciente por parte de todos los agentes. A lo largo de esta propuesta se ha procurado optar por metodologías activas que faciliten la construcción del conocimiento a través del intercambio, la interacción y la integración de las diferentes destrezas comunicativas.

En las páginas anteriores se ha tratado de revisar la evolución de la literatura universal a través de una perspectiva lúdica y formativa, que convierta al estudiante en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La secuencia de actividades propuesta en esta situación de aprendizaje se enmarca en un aula de secundaria a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Procura integrar saberes básicos y competencias específicas a través de experiencias y procesos que transportan al alumnado a su utilidad en la vida cotidiana, procurando afianzar distintas competencias clave, entre las que destaca la de aprender a aprender. En este sentido, el docente actúa como mediador y guía, procurando que sea el alumnado quien construya el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus intervenciones y producciones propias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 5-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02)
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01)
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Anagrama.
- Brousseau, G. (1970). Processus de mathématisation. En Association de Professeurs des Mathématiques de l'Enseignement Publique (Ed.), *La mathématique a l'école élémentaire* (pp. 428-457). Association de Professeurs des Mathématiques de l'Enseignement Publique.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica Language "projects" between theory and practice. *Cultura y Educación*, 8, 3-57. <https://bit.ly/3ynKvVv>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Comisión de las comunidades europeas (1997). "Por una Europa del conocimiento", *Comunicación al consejo, al Parlamento Europeo, al comité económico y social, y al Comité de las regiones*, 97, 563. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Estrategia de Lisboa*. <https://bit.ly/4amESeF>
- Contreras, J. (2008). Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura. En J. A. Millán (Coord.), *la lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 153-187). Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, 15 de mayo de 2023, 8469/1-8469/29. <https://acortar.link/ZY1Fva>
- Dewey, J. (1908). Mi credo pedagógico. *Revista de la asociación de educación nacional*, 4, 15. <https://bit.ly/3WUaxRg>
- Durán, D. y Flores, M. (2016). Mejorar el autoconcepto lector a través de la tutoría entre iguales. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 56-60.



- Fabregat, S. (2020). La lectura en el aula: proyectos literarios. En M. M. Molina (Coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil: educación infantil y primaria* (pp. 96-116). Parainfo. <https://bit.ly/4dONLjW>
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Margallo, A. (2012, 13 de marzo de 2012). *Claves para formar lectores adolescentes con talento*. Leer.es <https://bit.ly/3JVEg4D>
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-es>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2 de junio de 2023, 9731/1-9731/208. <https://acortar.link/s5DqqX>
- Ramírez R. y Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 9-60. <https://doi.org/10.5209/DIDA>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 52, sección 1, 24503. <https://acortar.link/0iocPd>
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y R. S. Balches (Eds.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*, pp. 119-137. Wydawnictwo-Universitetu Slaskiego.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno, P. (2020). La formación de lectores literarios desde la obra de Eliacer Cansino. *Lenguaje y textos*, 1, 57-67. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11558>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro. <https://bit.ly/3IZczHQ>
- Solé, I., Rosales, R. y Tolchinsky, L. (2018, 14 de noviembre de 2009). *Leer para aprender: De la teoría a la práctica*. Leer.es <https://bit.ly/3vuz4RM>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 6-84. <https://bit.ly/43FDL7R>
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2011.3.2>

### Información adicional

**FINANCIACIÓN.:** Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.



**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/822/8224846002/8224846002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,  
España y Portugal  
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la  
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Pablo Moreno Verdulla

**Somos editorial. Una recreación de textos actualizados para una historia paralela de la Literatura Universal**

We are editorial. A recreation of updated texts for a parallel history of Universal Literature

Somos editorial. Uma recriação de textos atualizados para uma história paralela da Literatura Universal

*Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*

núm. 29, p. 1 - 14, 2024

Universidad de Cádiz, España

[tavira.fpcll@uca.es](mailto:tavira.fpcll@uca.es)

**ISSN-E:** 2792-9035