

**DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BASADA
EN LA OBRA *FUENTE OVEJUNA* DE LOPE DE VEGA PARA MEJORAR LA
EDUCACIÓN LITERARIA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE 1W DEL IES
BLAS INFANTE DE EL VISO DEL ALCOR (SEVILLA).**

Trabajo de Fin de Grado

Realizado por

MARÍA VERGARA ROLDÁN

Tutor académico

JUAN PABLO MORA



Facultad de Filología - Universidad de Sevilla

Curso académico 2023/2024

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
2.1 Características de la problemática de lectura.....	2
2.2 Principales causas	3
2.3 Evidencias	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	4
4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN.....	4
5. OBJETIVOS.....	5
5.1 Generales	5
5.2 Específicos	6
6. METODOLOGÍA.....	7
7. MARCO TEÓRICO	7
8. MARCO PEDAGÓGICO	9
8.1 Cambio de orientación pedagógica.....	9
8.2 La enseñanza tradicional.....	10
8.3 El constructivismo	11
8.4 Las situaciones de aprendizaje.....	12
9. DISEÑO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	14
10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	21
11. CONCLUSIONES.....	26
12. FUENTES.....	27
13. ANEXOS	31

1. Introducción

Este proyecto nace a raíz del XVIII Encuentro de aulaBLOG en Coca (Segovia) en 2023. AulaBLOG es una comunidad de profesores que comparten una filosofía de amor por la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida y el trabajo en equipo. Anualmente, realizan encuentros formativos en diferentes zonas de España para intercambiar ideas, promover prácticas innovadoras y crear lazos que conecten a distintos centros educativos del país. En uno de los talleres realizados en el encuentro aulaBLOG de Coca 2023, concretamente, el dirigido por Juan Pablo Mora, los integrantes de uno de los grupos de trabajo mostraron una preocupación compartida respecto a la lectura en niños y adolescentes. Los profesores percibían una falta de interés de los alumnos hacia la lectura, así como dificultades para la comprensión de textos, la organización de ideas y la expresión oral y escrita. Además, se sumaba la preocupación por el mal uso de internet y la inteligencia artificial, ya que, según los docentes, los alumnos tienden a buscar información en la red que intenta sustituir la lectura profunda de los libros y, recientemente, llegan a pedir a ChatGPT que realice búsquedas y produzca textos en lugar de hacer ese trabajo por sí mismos.

Como consecuencia de la experiencia vivida en el encuentro aulaBLOG 2023, centraremos este proyecto en la problemática de lectura detectada en niños y adolescentes, que atraviesa las dificultades para la comprensión lectora, la falta de motivación, el mal uso de internet y la ausencia de hábito lector fundamentalmente. Las principales causas asociadas a dicha problemática de lectura que desarrollaremos más adelante son las nuevas tecnologías, la sociedad de la inmediatez y la pandemia como agravante (Carne Anglès, cit por. Omedes 2023).

Conduciremos una investigación de carácter experimental dirigida a los estudiantes de primero de bachillerato W del IES Blas Infante de El Viso del Alcor, Sevilla. Nuestro objetivo es emplear las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje contempladas en la LOMLOE para mejorar la educación literaria de estos jóvenes. Este proyecto se centrará en la aplicación experimental de una situación de aprendizaje diseñada para motivar a los alumnos hacia la lectura, mejorar su comprensión de los textos y fomentar un hábito lector. Pretendemos evaluar si la incorporación de estas situaciones

de aprendizaje como herramientas educativas mejora la educación literaria de los adolescentes en comparación con los métodos tradicionales

2. Planteamiento del Problema

2.1 Características de la Problemática de Lectura

La adolescencia es el periodo de la vida que se caracteriza por la transición a la edad adulta y que abarca desde los diez hasta los veinte años de edad aproximadamente. El público destinatario de nuestro proyecto son adolescentes de entre dieciséis y diecisiete años, por lo que se encuentran a las puertas de la etapa conocida como adolescencia tardía. En este periodo, se cree que los chicos y chicas han construido su propia individualidad y han desarrollado una serie de valores. En lo referente a la educación literaria, los alumnos de primero de bachillerato deberían ser capaces de seleccionar información de un libro, elaborarla e integrarla en esquemas propios. Inclusive, saber leer hoy en día implica además navegar en la red haciendo un buen uso de ella. Sin embargo, según el informe PISA 2022, que evalúa el rendimiento de los estudiantes de quince años en lectura, matemáticas y ciencias a nivel internacional y nacional, Andalucía presenta un rendimiento bajo en lectura, con una puntuación de 461. Este resultado solo supera al de Melilla (405) y Ceuta (404). Además, se observa una disminución en comparación con 2018, cuando Andalucía obtuvo 466 puntos. Cabe destacar que este problema parece no afectar solamente a los adolescentes. De acuerdo con datos del estudio PIRLS 2021 que evalúa la comprensión lectora en niños de cuarto de primaria, la puntuación media estimada de España (521) es notablemente inferior al promedio de la OCDE-28 (533) y al promedio de la Unión Europea (528). Andalucía obtiene una puntuación de 523 superior al conjunto de España, pero que está por debajo de otras comunidades autónomas como Asturias (550) y Madrid (539). En el caso de Andalucía, la preocupación de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional es tal que en junio de 2023 trasladó a los centros de educación primaria y secundaria una serie de instrucciones para la incorporación de treinta minutos diarios de lectura planificada en todos los cursos. Esto suma un total de dos horas y media semanales, distribuidas según la planificación del centro y comprendidas en las programaciones didácticas de todas las áreas (Instrucciones del 21 de junio de 2023: 7).

2.2 Principales Causas

Respecto a las causas asociadas a la problemática de lectura expuesta anteriormente, Carme Anglès expone:

"Tenemos niños que están acostumbrados a la inmediatez, a la rapidez, a la dopamina y a tenerlo todo ya, rápido. Enfrentarse al texto es un trabajo al que no están acostumbrados, y competimos con unos medios que son muy atractivos para ellos" (Carme Anglès, cit por. Omedes 2023).

La que podríamos denominar *sociedad de la inmediatez* caracterizada por la rapidez y la satisfacción instantánea figura como uno de los principales problemas. La misma se ha convertido en la marca de identidad de la modernidad tardía ¹y genera en los individuos una hiperconectividad tecnológica que los aleja de actividades como la lectura o el deporte y un deseo constante de satisfacción instantánea (Martín 2020: 14). La pandemia del Covid 19 agravó este problema, pues la cantidad de horas que los adolescentes pasaron en casa debido al estado de alarma provocó que aumentara su consumo de Internet, volviéndose así más dependientes de las pantallas. De acuerdo con Andreu Barrachina, "A leer se aprende leyendo" (cit por. Omedes 2023). El consumo de pantallas va en detrimento de las horas de lectura. Leer es una actividad cognitiva compleja que requiere un nivel de esfuerzo. En cambio, las aplicaciones móviles están diseñadas para mantener la atención del consumidor a base de un bombardeo de estímulos constante. El mejor ejemplo lo representa la red social TikTok. La misma ofrece vídeos de pocos minutos llenos de transiciones, con contenido multimedia y con interacción entre usuarios. Teniendo aplicaciones como esta al alcance de su mano, los adolescentes dejan de leer porque la lectura no les produce la misma satisfacción instantánea y el inmenso entretenimiento que obtienen cuando usan sus móviles u ordenadores.

2.3 Evidencias

En el marco de nuestro proyecto, realizamos un cuestionario anónimo a los alumnos de 1W del IES Blas Infante, además de a su profesora de lengua y literatura, para comprobar si la problemática expuesta anteriormente podía o no corroborarse en nuestro público objetivo. Cabe destacar que, de treinta y un alumnos y alumnas que componen la

¹ Modernidad tardía: es la caracterización de las actuales sociedades globales altamente desarrolladas como continuación (o extensión) de la modernidad (...) está marcada por las economías capitalistas globales, con su privatización creciente de servicios y la revolución de la información (Wikipedia).

clase, en el momento de la realización del cuestionario solo contamos con veintinueve personas. Además, en varias ocasiones, los estudiantes dejaron la pregunta en blanco. En primer lugar, los alumnos respondieron a la cuestión: “¿Te gusta leer?” en una escala del 1 (mínimo) al 5 (máximo)”. Siete de ellos respondieron con un “2” y catorce con un “3”. Respecto a su hábito lector fuera de la escuela, un alumno respondió que leía todos los días y cuatro alumnos respondieron que leían varias veces por semana. La mayoría confesó que leía rara vez (12). Cuando se les preguntó si utilizaban internet para buscar información relacionada con los libros que leían en clase, la mayoría respondió “Sí, a veces” (16). Además, se les preguntó si, en su caso particular, la búsqueda de información en internet sobre un libro sustituía la lectura del mismo. Diez de ellos respondieron: “Sí, busco información y no leo el libro”; y dieciocho anotaron: “No, busco información, pero también leo el libro”. Un segundo cuestionario fue realizado a la profesora de lengua. En sus declaraciones, la misma comentó que solo un número limitado de alumnos leía con bastante frecuencia, que a la mayoría de la clase le era bastante difícil comprender los textos sin escuchar las explicaciones que se daban en el aula, que los estudiantes leían la información sobre los libros que encontraban en internet o en las redes sociales y que, en buena parte, esta información sustituía la lectura de las obras.

3. Justificación

Este proyecto responde a la importancia de la lectura como actividad cognitiva compleja que implica habilidades lingüísticas y cognitivas (Barrero y Escudero 2021: 3; Valdez-Asto 2021: 4; Navarro 2011: 13-15) y a su importancia en las distintas esferas de la vida. La lectura cobra un papel fundamental en el rendimiento escolar (Valdez-Asto 2021), pues es la vía principal de adquisición de conocimientos (Rivero Contreras 2022: 19). Al mismo tiempo, las habilidades de comprensión lectora tienen un impacto directo en la autoestima y en la motivación para el aprendizaje (Barrero y Escudero 2021: 1). Además, la lectura es un aspecto clave para el aprendizaje de la lengua, al igual que para alimentar la imaginación y la creatividad de los alumnos y alumnas (Torres 2003; cit por. Rodríguez Rojas 2017: 13).

4. Caracterización de la Población

El público objetivo de nuestro proyecto son los alumnos de primero de bachillerato W del IES Blas Infante de El Viso del Alcor, un municipio de la provincia de Sevilla situado en la comarca de Los Alcores y perteneciente a la Campiña de

Carmona. El mismo se encuentra a 30 km de Sevilla, tiene una extensión de 19,92 km² y contaba con 19.265 habitantes en 2023.

La clase de 1W está formada por 31 alumnos y alumnas, siendo 19 chicos y 12 chicas. No hay en la misma alumnos repetidores ni alumnos con necesidades especiales. Cabe destacar que la clase de 1W está formada por estudiantes de la modalidad de humanidades y ciencias sociales y de la modalidad de ciencias y tecnología. Nosotros intervendremos en una asignatura común para todos, Lengua castellana y Literatura.

El currículum de la clase de lengua y literatura de primero de bachillerato en el IES Blas Infante se acoge a nivel estatal a la Ley Orgánica de modificación de la LOE 2006 (LOMLOE) y, a nivel autonómico, al BOJA (Orden del 30 de mayo de 2023). Sin embargo, pese a que ambas contemplan la incorporación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje, tales como el aprendizaje basado en proyectos o las situaciones de aprendizaje (que desarrollaremos en el punto 9), el IES Blas Infante mantiene una metodología tradicional basada en la hegemonía del profesor, el rol pasivo del alumnado, el aprendizaje memorístico y los exámenes de comprobación de contenidos. Particularmente, atendemos al modo de trabajar las lecturas obligatorias en la asignatura de lengua y literatura. El procedimiento es el siguiente: el/la docente asigna al alumnado la lectura en casa de la obra en cuestión; algunas páginas son leídas en voz alta en la clase; se aporta información general sobre la contextualización, la caracterización genérica y los núcleos temáticos del libro; y, finalmente, se realiza un examen teórico para comprobar el contenido retenido en la memoria.

5. Objetivos

5.1 Generales

Este proyecto responde al cambio de orientación pedagógica al que estamos asistiendo en el siglo XXI, el cual persigue la superación de los métodos de enseñanza tradicionales caracterizados por la hegemonía del profesor, el rol pasivo del alumnado, el aprendizaje memorístico y las pruebas de comprobación de contenido. En su lugar, se apuesta por la implantación de nuevos métodos de enseñanza que sitúen al alumno en el centro de su aprendizaje descargando en él responsabilidad y autonomía con la práctica de actividades y la creación de proyectos que favorecen el desarrollo de competencias por encima de la repetición automática de contenidos, estimulan las habilidades

trascendentales del pensamiento crítico como el análisis, la interpretación y la autorregulación, y fomentan el aprendizaje en comunidad.

La motivación subyacente es la adaptación al mundo en que vivimos. La sociedad actual inmensamente globalizada y digitalizada plantea nuevos retos como el bombardeo de información, la movilidad internacional, la hegemonía del inglés, la incorporación de la tecnología en todas las esferas de la vida, las exigencias de contratación de las empresas, la alta competitividad en el mundo académico y laboral, el aumento del coste de vida, el *boom* de la inteligencia artificial... Todo ello crea la necesidad de educar a individuos inmensamente formados, con conocimientos y habilidades multidisciplinares, con cultura general, espíritu crítico y motivados por el aprendizaje a lo largo de la vida. Para responder a esta necesidad, la última ley educativa de 2020 conocida como LOMLOE o Ley Celáa incorporó el uso de las situaciones de aprendizaje dentro del aula. Las situaciones de aprendizaje son escenarios de la vida real planteados por el profesor en el aula para utilizarlos como herramientas educativas.

5.2 Específicos

El presente proyecto vincula la reforma educativa de 2020 con la problemática de lectura identificada en los adolescentes españoles. Nos centraremos en la aplicación experimental de una situación de aprendizaje en la clase de primero de bachillerato para trabajar la lectura del tercer trimestre, *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega. Cabe destacar que no utilizaremos la obra original, sino una adaptación de la editorial Anaya. Nuestro objetivo principal es comprobar si las situaciones de aprendizaje son un método efectivo para mejorar la educación literaria de los chicos y chicas y, por ende, si podrían ofrecerse como un medio eficaz para combatir las dificultades de comprensión lectora, la falta de motivación, el mal uso de internet y la ausencia de hábito lector. Además, realizaremos una comparación entre los resultados que obtuvieron los alumnos en los exámenes de lectura del primer y el segundo trimestre, en los que se aplicaron métodos tradicionales, y los resultados que obtienen al incorporar las situaciones de aprendizaje en la lectura del tercer trimestre. El propósito último es conseguir que los estudiantes se sientan más motivados hacia la lectura, construyan un hábito lector y mejoren sus capacidades de comprensión lectora, puesto que esto les traerá enormes beneficios para su vida académica y personal.

6. Metodología

Hemos emprendido un proyecto de carácter experimental, el cual se apoya en una sólida base teórica y cuyo propósito es el diseño de una situación de aprendizaje para trabajar la obra de *Fuente Ovejuna* de forma creativa y motivadora para el alumnado en base a los principios del aprendizaje situado y las directrices de la LOMLOE. La metodología seleccionada para este proyecto comprende la observación, el diseño de la situación de aprendizaje, la ejecución en clase y el análisis de los resultados. Así, nuestra labor se desarrollará en cuatro fases. En un primer momento, a través de cuestionarios anónimos realizados a los estudiantes, recogeremos datos sobre su hábito lector, su nivel de motivación hacia la lectura y el uso que hacen de internet en relación con la clase de literatura. De esta manera, podremos comprobar si, en efecto, la problemática de lectura comentada anteriormente se aprecia o no en nuestro público destinatario. Inclusive, realizaremos un cuestionario a la profesora de lengua para conocer sus observaciones respecto a la educación literaria de sus alumnos y alumnas. En una segunda etapa, diseñaremos una situación de aprendizaje para trabajar la obra de *Fuente Ovejuna* (en una versión adaptada) siguiendo el procedimiento indicado en el BOJA (Orden del 30 de mayo de 2023: 263). En tercer lugar, aplicaremos la situación de aprendizaje en la clase de bachillerato y, por último, analizaremos los resultados obtenidos. Nuestro objetivo es compararlos con las calificaciones de las lecturas del primer y el segundo trimestre y comprobar si el cambio de método deriva en una mejora. Además, realizaremos a los alumnos un nuevo cuestionario para anotar sus percepciones sobre si la aplicación de la situación de aprendizaje los ha ayudado a aprender más y los ha hecho sentirse más motivados hacia la lectura.

7. Marco Teórico

En este apartado nos proponemos definir los conceptos de *lectura* y *comprensión lectora* teniendo en cuenta la evolución temporal que ambos han experimentado. Para ello, tomamos como base la división en tres modelos que Miriam Rivero Contreras (2022: 19-25) ofrece como síntesis de varias investigaciones que iremos citando.

En primer lugar, según el *modelo simple de lectura* (Gough y Tunmer 1986; cit por. Rivero Contreras 2022: 19), la comprensión lectora es el resultado de los procesos de decodificación y comprensión oral. La decodificación es el reconocimiento de las palabras que se consigue mediante la asignación gráfica-fonema y la vinculación con el

léxico conocido. La comprensión oral se refiere a la interpretación del significado de los vocablos. Desde este enfoque, la lectura es vista como un “proceso de conversión de signos gráficos en habla, al que se añade la capacidad de comprensión verbal” (Barrero y Escudero 2021: 3).

Con el avance de los estudios cognitivos, surge la necesidad de revisar el modelo simple de lectura, ya que se demuestra que alumnos sin dificultades para reconocer palabras y conectarlas con su significado tienen problemas para comprender lo que leen. Así, recientemente se ha llevado a cabo una ampliación del modelo dando como resultado el *marco de fundamentos cognitivos* (Hoover y Tunmer 2020; cit por. Rivero Contreras 2022: 21). El mismo sostiene que la comprensión lectora resulta de la combinación de dos procesos: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. En el primero se activa la habilidad de codificación alfabética y en el segundo intervienen el conocimiento lingüístico (a nivel fonológico, sintáctico y semántico), el conocimiento previo de la persona y las habilidades inferenciales. El marco posee una estructura jerárquica, por lo que se requiere cierto dominio de las etapas inferiores para desarrollarse las superiores. Con esta ampliación, la lectura pasa a considerarse una actividad cognitiva compleja que se produce por la interacción de distintos procesos y habilidades mentales.

El *modelo de construcción-integración* de Walter Kintsch (modelo CI, Kintsch 1998; Kintsch y Rawson 2005; cit por. Rivero Contreras 2022: 23) es el más reconocido en la actualidad. El mismo añade un tercer nivel en el proceso de comprensión lectora, que pasa a desarrollarse en tres etapas. En el nivel lingüístico se produce el reconocimiento de las palabras por decodificación. En el nivel denominado *texto base*, el lector extrae el significado literal del texto mediante la combinación de la microestructura y la macroestructura. Llamamos *microestructura* al conjunto de ideas o proposiciones que conforman el texto y sus relaciones sintácticas y de coherencia. El término *macroestructura* hace referencia al conjunto de unidades temáticas superiores en las que se inserta la microestructura y las relaciones entre ellas. El último nivel es el llamado *modelo de situación*, en el que el lector crea una visión propia del significado del texto al vincular la información del mismo con sus conocimientos previos. Se activan habilidades inferenciales como el análisis, la comparación y la síntesis. Además, algunos factores influyentes son: las capacidades físicas, el estado anímico, las experiencias previas, las

condiciones socioeconómicas del entorno... Al completar los tres niveles, el sentido final que una persona da al texto es único e irrepetible.

Por otro lado, Barrero y Escudero (2021) resaltan la importancia de la metacognición en el proceso de comprensión lectora. La metacognición es la conciencia que tenemos de nuestros procesos y habilidades cognitivas y la capacidad para controlarlos. Aplicada al ámbito de la lectura, la metacognición es el “conocimiento que tiene el lector de los procesos lectores y el control sobre estos” (páginas 1104-1105). En otras palabras, es la habilidad que permite al lector evaluar su propio proceso de lectura y activar estrategias cuando no comprende algo. Desde una perspectiva metacognitiva, la lectura es vista como una actividad cognitiva compleja que comprende la interacción de cuatro grandes procesos (páginas 1105-1106):

1. Decodificación: consiste en descifrar los signos gráficos para extraer su significado.

2. Comprensión literal: el lector combina el significado de varias palabras para formar proposiciones.

3. Comprensión inferencial: consiste en ir más allá del significado literal del texto. El lector vincula la información proporcionada con sus conocimientos previos y realiza inferencias.

4. Control de la comprensión: se activa para ayudar al lector a cumplir su meta de lectura. Comprende el establecimiento de un objetivo de lectura, la selección de estrategias para alcanzarlo, la evaluación de lo entendido hasta el momento, la corrección de los posibles errores...

8. Marco Pedagógico

8.1 Cambio de Orientación Pedagógica

En el siglo XXI estamos asistiendo a un cambio de orientación pedagógica hacia métodos de enseñanza-aprendizaje que otorgan al alumno un papel activo en la construcción de su conocimiento y tienen como objetivo final un aprendizaje significativo y duradero que conecte al estudiante con el mundo en el que vive y le permita desarrollar estrategias y formar valores para crecer profesionalmente, vivir en comunidad y enfrentarse a los desafíos que encuentre a lo largo de su vida. Este cambio responde a las exigencias de la sociedad actual, a la que Asencio e Ibarra se refieren como “la sociedad de la información y el conocimiento” (2020: 2) y en la que la Tecnología de la

Información y Comunicación (TIC), la economía y la política juegan un papel fundamental (Feo Mora 2018: 3). Las características del mundo en el que vivimos siembran la necesidad de superar un sistema de enseñanza tradicional basado en la hegemonía del profesor y la reproducción de contenidos memorizados. Así, recientemente, se están desarrollando nuevas metodologías de aprendizaje que hallan sus raíces en el constructivismo filosófico, enfoque cognitivo por el cual el ser humano construye su propio conocimiento (Ortiz Granja 2015: 4-7). Metodologías como las situaciones de aprendizaje (Feo Mora 2018), el aprendizaje basado en proyectos (Basarán Estévez 2023), los portafolios (Murillo Sancho 2012) y los cuadernos de bitácoras (Palomero y Fernández 2005) tienen en común la interacción con el entorno, el fomento de la autonomía, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje en comunidad y la resolución de problemas. A través de las mismas, se pretende que:

“Los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberán enfrentarse en su futuro personal y profesional” (Montes de Oca y Machado 2011; cit por. Asencio e Ibarra 2020: 3).

8.2 La Enseñanza Tradicional

Feo Mora habla de “crisis pedagógica” (2018: 3) al referirse a un sistema de enseñanza basado en metodologías tradicionales que persigue la adquisición de conocimientos que el profesor transmite a los alumnos otorgándoles a estos un papel pasivo y limitando su trabajo intelectual (Asencio e Ibarra 2020: 3). En la escuela tradicional, los contenidos del curso están preestablecidos, se conciben como verdades universales y no se vinculan con situaciones del mundo real de manera que los alumnos puedan encontrar sentido a su estudio y otorgar a la materia un propósito real y que llega a materializarse (Alcarraz 2023: 2; Basarán 2023: 21). El aprendizaje es un proceso de interacción dialéctica entre los conocimientos previos del alumno y los conocimientos nuevos, lo que resulta en una síntesis única e irrepetible (Ortiz Granja 2015: 5-7). Los contenidos a aprender deben ser significativos, es decir, deben poder vincularse con la experiencia previa del alumnado (Basarán Estévez 2023: 26-27). Un aprendizaje con sentido es aquel que “permite iluminar y re-significar sus experiencias pasadas (conocerse mejor), interpretar y actuar sobre su realidad (actuar en el presente) y proyectarse

personal, social y profesionalmente dando sentido al futuro” (Martin 2019; cit por. Asencio e Ibarra 2020: 7) Si el alumno no logra conectar los contenidos con el mundo que conoce, lo que puede suceder es “la adquisición de determinadas cadenas verbales que el alumno emplea repetidas veces sin saber por qué y para qué lo hace” (Rodríguez y Bermúdez 1996; cit por. Asencio e Ibarra 2020: 7). Por otro lado, en la escuela tradicional, la motivación del aprendizaje se impone a los alumnos de manera externa sin tener en cuenta sus intereses e inquietudes. Así, los chicos y chicas estudian para aprobar sus exámenes y conseguir un trabajo en el futuro, no por curiosidad intelectual, desarrollo personal o por el deseo de contribuir a la sociedad en la que viven. Aparte, se realiza una evaluación convencional basada en la realización de exámenes con calificación numérica con el objetivo de comprobar el contenido estudiado (Basarán Estévez 2023: 16).

8.3 El Constructivismo

El cambio de orientación pedagógica emprendido en el siglo XXI halla sus raíces en el constructivismo, un enfoque filosófico según el cual “el conocimiento es una construcción del ser humano” y “existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales” (Ortiz Granja 2015: 4). Lo que una persona conoce de la realidad está limitado por sus estructuras cognitivas e influenciado por su estado emocional, sus vivencias y las características del entorno que le rodea. Así, la visión del mundo que un sujeto tiene es fabricación suya y será distinta de la visión de otra persona. Al mismo tiempo, el constructivismo defiende que los individuos tienen capacidad de acción sobre su conocimiento pudiendo controlarlo, modificarlo y ampliarlo, ya que lo que conocen es fruto de una elaboración personal. Dicho de otro modo, las personas tienen el poder de construir su aprendizaje. Se plantea una diferencia fundamental con la escuela tradicional, ya que el enfoque constructivista sostiene que el conocimiento no se transmite, sino que se construye, lo que otorga a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje (Tigse Parreño 2019: 25-28). De acuerdo con Ortiz Granja, el aprendizaje se fabrica mediante un “intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos” (2015: 2). Asimismo, el aprendizaje conlleva un desarrollo, ya que “pretende la ampliación, consolidación e integración de contenidos, habilidades y destrezas para llevar a cabo una tarea de otra manera diferente” (2015: 5). Su finalidad es el cambio, puesto que debe haber una mejora entre la situación inicial y la final que derive en una mejor adaptación al medio. Este cambio debe ser, además,

duradero en el tiempo. Aparte, según Vygotsky y su teoría del aprendizaje social, el aprendizaje se construye mediante la interacción con el entorno (Ortiz Granja 2015: 7; Bascarán 2023: 23-24). Se trata además de una “construcción idiosincrática” (Ortiz Granja 2015: 4-8), pues está influido por condiciones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, políticas, económicas... tanto del docente como del alumno (Feo Mora 2018: 7-8; Asencio e Ibarra 2020: 6). En el proceso de aprendizaje, los estudiantes desarrollan sus capacidades cognitivas al mismo tiempo que estimulan las habilidades trascendentales del pensamiento crítico: analizar, explicar, inferir, interpretar, evaluar y autorregularse (Rímac et al. 2017; cit por, Alcarraz 2023: 3). Bibiano Alcarraz defiende que: “En la actualidad la sociedad necesita ciudadanos con pensamiento crítico, capaces de comprender los fenómenos que los rodean y participar activamente en su desarrollo” (2023: 4).

8.4 Las Situaciones de Aprendizaje

La última ley educativa aprobada el 29 de diciembre de 2020 bajo el gobierno del PSOE y denominada Ley Orgánica de modificación de la LOE 2006 (LOMLOE) introdujo notables cambios en la educación española, siendo uno de los más destacables la incorporación de las situaciones de aprendizaje. Estas son presentadas como herramientas eficaces para “integrar los elementos curriculares de las distintas materias mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la iniciativa, la reflexión crítica y la responsabilidad” (BOJA 2023: 263). Las situaciones de aprendizaje pueden ser definidas como “actividades educativas diseñadas por el profesor con el objetivo de potenciar en el estudiante la construcción autónoma y responsable de competencias genéricas y específicas, reguladoras de una actuación profesional eficiente y ética en un ambiente participativo y dialógico” (González et al. 2011; cit por. Feo Mora 2018: 11). De acuerdo con Feo Mora: “una situación es un hecho o acontecimiento social o natural que ocurre en el entorno del estudiante, se convierte en una situación de aprendizaje cuando se usa con fines formativos” (2018: 10).

Las situaciones de aprendizaje son la materialización concreta de los principios del aprendizaje situado. Este es definido como una metodología formativa que pretende contextualizar los contenidos teóricos otorgándoles un significado concreto y práctico en

la vida diaria del estudiante (Alcarraz 2023: 2). Por otro lado, la meta de las situaciones de aprendizaje es “la adquisición efectiva de las competencias específicas” (BOJA, Orden del 30 de mayo de 2023: 263). Dichas competencias son definidas como “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia (...)” (BOE, Real Decreto 243/2022: 6). El objetivo de alcanzar las competencias específicas se vincula con el aprendizaje estratégico, definido como “la adquisición de un repertorio de recursos intelectuales, actitudinales y operativos, que hagan posible el desarrollo, consciente e intencional, de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje” (Asencio e Ibarra 2020: 11).

En contraste con la escuela tradicional donde el profesor transmite contenidos que los alumnos reciben pasivamente, las situaciones de aprendizaje colocan a los estudiantes en el centro de su aprendizaje fomentando su autonomía y responsabilidad. Esta práctica pedagógica parte de la experiencia previa de los alumnos para permitirles alcanzar un aprendizaje significativo al vincular la información nueva con el mundo que conocen. Se evita la memorización superficial en favor de tareas colaborativas y contextualizadas que promueven un aprendizaje más profundo. Este último se alcanza cuando el estudiante encuentra un significado personal en lo que aprende, mediante la interacción entre sus conocimientos previos y los nuevos, junto con habilidades de autorreflexión (Nieves 2002; cit por. Asencio e Ibarra 2020: 10). Además, las situaciones de aprendizaje motivan a los alumnos al permitirles expresar su creatividad, personalizar su trabajo y liderar sus proyectos, fortaleciendo así su autoestima. En un mundo saturado de información y de rápido avance tecnológico, estas situaciones emergen como un enfoque innovador para cultivar individuos críticos, autodidactas y apasionados por el progreso y la ciencia.

Por otro lado, en el BOJA (Orden del 30 de mayo de 2023: 263), se ofrece a modo orientativo el procedimiento a seguir para el diseño de situaciones de aprendizaje:

1. Localización de un centro de interés.
2. Justificación de la propuesta.
3. Descripción sencilla y breve del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar.
4. Concreción curricular: competencias específicas, criterios de evaluación, y saberes básicos.

5. Secuenciación didáctica. Explicación breve de “cómo”, “con qué”, “cuándo”, “dónde”, etc., se va a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Habrá que tener en cuenta en el diseño de la secuenciación didáctica, los principios y pautas DUA.

7. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales tanto generales como específicas, que se van a aplicar.

Este procedimiento contemplado por la ley educativa tiene un antecedente en las cinco dimensiones del aprendizaje señaladas por Marzano (1999), Chan y Tiburcio (2000), los cuales son citados por Feo Mora (2018: 9). De acuerdo con los mismos, hay una primera etapa de *Problematización-Disposición* donde es necesario que el alumno encuentre una motivación interna para emprender su aprendizaje. Le sigue una fase de *Adquisición- Organización del Conocimiento*, en la que el alumno conecta la nueva información con sus conocimientos previos haciendo posible el aprendizaje significativo. En este proceso entran en juego las condiciones físicas del estudiante junto con su estado emocional y las características de su entorno entre otros factores, por lo que la síntesis resultante es única e irrepetible. Luego, tiene lugar el *Procesamiento de la Información*. “Aprender supone operar sobre la información”, de manera que se despliegan operaciones mentales como el análisis, la inducción, la comparación, la clasificación, la síntesis... Llegado este punto, será posible la *Aplicación de la Información* cuando el alumno es capaz de aplicar lo aprendido en la solución de problemas reales. Por último, debe producirse la *Consciencia del Proceso de Aprendizaje- Auto Evaluación*. En esta última etapa, el sujeto gana conciencia de su proceso de aprendizaje, se conoce a sí mismo e integra habilidades y estrategias que desplegará en conflictos futuros.

9. Diseño de la Situación de Aprendizaje

9.1 Localización de un Centro de Interés

La temática elegida es *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega, lectura obligatoria del tercer trimestre (*vid.* Anexo 1). Para nuestro proyecto, manejaremos una versión adaptada de la editorial Anaya que se ajusta al nivel de los alumnos de primero de bachillerato. El Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Blas Infante, de acuerdo con la competencia 8 del BOJA dedicada a la lectura, interpretación y valoración de obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, establece un itinerario lector que comprende una lectura obligatoria por trimestre. Dado que el libro venía fijado en el

currículum de la asignatura y no había posibilidad de cambio, decidimos centrar nuestra atención no en el “qué”, sino en el “cómo”. Nuestro objetivo era encontrar los medios necesarios para motivar al alumnado. Así, propusimos en la clase una situación ficticia en la que Lope de Vega era un famoso *influencer* español que necesitaba publicitar su nueva obra de teatro titulada *Fuente Ovejuna* y, para ello, contrataba a una empresa de *marketing*. Los alumnos y alumnas pasaron a asumir el rol de publicistas con la tarea de crear contenido para alimentar un blog digital que sirviera para promocionar la obra.

Actualmente, los adolescentes siguen a diferentes creadores de contenido o *influencers* a través de diversas redes sociales como Instagram, TikTok, Twitter o YouTube. De acuerdo con el Observatorio de la RAE: “La voz *influencer* es un anglicismo usado en referencia a una persona con capacidad para influir sobre otras, principalmente a través de las redes sociales”. Estas personas, totalmente ajenas a su vida en un primer momento, llegan a ocupar un lugar cada vez más importante, puesto que los usuarios no solo se entretienen con lo que ven en la pantalla, sino que se inspiran, aprenden, empatizan y las consideran modelos a seguir. Teniendo esto en cuenta, puede resultar interesante para los alumnos acercarse al trabajo de *marketing* que acompaña cada publicación de los *influencers* asumiendo el rol de trabajadores de una empresa de publicidad.

9.2 Justificación de la propuesta

El objetivo de esta propuesta es mejorar la educación literaria de los chicos y chicas a través de métodos innovadores que les otorguen un papel activo en la clase y los motiven a construir una afición por la lectura, ya que, como se expuso en el apartado 2.2, los adolescentes españoles cada vez pasan más horas con las pantallas en detrimento de las horas de lectura. Más concretamente, se pretende ampliar su conocimiento de la literatura del Siglo XVII poniendo el foco en la figura de Lope de Vega. El madrileño es un personaje clave de la literatura del Siglo de Oro por su gran reforma teatral. Además, su vida está llena de enredos amorosos, escándalos y tragedias, y Lope fue uno de los pocos autores que gozaron de una inmensa fama en vida y pudieron vivir de su obra. Por ello, encaja perfectamente en el rol de *influencer* del siglo XXI y se presenta como un personaje que puede despertar la curiosidad de los adolescentes. Por otro lado, con la situación de aprendizaje propuesta, se pretende fomentar el desarrollo de habilidades complementarias como el trabajo en grupo, la resolución de conflictos, la división de

tareas, la toma de decisiones y el manejo de programas de edición. También se espera que, a través de estas actividades, los estudiantes mejoren sus habilidades para argumentar, fomenten su creatividad y apliquen los conocimientos adquiridos en la clase de literatura a situaciones prácticas del mundo real.

9.3 Descripción Sencilla y Breve del Producto Final, Reto o Tarea que se Pretende Desarrollar

La evaluación del trabajo realizado en la lectura obligatoria del tercer trimestre se llevará a cabo mediante la creación y entrega de tres productos textuales divididos en tres bloques: comprensión lectora, investigación y creatividad. Dentro del bloque de comprensión lectora, los alumnos podrán elegir entre elaborar un resumen analítico, una entrevista a los personajes o un artículo de opinión. La extensión será de 500 a 800 palabras. Para el bloque de investigación, los estudiantes tendrán que elaborar un reportaje de investigación de entre 800 y 1200 palabras. Finalmente, dentro del bloque de creatividad, se incluyen ilustraciones, vídeos, cómics, pasatiempos y recomendaciones de lectura. Los estudiantes pueden elegir la opción que les resulte más interesante con la condición de que los materiales aportados deben ser de creación propia. Para la creación de imágenes y vídeos, pueden utilizar aplicaciones móviles gratuitas como: *Canva*, *Picsart*, *CapCut*, *Filmora*, *Slow Motion*... Para la creación de juegos y pasatiempos digitales, se recomienda emplear plataformas como: *Nearpod*, *Kahoot*, *Wooclap*... Por otro lado, los alumnos y alumnas se dividirán en siete grupos mixtos de cuatro personas y un grupo de tres personas. Todo el contenido que se entregue ha de ser digital, no serán admitidos trabajos en papel. Cabe destacar que todas las instrucciones para la realización de la tarea final se recogen en un [Padlet](#) compartido con los estudiantes. En el mismo encuentran dos explicaciones de la tarea, una ampliada y otra simplificada, así como ejemplos de los distintos tipos textuales entre los que pueden elegir. La evaluación se llevará a cabo de acuerdo con los criterios especificados en las rúbricas del Anexo 2. En primer lugar, nosotros realizaremos una corrección inicial y, posteriormente, la profesora revisará y ajustará la calificación para su concreción final. Las calificaciones obtenidas en esta tarea se sumarán a los resultados de las lecturas del primer y segundo trimestre, constituyendo así la nota del bloque de lectura.

9.4 Concreción Curricular: Competencias Específicas, Criterios de Evaluación, y Saberes Básicos

La obra seleccionada cumple con la competencia 8 del BOJA, que abarca la lectura de la literatura española e hispanoamericana. Además, en nuestro trabajo se integran la competencia 5, relacionada con la producción de textos, y la competencia 6, que implica la selección y contraste de información procedente de diversas fuentes. Los criterios de evaluación asociados a estas competencias, así como los saberes básicos correspondientes, se detallan en el Anexo 3.

9.5 Secuenciación Didáctica. Explicación Breve de “Cómo”, “con qué”, “Cuándo”, “Dónde”, etc., se va a Desarrollar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje

El trabajo propuesto contemplará una etapa de trabajo colaborativo en clase y otra etapa de trabajo en grupo fuera del aula.

9.5.1 Primera Etapa: Trabajo en Clase

Esta etapa se desarrollará en tres sesiones de una hora.

a) Sesión 1 (5 de abril). Dedicada, en primer lugar, a la presentación del proyecto y la tarea final y, en segundo lugar, a la contextualización del siglo XVII en España, del teatro del Siglo de Oro y de la figura de Lope de Vega. Los objetivos de la sesión son explorar el conocimiento previo de los alumnos y sembrar en ellos una motivación hacia el tema. Realizaremos una actividad llamada “¡Arriba o abajo!” en la que los estudiantes deberán levantar o bajar la mano dependiendo de si las oraciones que se les proponen son verdaderas o falsas. A continuación, tendrá lugar una serie de actividades en las que los alumnos necesitarán usar sus móviles (con previo aviso a las familias). El uso de los móviles en bachillerato está permitido por la Junta de Andalucía siempre que tenga fines didácticos y esté supervisado por el/la docente. En primer lugar, realizaremos una lluvia de ideas en *Wooclap* con el título “El siglo XVII en España”, donde el alumnado mostrará lo que ya conoce sobre este enunciado. Luego, usaremos la web *Nearpod* para plantear un juego grupal de preguntas y respuestas. Finalmente, los alumnos utilizarán la aplicación TikTok para realizar diferentes *challenges* virales asumiendo la identidad de Lope de Vega. Se propondrán los siguientes retos: “Soy Lope de Vega y claro que...”, “Pin Pong con Lope de Vega”, “Yo nunca (versión Lope de Vega)”, “carrusel de fotos con la biografía de Lope”, “Tips para escribir una obra de teatro del barroco” y “Efecto *Green Screen* con el Madrid del siglo XVII”. Para la realización de esta última actividad,

se proporcionará a los estudiantes información resumida sobre cada uno de los temas. En el Anexo 4 se anota el tiempo que se dedicará a cada actividad y más detalles sobre las mismas. Tras esta sesión inicial, se recomendará a los alumnos que inicien la lectura en casa de *Fuente Ovejuna* de cara a la siguiente clase en la que realizaremos una serie de fichas de comprensión lectora. Por falta de tiempo, no seremos capaces de completar la lectura del libro en el aula, por lo que finalizarla será tarea de los alumnos. No obstante, leeremos algunas partes en la próxima sesión y daremos información sobre el resto para ayudarlos a tener una comprensión general de la obra que luego ampliarán con la lectura individual.

b) Sesión 2 (12 de abril). Pretende la lectura autónoma en clase y la realización de fichas de comprensión lectora basándonos en la premisa de que muchos alumnos, pese a nuestra recomendación de la sesión anterior, no habrán leído la obra en casa. Dividiremos el drama histórico en seis partes, cada una con un número equitativo de páginas y una serie de preguntas asociadas en fichas de lectura (véanse Anexos 5 y 6). La clase se organizará en grupos y se asignará a cada miembro la tarea de completar la ficha de una de las partes, de modo que, entre todos, completen todas las fichas. La distribución de las partes se realizará libremente entre los miembros del grupo, buscando que cada integrante se responsabilice de un segmento de la obra. El procedimiento constará de dos fases: una fase individual en la que cada estudiante leerá las páginas asignadas y completará la ficha de lectura correspondiente; y una fase de puesta en común en la que los estudiantes compartirán y discutirán sus ideas con el grupo una vez finalizada la lectura individual. Al final de la sesión, todos los alumnos habrán leído al menos una parte de la obra teatral, ya que no es posible leer la obra completa en el plazo de una hora, y habrán obtenido información sobre el resto de las partes a través de las explicaciones de sus compañeros. Luego, cada persona deberá completar la lectura en casa de forma individual.

c) Sesión 3 (20 de abril). Se insistirá en la explicación del producto final y se realizarán actividades de comprensión lectora y dramatización. Proporcionaremos a los alumnos un enlace a [Padlet](#) donde podrán encontrar ejemplos de cada uno de los productos textuales que pueden elegir para la tarea final. Además, incluiremos dos versiones de la explicación de la tarea: una ampliada y otra resumida. Aparte, los estudiantes tendrán acceso a una base de apuntes sobre el Siglo XVII en España, el teatro

del Siglo de Oro, la figura de Lope de Vega y *Fuente Ovejuna*. La sesión incluirá tres juegos de comprensión lectora: “Dos verdades y una mentira”, “Ordena cronológicamente” y “Enlaza estos datos”; y un juego de improvisación teatral. Todos están planteados a modo de concurso según el pensamiento de que cierta competitividad motiva a los estudiantes e incrementa la participación. Los juegos se proyectarán en la pizarra digital y los alumnos, divididos en grupos, competirán por resolver acertadamente las cuestiones planteadas. La realización de estos juegos mejorará la comprensión de la obra al crear una línea cronológica de los acontecimientos, asociar a los distintos personajes con sus características, reflexionar e identificar los temas principales.

9.5.2 Segunda Etapa: Trabajo en Casa

Los alumnos dispondrán de un plazo de dos semanas para elaborar tres productos textuales, uno para cada uno de los bloques expuestos anteriormente. Cabe destacar que trabajarán en siete grupos de cuatro personas y un grupo de tres personas, con el requisito de que los grupos sean mixtos.

9.6 Habrá que Tener en Cuenta en el Diseño de la Secuenciación Didáctica, los Principios y Pautas DUA; 9.7 Medidas de Atención a la Diversidad y a las Diferencias Individuales tanto Generales como Específicas, que se van a Aplicar

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un marco académico que persigue la creación de currículos flexibles que se adapten a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas entendiendo a los mismos como individuos únicos y variados. Las pautas DUA son diseñadas para guiar al profesorado a la hora de flexibilizar no solo las actividades, sino los objetivos, los métodos e incluso la evaluación para ofrecer así un trato más equitativo a los estudiantes. Se trata de ayudar a los alumnos a progresar “desde donde ellos están y no desde nosotros nos imaginamos que están” (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río 2013:3).

9.6.1 Proporcionar Múltiples Formas de Representación (el qué del Aprendizaje)

El DUA pretende el diseño de un currículum flexible desde el momento mismo de su creación evitando la necesidad de hacer cambios posteriores. Para la realización de este trabajo, debemos ceñirnos a un programa ya establecido, de modo que no tenemos la posibilidad de cambiar el “qué del aprendizaje” y preferimos centrarnos en cambiar el “cómo”. La obra que trabajaremos con la clase de 1W será *Fuente Ovejuna* de Lope de

Vega. Los alumnos podrán acceder a la misma a través de la plataforma *Classroom* y leerla en formato impreso o digital. Aunque no podemos cambiar la obra de lectura, nos esforzaremos por proporcionar información complementaria en múltiples formatos. Así, ofreceremos información mediante textos en Padlet, imágenes, vídeos de YouTube y explicaciones orales tanto de la moderadora de la actividad como de los propios alumnos.

9.6.2 Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el Cómo del Aprendizaje)

La división de la tarea final en la entrega de tres productos textuales permite valorar desde el inicio tres criterios distintos: la investigación, la comprensión lectora y la creatividad. El bloque de comprensión lectora es flexible, ya que ofrece a los alumnos la opción de realizar un resumen analítico, una entrevista a los personajes o un artículo de opinión. Los estudiantes pueden elegir el tipo de texto que más les motive o aquel que les permita expresar mejor lo que han aprendido. En cuanto al bloque de creatividad, se brinda a los alumnos la oportunidad de crear ilustraciones, cómics, pasatiempos y recomendaciones de lectura. Además, se recomienda el uso de diversas aplicaciones de edición y sitios web para la creación de juegos en línea sin restricciones, permitiendo que el alumnado utilice aquellas con las que tenga más experiencia o que le resulten más sencillas. El objetivo es fomentar la creatividad y permitir a los estudiantes mostrar sus talentos y competencias más allá de lo meramente textual.

9.6.3 Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el Porqué del Aprendizaje)

Desde la primera sesión, buscamos implicar a los alumnos partiendo de sus conocimientos previos para que puedan relacionarlos con la nueva información, logrando así un aprendizaje significativo. Además, partimos de un centro de interés de los estudiantes: el mundo *influencer*. Nuestra propuesta es relacionar la figura de Lope de Vega con el mundo de las redes sociales, un aspecto que puede resultar muy atractivo para los alumnos de primero de bachillerato, conectándolos directamente con la actualidad. Hemos optado por desechar la metodología de las clases magistrales. En su lugar, las tres sesiones se basan en la interacción con los estudiantes mediante lluvias de ideas, juegos y dramatizaciones. Creemos que tener un rol activo en todo momento aumentará su implicación. Además, los estudiantes trabajarán en grupo, responsabilizándose de una tarea cuya buena o mala realización afectará a todo el equipo. Consideramos que otorgarles esta responsabilidad y diseñar los juegos en formato de

concurso, despertando su competitividad, también contribuirá a que se sientan más implicados.

10. Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados de esta investigación contempla la valoración de las tres sesiones de intervención directa, los cuestionarios y la tarea final, además de la comparación entre las calificaciones de lectura del primer y el segundo trimestre y la evaluación del tercer trimestre en la que aplicamos la situación de aprendizaje.

10.1 Sesiones de Intervención

Durante las clases, nos enfrentamos a dos dificultades principales: la falta de libros físicos y la escasez de ordenadores. Aunque *Fuente Ovejuna* era la lectura obligatoria del tercer trimestre, el instituto no pudo proporcionar libros físicos para todos los alumnos. Para solventar esta situación, ofrecimos la obra escaneada a través de un enlace a *Google Classroom*. Sin embargo, en la sesión del 12 de abril, nos encontramos con otro obstáculo: la clase tenía treinta y un alumnos pero solo disponíamos de veinte ordenadores. Como solución, los once alumnos restantes tuvieron que leer la obra en sus móviles. A pesar de estos contratiempos, la sesión transcurrió satisfactoriamente, ya que todos los alumnos lograron leer sus partes asignadas y la mayoría completó la ficha de comprensión lectora. Sin embargo, habría sido mejor contar con libros físicos, ya que perdimos tiempo en el reparto de ordenadores y el acceso a *Classroom*. Además, consideramos que la lectura en papel es más cómoda que en pantalla. Inclusive, algunos alumnos que tuvieron que recurrir a sus móviles experimentaron distracciones momentáneas.

Pese a estas dificultades, consideramos que las sesiones fueron muy exitosas, ya que logramos cumplir la planificación de cada jornada y los alumnos se mostraron muy participativos y entusiasmados por los retos que se les planteaban. Algo sorprendente fue que no hubo problemas de interrupciones ni dificultades para mantener el orden. Todo lo contrario, a la hora de pasar de una actividad a otra, los mismos estudiantes pedían silencio a los compañeros si estos seguían discutiendo algo con su grupo porque querían saber en qué consistía el siguiente juego. El éxito de las sesiones demuestra que la aplicación de las situaciones de aprendizaje en la clase de lectura mejora la motivación de los alumnos e incrementa los niveles de concentración y participación.

10.2 Cuestionarios

Realizamos un cuestionario post-aplicación de la situación de aprendizaje para registrar el nivel de motivación de los alumnos y su percepción de lo que habían aprendido tras las actividades propuestas. Es necesario tener en cuenta que no obtuvimos respuesta a todas las preguntas, pues, en ocasiones, los estudiantes dejaban los huecos en blanco.

Para comenzar, repetimos la primera pregunta hecha en el cuestionario anterior: “¿Te gusta leer? en una escala del 1 (mínimo) al 5 (máximo)”. Mientras que en el primer cuestionario siete alumnos escribieron “2” y catorce escribieron “3”, en el segundo cuestionario un alumno anotó “2”, seis escribieron “3”, seis escribieron “4” y cinco anotaron “5”. Por tanto, aunque en el segundo cuestionario hubo una menor participación, alcanzamos por primera vez los niveles cuatro y cinco. Después, ante la cuestión “¿Te sientes más motivado hacia la lectura después de asistir a nuestras clases?”, once alumnos eligieron la opción “sin cambio”, doce anotaron que se sentían “más” motivados y cinco que se sentían “mucho más” motivados. En tercer lugar, se preguntó a los estudiantes qué aspectos de la clase sobre *Fuente Ovejuna* consideraban más interesantes. Catorce de ellos optaron por los juegos de contextualización de la primera sesión, una persona eligió la opción “la lectura autónoma de las páginas”, once escogieron “los juegos de comprensión lectora de la última sesión” y quince anotaron “las actividades de interpretación”. Con la cuarta pregunta queríamos averiguar qué aspectos sobre la clase podían mejorarse. De las 23 respuestas que obtuvimos, la mayoría de alumnos (19) señalaban que no había nada que mejorar. Otros, en cambio, sugerían la necesidad de proponer preguntas de comprensión lectora más sencillas (2), de hacer una lectura pausada de cada página del libro junto con una explicación de la misma (1) y de incluir más juegos (1). La siguiente pregunta tenía la siguiente estructura: “¿Te ha gustado más esta forma de orientar la clase de lectura en comparación con los métodos que se utilizaron en los trimestres anteriores?”. Catorce alumnos respondieron “mucho más”, trece respondieron “más” y un alumno anotó “sin cambio”. La sexta pregunta también era muy sugerente: “¿Crees que has aprendido más de la obra con las actividades que hemos realizado en comparación con lo que aprendiste en el primer y el segundo trimestre sobre las lecturas obligatorias asignadas entonces?”. Diez alumnos respondieron que habían aprendido “mucho más”, diecisiete “más” y un alumno dijo “sin cambio”. Finalmente, la pregunta siete trataba de averiguar qué recursos o actividades didácticas les gustaría que se incluyeran en futuras clases de literatura. Entre las sugerencias recibidas, encontramos: “actividades de

interpretación” (7), “juegos interactivos” (4), “más proyectos” (1), “redes sociales” (1) y “juegos de mesa” (1).

En resumen, los cuestionarios demuestran que los alumnos prefieren la metodología del tercer trimestre basada en la aplicación de una situación de aprendizaje y perciben que esta metodología los ayuda a aprender más y los hace sentirse más motivados. Además, las actividades favoritas de los estudiantes son aquellas que contienen juegos interactivos e interpretación.

10.3 Tarea final

Obtuvimos un total de siete entregas, seis de las mismas procedentes de grupos de trabajo y una que nos envió un alumno de forma individual. Sumaban un total de veintisiete estudiantes. A continuación, anotamos una serie de observaciones extraídas del análisis minucioso de las tareas entregadas. Además, en el Anexo 7, incluimos la evaluación de nuestro proyecto realizada por dos profesores de secundaria con más de veinte años de experiencia, quienes comentan sobre los problemas que se mencionan en este apartado y otros aspectos a mejorar. Tendremos en cuenta estos consejos para futuras investigaciones.

10.3.1 Problemas Para Seguir las Instrucciones

Pese a que las instrucciones para la realización de la tarea fueron repetidas en clase en varias ocasiones y a que los alumnos contaban con una amplia explicación de la misma en el Padlet de la asignatura, estos manifiestan problemas para seguir las normas establecidas. Primeramente, uno de los siete trabajos está compuesto por un único alumno. Al recibir sus tareas, nos pusimos en contacto con él para comprobar si algún problema le había impedido la colaboración con sus compañeros. No obstante, no obtuvimos respuesta por su parte. Optamos por ser flexibles y corregir su trabajo pese a no ajustarse a las instrucciones indicadas. Por otro lado, dos de los siete grupos no proporcionaron contenido para cada uno de los bloques especificados. En estos casos, no se entregó ningún producto para el bloque de creatividad y, en lugar de uno, recibimos tres trabajos diferentes para el bloque de comprensión lectora. Aparte, ningún grupo cumple con el número de palabras indicado para cada actividad, o no lo alcanzan o lo exceden con una amplia diferencia. Además, tres de ellos no cumplen las instrucciones

para el formato del encabezado, otros tres no reúnen todos los requisitos para la tipografía y ningún grupo cita adecuadamente las fuentes del reportaje de investigación.

10.3.2 Problemas Para Ajustarse a la Fecha de Entrega

En un primer momento, la fecha de entrega del trabajo era el nueve de mayo de 2024. No obstante, por petición de los alumnos, ampliamos el plazo hasta el 17 de mayo debido a la coincidencia de la entrega con un examen de literatura.

10.3.3 Trabajos Compuestos Total o Parcialmente por ChatGPT

Consideramos que cinco de los siete trabajos entregados están compuestos total o parcialmente por ChatGPT. Las pruebas en las que nos basamos para defender esta afirmación son las siguientes:

-Las fuentes citadas proceden de textos en inglés o remiten a páginas web de acceso restringido, por lo que es muy poco probable que los estudiantes las hayan consultado.

-Al pedirle a ChatGPT que escriba un texto con las características requeridas, el producto que te proporciona muestra las mismas ideas parafraseadas y tiene un estilo de escritura y un formato muy similares. En ocasiones, algunas frases llegan a ser idénticas.

-Los textos contienen vocabulario y expresiones que no se corresponden con el nivel de un estudiante de primero de bachillerato. La profesora de la clase corroboró esta creencia cuando le pedimos que examinara ella misma los trabajos de los alumnos para comprobar si estaban escritos por ellos.

-Al pasar los trabajos por el programa Turnitin, este no remite a las fuentes citadas, sino que proporciona porcentajes de similitud con muchas publicaciones diferentes.

-Ausencia de errores de expresión, errores gramaticales o de ortografía.

Por otro lado, los indicios que nos llevan a pensar que dos de los siete trabajos están escritos por los alumnos son:

-Presencia de errores gramaticales, ortográficos y de expresión.

-Presencia de expresiones personales y/o propias del lenguaje juvenil.

-Hallazgo de la información presentada en las fuentes que se citan.

-Estilos de escritura diferentes como consecuencia del trabajo de varias personas.

10.3.4 Problemas Para Tomar Información de Internet, Organizar las Ideas y Construir un Texto Propio

Esto solo ha podido observarse en los dos trabajos que, bajo nuestro criterio, no han sido escritos por ChatGPT. Desechamos el resto porque no estaríamos examinando un contenido generado por los alumnos de 1W. En primer lugar, el reportaje de investigación de uno de los grupos contenía párrafos completos calcados de Wikipedia. Los mismos estaban bien encadenados dando lugar a un texto con cohesión. Sin embargo, los alumnos demuestran que tienen problemas para tomar información, organizarla en su mente y expresarla con sus palabras sin caer en el plagio. Luego, observamos una serie de dificultades para organizar las ideas en el reportaje de investigación del segundo grupo. En este se intercalaban los índices temáticos en lugar de seguir una progresión ordenada. Además, el texto tenía un exceso de comas, lo que daba lugar a oraciones muy largas y difíciles de leer. Por otro lado, ambos trabajos también presentaron errores de puntuación, ortografía y algunos errores gramaticales, aunque no fueron muy numerosos.

10.4 Comparación de las Calificaciones

Pese a que nuestra intención primera fue realizar una comparación entre las calificaciones de las lecturas del primer y el segundo trimestre y las calificaciones del tercer trimestre en el que introducimos la situación de aprendizaje, no pudimos cumplir este propósito debido a que cinco de siete tareas estaban, bajo nuestro criterio y acorde con las justificaciones dadas anteriormente, escritos total o parcialmente por ChatGPT. Esto derivó en que no fuera posible evaluar las tareas en base a las rúbricas indicadas en el Anexo 2, puesto que no estaríamos valorando el trabajo real de los alumnos. Ante esta situación, fue necesario llegar a un nuevo acuerdo con la profesora. La misma, tras revisar los documentos y apoyar nuestra idea de que estaban intervenidos por ChatGPT, decidió asumir ella misma la evaluación completa y aplicar nuevos criterios de evaluación que se ajustaran a las circunstancias. Por nuestra parte, aprovechamos la experiencia de la revisión de las tareas para, de manera asertiva, informar a los estudiantes de que el uso de ChatGPT está permitido hoy en día en las universidades siempre y cuando se cite adecuadamente. Incluir información sin citar se considera plagio. Les advertimos además de las consecuencias legales que podrían derivarse del acto de plagiar. Inclusive, tratamos de concienciarlos de que, aunque ChatGPT se presenta como una herramienta muy útil, un mal uso podría traer consecuencias negativas para ellos. En el contexto escolar, entendemos por mal uso el empleo de ChatGPT cuando el alumno tiene que desarrollar

habilidades críticas y analíticas, puesto que este desarrollo se ve impedido. Bajo nuestro criterio, un buen uso de ChatGPT en este contexto sería la búsqueda de inspiración, la traducción de un texto, la práctica de un idioma, la corrección de actividades cuando carecemos de esta, la organización de nuestra agenda, la creación de exámenes útiles para estudiar, etc.

11. Conclusiones

El propósito de nuestra investigación era comprobar si las situaciones de aprendizaje son una herramienta efectiva para mejorar la educación literaria de los estudiantes de primero de bachillerato y, por tanto, un medio eficaz para combatir la problemática de lectura identificada en los mismos. Los cuestionarios y las observaciones de clase realizados demuestran un incremento significativo en la motivación de los estudiantes, así como en su percepción de su propio aprendizaje, en comparación con los métodos tradicionales. En cuanto a la comprensión lectora, para valorar si ha habido una mejora en la misma, solo podemos considerar las fichas de lectura realizadas en clase y las respuestas de los alumnos y alumnas en los distintos juegos que hemos planteado. Sin embargo, estos datos no nos parecen suficientes para lanzar una conclusión fiable. Nuestro principal medio para evaluar la comprensión de los estudiantes era la entrega de la tarea final. No obstante, tuvimos que descartar esta evidencia porque, bajo nuestro criterio, cinco de los siete trabajos recibidos habían sido generados por ChatGPT. Al descartar esta tarea, tampoco pudimos comparar los resultados del tercer trimestre con los de los trimestres anteriores. A pesar de estas limitaciones, nuestra investigación concluye que la aplicación de las situaciones de aprendizaje en el aula aumenta significativamente la motivación de los estudiantes hacia la lectura, siendo la motivación un requisito indispensable para comprender mejor los textos y construir un buen hábito lector.

Por otro lado, esta investigación pone en evidencia el problema que la difusión de la Inteligencia Artificial ha supuesto en la educación actual. Los alumnos y alumnas piden a ChatGPT u otras aplicaciones que realicen sus tareas por ellos, de manera que no desarrollan los conocimientos y adquieren las competencias que un trabajo auténtico les proporcionaría. Además, conforme la IA se va perfeccionando y los estudiantes aprenden a utilizarla mejor, los profesores tienen más dificultades para identificar los trabajos que han sido intervenidos por la misma. Desde nuestro punto de vista, la Inteligencia artificial seguirá desarrollándose en un futuro próximo y transformará muchos aspectos del mundo

que conocemos. Así ha ocurrido con los grandes avances tecnológicos de la historia como el teléfono, el ordenador o internet. La pregunta es: ¿debemos rechazar las innovaciones tecnológicas o debemos aprender a utilizarlas correctamente en nuestro día a día? Una solución al problema que experimentamos con las tareas finales podría ser eliminar las actividades evaluables realizadas fuera de clase. Si todo el contenido que ha de ser calificado se hace en clase, los estudiantes no tienen posibilidad de utilizar la IA porque el profesor se asegurará de que no utilicen sus dispositivos electrónicos. Sin embargo, otra solución podría ser proponer situaciones de aprendizaje en las que la IA se viera involucrada. Por ejemplo, podríamos pedir a ChatGPT que simulara una conversación entre dos personajes de *Fuente Ovejuna*. La aplicación podría asumir el rol de un personaje y el estudiante asumiría el rol del otro. Se evaluarían aspectos como la comprensión del texto a través de las respuestas acertadas, la consistencia del personaje, la innovación en el diálogo, la argumentación a la hora de defender las ideas expresadas, el buen uso de la tecnología, etc.

En conclusión, las situaciones de aprendizaje no solo contribuyen a una educación literaria más efectiva incrementando los niveles de motivación, sino que también pueden adaptarse para enfrentar los retos contemporáneos planteados por la digitalización y la inteligencia artificial.

12. Fuentes

- Alcarraz Carbajal, Bibiano. (2024). El aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista Educación*, vol. 22, (nº. 23), págs. 25-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9257213>
- Asencio Cabot, Esperanza. e Ibarra López, Nilda. (2020). Hacia un aprendizaje estratégico en las instituciones educativas ante los retos de la sociedad actual. *Revista Varela*, vol. 20, (nº. 55), págs. 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083628>
- Barrero González, Narciso. y Escudero Medina, Concepción. (2021). *Orientación metacognitiva de la lectura y didáctica de la lengua y la literatura*. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/107403>

- Basarán Estévez, María Victoria. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: propuesta y resultados de la implantación de metodologías docentes innovadoras en ciencias sociales con un grupo de 2º de la ESO en el instituto de educación secundaria Fernando de Herrera de Sevilla*. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/150133>
- BOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- BOJA. (2023). Orden del 30 de mayo. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa-d/-/contenidos/detalle/orden-de-30-de-mayo-de-2023-por-la-que-se-desarrolla-el-curriculo-correspondiente-a-la-etapa-de-bachillerato-en-la>
- Contreras Rivero, Miriam. (2022). *Apoyo visual, simplificación léxica y comprensión lectora. Visual support, lexical simplification, and reading comprehension*. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/140371>
- De Luna Martín, Álvaro. (2020). *Tiempo y cultura. La sociedad de la inmediatez*. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/130794>
- Feo Mora, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Información sobre Fuente Ovejuna obtenida de este enlace: <https://escuelapce.com/resumen-de-fuenteovejuna/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022). *PISA 2022: Programa para la valoración internacional de los estudiantes*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2018). *PISA 2018: Resultados de lectura en España*.

Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-21-de-junio-de-2023-de-la-viceconsejeria-de-desarrollo-educativo-y-formacion-profesional-sobre-el>

Lope de Vega. (2003). *Fuenteovejuna*. Anaya.

Lope de Vega. Fuente Ovejuna. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fuente-ovejuna--1/html/fedc4d4e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior / The portfolio as a key tool for assessment in Higher Education. *Actualidades Investigativas En Educación*, 12(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10266>

Navarro Hidalgo, J.J. (2012). Comprensión de textos, metacognición y dificultades de aprendizaje: Análisis y evaluación de metaconocimientos sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias de comprensión. Almería, España: Education & Psychology I+D+i.

Observatorio de la RAE. Voz “influencer”. <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/influencer#:~:text=La%20voz%20influencer%20es%20un,un%20influyente%20en%20redes%20sociales.>

Omedes, Elena. (30 octubre de 2023). La comprensión lectora se desploma en España por el “boom” tecnológico: “La lectura es la base del éxito o el fracaso escolar”. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5182537/0/-comprension-lectora-se-desploma-espana-por-boom-tecnologico-lectura-es-base-exito-fracaso-escolar/>

Ortiz Granja, Doris. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (nº. 19), págs. 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25165>

Palomero Pescador, José Emilio y Fernández Domínguez, M^a Rosario (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782457>

Pastor Carmen, Alba. Sánchez Hípola, Pilar. Sánchez Serrano, José Manuel. y Zubillaga del Río, Ainara. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/

Rodriguez Rojas, John Esteban. (2017). *Propuesta didáctica para incentivar la lectura en estudiantes de quinto grado de primaria de la institución colombo florida bilingüe utilizando el cuento maravilloso como estrategia pedagógica*. Universidad Antonio Nariño. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/9252>

Saldaña, David. (2017). *Cómo detectar y ayudar a los niños y niñas con dificultades en la comprensión lectora*. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/61255>

Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Valdez-Asto, José Luis. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. Reading comprehension and academic performance. Compreensão de leitura e desempenho académico. *Dominio de las Ciencias*, vol. 7, (nº 1), págs. 626-645. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385922>

13. Anexos

Anexo 1

Información Sobre *Fuente Ovejuna*

1.1 La localidad de Fuente Ovejuna

Fuente Ovejuna es un municipio y localidad española de la provincia de Córdoba, en Andalucía. Tenía una población de 4415 habitantes en 2023. Su nombre se documentó por primera vez en 1315. Según el Diccionario Panhispánico de dudas, la forma "Ovejuna" podría ser una corrupción de "Abejuna", relacionada con la palabra "abeja" y no con "oveja". Este cambio podría deberse a su pasado romano, cuando la localidad era conocida como *Fons Mellaria*, debido a su abundante producción de miel y sus numerosas colmenas. Por otro lado, el topónimo puede escribirse de diferentes maneras. Un dato curioso es la variabilidad en la escritura del topónimo. Se aceptan las cuatro formas posibles de escribirlo: con "b" o con "v", tanto juntas como separadas. Las variantes con "v" (como Fuente Ovejuna o Fuenteovejuna) datan de períodos en los que la grafía de la palabra oscilaba entre ambas letras, reflejando la incertidumbre ortográfica de esos tiempos.

1.2 Fuente Ovejuna de Lope de Vega

1.2.1 Contextualización

Se trata de una de las mejores producciones de la vasta obra de Lope de Vega junto a *El comendador de Ocaña*, *Peribáñez* y *El mejor alcalde, el rey*. Fue compuesta en tres actos entre 1612 y 1614. Se publicó en Madrid en 1619. La trama está inspirada en tiempos de los Reyes Católicos. La misma expone un acontecimiento histórico que ocurrió en Fuente Ovejuna (localidad cordobesa) en 1476. La comedia se caracteriza por presentar un protagonista colectivo: los habitantes del pueblo. Ha pasado a la historia como un símbolo teatral de la unión del pueblo contra la opresión. Dicha visión se refleja en el dicho popular: "todos a una como en Fuente Ovejuna".

1.2.2 Resumen

Fuenteovejuna es una obra teatral escrita por el dramaturgo español Lope de Vega en el Siglo de Oro. Fue estrenada en 1619 y está considerada una de las obras más importantes del teatro clásico español.

La trama de la obra se desarrolla en la villa de Fuente Ovejuna, ubicada en el reino de Castilla, en el siglo XV. La villa está bajo el dominio de Fernán Gómez de Guzmán, comendador mayor de la Orden de Calatrava. Fernán Gómez es un hombre autoritario y abusivo que maltrata y explota a los habitantes de Fuenteovejuna, especialmente a las mujeres. La historia comienza con la llegada del Comendador a la villa. Este hombre, lleno de prepotencia, se siente con el derecho de hacer uso de su posición para satisfacer sus deseos, lo que incluye abusar de mujeres jóvenes y casarse por la fuerza con Laurencia, una joven del pueblo comprometida con Frondoso, un joven del pueblo. Ante el constante abuso del Comendador y en un acto de rebelión contra la injusticia, los habitantes de Fuente Ovejuna se unen y conspiran para asesinar al tirano. La obra culmina con el juicio que se lleva a cabo para esclarecer quién es el responsable del asesinato del Comendador. Sin embargo, ante la firmeza y la lealtad de los habitantes de Fuente Ovejuna, estos responden "Fuente Ovejuna, señor", negándose a identificar a un culpable individual y mostrando su unidad como comunidad en la resistencia contra la opresión.

1.2.3 Temas Principales

Fuente Ovejuna representa la unión del pueblo contra la opresión. El personaje del Comendador encarna el abuso de autoridad. El mismo aprovecha su posición para maltratar a los habitantes del pueblo, especialmente a las mujeres. Ante esta situación, los villanos, sedientos de justicia, se unen para poner fin a la opresión en la que viven. El asesinato del Comendador a manos del pueblo representa el triunfo de la justicia sobre el abuso de los poderosos. Por otro lado, la solidaridad se ve reflejada en el apoyo mutuo que se presta el pueblo en el momento del interrogatorio del juez. Por mucho que este los presione, ningún villano cede. Aparte, la obra habla del amor directa e indirectamente. Lo vemos reflejado en los diálogos de los personajes y también en sus actos. El ejemplo más claro se encuentra en el momento en que Frondoso defiende a Laurencia del Comendador. Inclusive, Fuente Ovejuna también habla del honor y la dignidad a través de la figura de Laurencia, quien se niega a ceder ante las exigencias de Fernán Gómez, pues otorga un gran valor a su cuerpo y no deja que nadie la fuerce. Laurencia es un símbolo de una mujer fuerte y segura de sí misma que asume un puesto de liderazgo y está dispuesta a llegar hasta las últimas consecuencias por defender sus ideales.

1.2.4 Contexto Sociopolítico

La acción de *Fuenteovejuna* se desarrolla durante el Siglo XV en España, un periodo marcado por cambios significativos en la política, la sociedad y la cultura. A nivel político, este siglo fue testigo de la unificación de los reinos de Castilla y Aragón bajo los Reyes Católicos, Fernando II de Aragón e Isabel I de Castilla. Este proceso de unificación puso fin a siglos de dominación musulmana en la península ibérica y sentó las bases para la formación del estado español moderno. Sin embargo, a pesar de la unificación, la sociedad española del Siglo XV estaba marcada por profundas divisiones sociales y conflictos internos. La nobleza, compuesta por señores feudales como el Comendador, mantenía un poder considerable sobre las tierras y los habitantes locales. Esta aristocracia feudal ejercía un control casi absoluto sobre las poblaciones rurales, imponiendo tributos y actuando como tiranos. Por otro lado, la Iglesia Católica también desempeñaba un papel importante en la vida política y social de la época. Las órdenes religiosas, como la Orden de Calatrava a la que pertenece el Comendador, tenían influencia en las decisiones políticas y económicas, además de controlar vastas propiedades y tierras.

1.2.5 Personajes

-Fernán Gómez de Guzmán (Comendador): representa el abuso de autoridad. Explota a los habitantes del pueblo y abusa de las mujeres.

-Laurencia: es la protagonista femenina. Su padre es el alcalde de Fuenteovejuna. Asume el papel de líder a la hora de guiar al pueblo hacia el asesinato del comendador. Consigue unir a todas las mujeres para unirse a la lucha.

-Fronoso: está enamorado de Laurencia y llega a ser su esposo. Representa la valentía que otorga el amor. Se enfrenta al Comendador para defender a su amada.

-Esteban: es el alcalde de Fuenteovejuna y el padre de Laurencia.

-Jacinta: una muchacha del pueblo. Es la más afectada por los abusos del Comendador.

-Mengo: tiene el papel del gracioso en el teatro del siglo de Oro.

-Flores y Ortuño: criados del Comendador. Cuando el pueblo marcha para matar a Fernán Gómez, se vuelven unos cobardes y no defienden a su jefe.

-Reyes católicos: son símbolos de la justicia y el poder real. Deciden perdonar al pueblo al final de la obra ante la falta de un culpable.

-El maestro: es un personaje joven que obtiene un cargo de poder. Aunque al principio es fiel a Fernán Gómez, lo abandona para protegerse a sí mismo.

Anexo 2

Rúbricas de Evaluación Iniciales

2.1 Bloque de Comprensión Lectora

Criterios	Excelente	Bueno	Aceptable	Necesita mejorar
Comprensión de la obra y sus temas principales	Comprensión profunda y precisa	Comprensión buena, pero podría haber detalles más claros	Comprensión básica de la obra, pero hay algunas lagunas o malentendidos evidentes	Comprensión muy limitada o inexacta
Precisión y claridad en la presentación del contenido	La presentación del contenido es clara, organizada y está bien estructurada, facilitando la comprensión del lector.	La presentación del contenido es en su mayoría clara y organizada, aunque puede haber algunos aspectos que podrían ser más precisos o mejor organizados.	La presentación del contenido es algo confusa o desorganizada en algunos puntos, lo que dificulta la comprensión del lector.	La presentación del contenido es confusa o desorganizada en la mayoría de los puntos, lo que dificulta significativamente la comprensión del lector.
Originalidad en el enfoque y las ideas presentadas	El grupo presenta ideas originales y perspectivas novedosas sobre la obra que demuestran un pensamiento	El grupo presenta ideas interesantes y perspectivas originales sobre la obra, aunque pueden ser más variadas o detalladas.	El grupo presenta ideas y perspectivas básicas sobre la obra, con poca originalidad o profundidad.	El grupo presenta ideas poco originales o poco desarrolladas sobre la obra.

	creativo y crítico.			
--	---------------------	--	--	--

2.2 Bloque de Investigación

Criterios	Excelente	Bueno	Aceptable	Necesita mejorar
Profundidad y amplitud de la investigación realizada	El grupo demuestra una investigación exhaustiva y detallada sobre el tema asignado, utilizando una variedad de fuentes fiables y relevantes.	El grupo realiza una investigación sólida sobre el tema asignado, utilizando varias fuentes fiables y relevantes.	El grupo realiza una investigación básica sobre el tema asignado, utilizando algunas fuentes fiables y relevantes, pero puede haber lagunas en la cobertura.	La investigación realizada por el grupo es limitada o poco relevante para el tema asignado.
Claridad y coherencia en la presentación de la investigación	La presentación de la investigación es clara, estructurada y está bien organizada, facilitando la comprensión del lector.	La presentación de la investigación es en su mayoría clara y organizada, aunque puede haber algunos aspectos que podrían ser más precisos o	La presentación de la investigación es algo confusa o desorganizada en algunos puntos, lo que dificulta la comprensión del lector.	La presentación de la investigación es confusa o desorganizada en la mayoría de los puntos, lo que dificulta significativamente la comprensión del lector.

		mejor organizados		
Originalidad y relevancia de las conclusiones	El grupo presenta conclusiones originales y perspectivas novedosas sobre el tema investigado, demostrando un pensamiento crítico y analítico.	El grupo presenta conclusiones interesantes y perspectivas originales sobre el tema investigado, aunque pueden ser más variadas o detalladas.	El grupo presenta conclusiones básicas sobre el tema investigado, con poca originalidad o profundidad.	El grupo presenta conclusiones poco originales o poco desarrolladas sobre el tema investigado.

2.3 Bloque de Creatividad

Criterios	Excelente	Bueno	Aceptable	Necesita mejorar
Originalidad y creatividad en el diseño del producto	El grupo presenta un producto creativo, original y visualmente atractivo que demuestra un pensamiento innovador.	El grupo presenta un producto creativo y original, aunque puede haber algunos aspectos que podrían ser más innovadores o detallados.	El grupo presenta un producto básicamente creativo, pero con poco detalle o originalidad en su diseño.	El producto presentado por el grupo es poco original o poco creativo en su diseño.
Relevancia y adecuación del producto	El producto presentado por el grupo es	El producto presentado por el grupo es	El producto presentado por el grupo es algo	El producto presentado por

al tema asignado	relevante y se adapta bien al tema asignado, demostrando una comprensión profunda del mismo.	relevante y se adapta al tema asignado, aunque puede haber algunos aspectos que podrían ser más claros o precisos.	relevante para el tema asignado, pero puede haber algunas desconexiones o aspectos inadecuados.	el grupo tiene poca relevancia o adecuación al tema asignado.
Presentación y calidad de la ejecución del producto.	La presentación del producto es impecable y muestra un alto nivel de habilidad y atención al detalle por parte del grupo.	La presentación del producto es buena y muestra habilidad y atención al detalle por parte del grupo, aunque puede haber algunos aspectos que podrían mejorarse.	La presentación del producto es aceptable, pero hay áreas evidentes que podrían mejorarse en términos de habilidad y atención al detalle.	La presentación del producto es deficiente o poco cuidada en términos de habilidad y atención al detalle.

Anexo 3

Competencias, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos (BOJA, Orden del 30 de mayo de 2023)

3.1 Competencia 8

8. “Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria” (BOJA, Orden del 30 de mayo de 2023: 20).

8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas mediante el análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras. Los saberes básicos asociados a este criterio son los siguientes:

LCYL.1.C.2.1. Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.

LCYL.1.C.2.2. Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos.

LCYL.1.C.2.3. Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.

LCYL.1.C.2.5. Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género.

8.2. Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la

implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. Este criterio lleva vinculados los siguientes saberes básicos:

LCYL.1.C.2.4. Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

LCYL.1.C.2.5. Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. Este criterio se relaciona con los siguientes saberes básicos:

LCYL.1.C.2.6. Lectura expresiva, dramatización y recitado atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.

LCYL.1.C.2.7. Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.

3.2 Competencia 5

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

5.1. Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta, respetando los valores constitucionales y desarrollando un espíritu crítico y de fomento de la igualdad en todas sus vertientes. Este criterio lleva asociados los siguientes saberes básicos:

LCYL.1.B.2.2. Géneros discursivos propios del ámbito educativo. Los textos académicos: el texto científico y sus características lingüísticas; el texto humanístico y sus características lingüísticas. El ensayo.

LCYL.1.B.3.5. Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica de clasificación y de relación

LCYL.1.B.4.2. Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación

5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

LCYL.1.B.4.3. Conectores, marcadores discursivos y otros procedimientos léxico-semánticos y gramaticales que contribuyen a la cohesión del texto.

LCYL.1.B.4.4. Relaciones entre las formas verbales como procedimientos de cohesión del texto, con especial atención a la valoración y al uso de los tiempos verbales. Valor de las formas no personales.

LCYL.1.B.4.5. Corrección lingüística y revisión ortográfica, gramatical y tipográfica de los textos. Uso eficaz de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.

LCYL.1.B.4.6. Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito y su relación con el significado.

3.3 Competencia 6

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas.

6.1. Elaborar trabajos de investigación, monográficos y transdisciplinares, individuales o en grupo, de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y

reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual.

LCYL.1.B.3.5. Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica de clasificación y de relación.

LCYL.1.B.3.6. Alfabetización informacional: Búsqueda autónoma y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Noticias falsas y verificación de hechos. El ciberanzuelo.

6.2. Evaluar la veracidad de noticias e informaciones, con especial atención a las redes sociales y otros entornos digitales, siguiendo pautas de análisis, contraste y verificación, haciendo uso de las herramientas adecuadas y manteniendo una actitud crítica frente a los posibles sesgos de la información.

LCYL.1.B.3.4. Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y contenido del texto. Los géneros textuales escritos del ámbito académico. Los textos periodísticos y publicitarios escritos. Los textos multimodales.

LCYL.1.B.3.6. Alfabetización informacional: Búsqueda autónoma y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Noticias falsas y verificación de hechos. El ciberanzuelo.

Anexo 4

Sesión del 5 de abril

4.1 Ideas Iniciales

Iniciamos la sesión con una batería de actividades orientadas a crear en los alumnos y alumnas una motivación interna hacia la figura de Lope de Vega y la literatura del Siglo de Oro. Estas actividades, además, exploran los conocimientos previos del alumnado para posteriormente relacionarlos con la nueva información y alcanzar así un aprendizaje significativo.

4.2 ¡Arriba o Abajo! (5 Minutos)

Lanzamos las siguientes afirmaciones sobre la biografía de Lope de Vega y los alumnos levantan o bajan la mano dependiendo de si creen que la información es cierta (mano arriba) o falsa (mano abajo):

- Lope de Vega es un autor que se encuadra en la literatura medieval. F
- Lope de Vega escribió 1500 comedias aproximadamente. V
- Lope de Vega pasó una temporada en la cárcel. V
- Lope de Vega tuvo diecisiete hijos. V
- Lope de Vega fue desterrado durante seis años bajo amenaza de muerte. V
- Los mejores amigos de Lope de Vega eran Luís de Góngora y Miguel de Cervantes. F
- Lope de Vega no solo trabajó como escritor, sino también como militar, secretario de aristócratas y sacerdote. V
- Lope de Vega empezó a escribir siendo adulto. F

4.3 Lluvia de Ideas en *Wooclap* (10 Minutos)

Los alumnos escanean el código QR para entrar en *Wooclap* y hacemos una lluvia de ideas sobre el Siglo XVII en España.

4.4 *Time to Climb* en *Nearpod* (10 Minutos)

La clase se divide en cinco o seis grupos dependiendo del aforo y la colocación de las sillas. Los alumnos responden a preguntas tipo *Kahoot* en *Nearpod*. Las preguntas serán:

- Denominaciones válidas para la literatura del 1600 al 1700 en España: Siglo XVII, barroca, Siglo de Oro, XVI.

-Lope de Vega protagoniza una profunda renovación del teatro español. V/F
-En el siglo XVII el teatro llega a todas las clases sociales. V/F
-Cuál fue la gran innovación de Lope de Vega: la tragicomedia, el personaje del burlón, el verso libre, los dramas de honor.

-Señala los personajes arquetípicos del teatro del Siglo de Oro: la dama y el galán, el criado, el estudiante, la figura de autoridad, la madrastra, el religioso, el superhéroe.

-Los corrales de comedias son: los primeros espacios dedicados específicamente a la representación de obras teatrales / jardines domésticos donde los escritores se reunían para presentar sus nuevas comedias ante sus conocidos / zonas de las casas donde se contaban chistes y se celebraban distintas festividades.

-El *Arte nuevo de hacer comedias* es: el primer manifiesto teatral/ un tratado escrito por Lope de Vega publicado en 1609/ una revelación de Lope de Vega contra los preceptos clásicos del teatro/ una obra que la Academia de Madrid le encarga a Lope de Vega.

-Fuente Ovejuna es: un pueblo de Córdoba/ un pueblo ficticio creado por Lope de Vega que siempre aparece en sus comedias/ una comedia de Lope de Vega/ el nombre de una antigua villa romana localizada en Andalucía

4.5 TikTok Challenges (30 Minutos)

Nos situamos en el siguiente escenario: Lope de Vega es actualmente un influencer muy conocido en España. Quiere crear una cuenta de TikTok en la que ofrezca contenido para promocionar su nueva comedia titulada *Fuente Ovejuna*. No obstante, es una persona muy ocupada y no tiene tiempo para la gestión de las redes, por lo que contrata una empresa de marketing. Los alumnos de la clase son esa empresa de marketing. Se dividirán en grupos de tres personas o cuatro personas y cada grupo tendrá una tarea distinta respondiendo a un *challenge* de TikTok:

1. Soy Lope de Vega y claro que... Razones por las que Lope de Vega fue una figura clave del Teatro del Siglo de Oro.
2. Carrusel de fotos con descripción: momentos clave de la biografía de Lope de Vega.
3. Tips para escribir una obra de teatro del barroco.
4. *Ping pong* con Lope de Vega.
5. *Yo nunca* versión Lope de Vega.

Anexo 5
Sesión del 12 de abril

Durante esta sesión necesitaremos usar los ordenadores. Se repartirá uno a cada alumno y estos abrirán *Google Classroom* para acceder al documento con la obra. Acto seguido, dividiremos a los chicos y chicas en cinco grupos de cinco personas y uno de seis. Cada miembro del grupo leerá un conjunto de páginas de los que se muestran a continuación y responderá las preguntas asociadas a dichas páginas que se encuentran en la ficha que repartiremos:

Páginas	Preguntas asociadas
11-27 (Hasta la acotación)	Ficha 1
27-37 (Hasta la acotación)	Ficha 2
37-46	Ficha 3
47-55	Ficha 4
56-65	Ficha 5

Anexo 6

Fichas de Lectura de la Sesión del 12 de Abril

6.1 Ficha 1

1. Define: Almagro, Orden de Calatrava, Comendador, Maestre.
2. ¿Cuáles son los nombres completos del Comendador y el Maestre?
3. ¿Cuál es la característica más destacable del Maestre que lo excusa en muchas circunstancias?
4. ¿Qué tienen en común el Comendador y el Maestre?
5. Explica el conflicto de sucesión que se presenta en la comedia.
6. ¿A qué bando apoyan el Comendador y el Maestre?
7. ¿A qué anima el Comendador al Maestre?
8. ¿Por qué Ciudad Real es un punto estratégico?
9. ¿Quiénes participarán en la batalla?
10. ¿Cómo contrastan la actitud de Pascuala y de Laurencia?
11. ¿Cuál es la situación de las mozas de la villa? ¿Qué problema tienen con el Comendador?
12. ¿Cuál es el problema personal de Laurencia?
13. ¿Cómo responde Laurencia a los reclamos del Comendador? ¿Muestra una actitud débil?
14. Según las dos mujeres, ¿cuáles son las únicas intenciones de los hombres respecto a ellas?
15. ¿En qué resuelve la conversación? ¿En qué están de acuerdo ambas?
16. ¿Qué expresiones léxicas del español del siglo XVII encontramos en la escena?
17. ¿Cómo responde Laurencia al hecho de que Frondoso las llame “damas” a ella y a Pascuala? ¿Qué queja expone con respecto a lo que la gente piensa de las mujeres?
18. ¿Qué piensan Frondoso y Barrildo frente al amor? ¿Qué piensa Mengo por el contrario?
19. ¿Cuáles son los argumentos de cada uno de ellos?
20. ¿Qué es el amor para Laurencia? ¿Esta está de acuerdo con Mengo? ¿Por qué?
21. ¿Qué ama Laurencia? ¿Cómo reacciona Frondoso ante sus declaraciones? ¿Qué motivos puede tener para reaccionar así?
22. ¿Qué cuenta Flores sobre el Comendador?

23. ¿Cómo reacciona el pueblo ante la llegada de Fernán Gómez? ¿Por qué lo alaban así pese a la fama que tiene con las mozas de Fuente Ovejuna?

24. ¿Cómo trata Fernán Gómez a Laurencia y a Pascuala?

25. ¿De quién es hija Laurencia?

6.2 Ficha 2

1. ¿Quiénes son el rey y la reina que se comenta?

2. ¿Por qué están preocupados los reyes o, en otras palabras, qué problema exponen?

3. ¿Qué es un regidor?

4. ¿Con qué intención llegan los regidores a la corte? ¿Qué le piden al rey? ¿Por qué?

5. ¿Qué ha sucedido en Ciudad Real? ¿Quiénes han intervenido?

6. ¿Cómo responde el rey ante la información que le traen los regidores?

7. ¿Cuál es la relación entre Laurencia y Frondoso?

8. ¿Cuáles son las intenciones de Frondoso con la joven? ¿Cuál es la actitud de Laurencia respecto a las mismas?

9. ¿Qué suceso interrumpe a los jóvenes? ¿Cuál es su reacción?

10. El comendador llama “cierva” a Laurencia. ¿Qué sentido tiene este apodo en relación con la actividad de la caza?

11. ¿Qué pretende hacer el comendador?

12. ¿Frondoso se aleja dejando sola a la joven?

13. ¿A qué se refiere el comendador cuando dice “un caballero no puede pelear contra un villano”? Ten en cuenta que el código de honor del Siglo XVII era muy distinto al actual y que existía una fuerte división de la población según la clase social a la que perteneciera.

14. ¿Llega a haber algún herido por el enfrentamiento entre el comendador y Frondoso?

15. ¿Qué vocablos característicos del español del siglo XVII encontramos en esta escena?

16. ¿De quién está hablando el comendador cuando dice “una liebre que yo no puedo cazar”?

17. ¿Por qué se ofenden Esteban y el regidor?

18. ¿Cómo es el comportamiento del comendador con los villanos?

19. ¿Qué significa la palabra “villano” en este contexto?
20. ¿En base a qué creencias el comendador se cree con el derecho de tratar de ese modo a los habitantes del pueblo?
21. ¿Por qué menciona el comendador a Olalla y a Inés la de Antón?
22. ¿De qué avisa el soldado al comendador?
23. ¿Qué está en juego de perderse?
24. ¿Qué resuelve hacer el comendador para solucionar el problema?

6.3 Ficha 3

1. ¿Qué le piden Pascuala y Laurencia a Mengo? ¿Por qué? ¿De qué tienen miedo?
2. ¿Por qué llega Jacinta pidiendo ayuda? ¿Cómo reaccionan Laurencia y Pascuala? ¿Y Mengo?
3. ¿Tiene sentido que Laurencia y Pascuala reaccionen de ese modo? ¿Cuál podría ser la intención de Lope de Vega al elegir esta reacción de las jóvenes?
4. ¿Mengo mantiene su palabra cuando aparecen el comendador y sus hombres?
5. En un primer momento, ¿Mengo actúa violentamente?
6. ¿Qué decide hacer el comendador con él? ¿Por qué?
7. ¿Qué decide hacer el comendador con Jacinta?
8. ¿Qué inspira Laurencia en Frondoso?
9. ¿Qué importante decisión se toma con respecto a la relación entre Frondoso y Laurencia?
10. ¿Qué simboliza el “bastón” al que se refiere Esteban, el alcalde?
11. ¿Cómo reacciona Esteban ante la petición de Mengo?
12. ¿Qué suceso ha tenido lugar que ha cambiado los planes del Maestre y el Comendador? ¿Qué decide hacer cada uno?
13. ¿Qué acontecimiento interrumpe el Comendador?
14. ¿Por qué quiere castigar el Comendador a Frondoso? ¿Cómo reacciona el pueblo?
15. ¿En qué situación se encuentran Frondoso y Laurencia después de la interrupción del comendador?
16. ¿Qué suceso llena de valentía a los habitantes del pueblo, pues les servirá como distracción?
17. ¿Cuál es el nuevo propósito del pueblo?

6.4 Ficha 4

1. ¿Cuál es la relación entre Laurencia y Esteban? Pese a ella, ¿qué le reprocha la joven a este?
2. ¿Por qué llama Laurencia a los hombres “gallinas”?
3. ¿Qué decide hacer Esteban para enmendar sus errores? ¿Y el resto de hombres?
4. ¿Para qué convoca Laurencia a las mujeres del pueblo?
5. ¿A qué se refieren los hombres cuando dicen “mueran los traidores”?
6. ¿Qué orden da el Comendador, la cual el pueblo interrumpe?
7. ¿Cuál es el objetivo del motín del pueblo?
8. ¿Por qué llama Mengo “traidores” al comendador y a los suyos?
9. ¿El comendador muestra arrepentimiento y voluntad de mejora? ¿Es demasiado tarde?
10. ¿Qué importancia tiene la frase “Nuestros señores son los Reyes Católicos”?
11. ¿Por qué le guarda Mengo rencor a Flores?
12. ¿Las mujeres se excluyen del motín?

6.5 Ficha 5

1. ¿Con quién está hablando Flores?
2. ¿Para qué va Flores a la corte?
3. ¿Cómo mataron los habitantes de *Fuente Ovejuna* al comendador?
4. ¿Cómo logró escapar Flores?
5. ¿Flores formaba parte del botín?
6. ¿Cómo responde el rey a la información que Flores le transmite?
7. ¿Por qué los músicos proclaman: “¿qué vivan Fernando e Isabel y mueran los tiranos!”?
8. ¿Qué acuerda el pueblo para defenderse de la justicia?
9. Cuando el maestro se entera de lo sucedido con el comendador, ¿va a vengarlo?
10. ¿Laurencia y Frondoso son interrogados por el juez? ¿Por qué?
11. ¿Quiénes sufren el tormento del juez? ¿Cómo responden todos?
12. ¿Qué significa la palabra “potro” en esta escena?
13. ¿Qué consigue el pueblo con la afirmación: “Fuente Ovejuna lo hizo”?
14. ¿El juez ha encontrado un culpable?
15. ¿Cuáles son los argumentos de los habitantes del pueblo para defenderse ante el rey?

16. ¿Cuál es el veredicto del rey? ¿Por qué toma esa decisión?

17. ¿A quién se dirige Frondoso cuando dice “discreto senado”? ¿Con qué intención?

Anexo 7

Valoración de Expertos

En este apartado, nos proponemos comentar las valoraciones que dos profesores de educación secundaria con más de veinte años de experiencia nos han ofrecido sobre nuestro trabajo. Antes de nada, queremos agradecerles su atención y esmero a la hora de evaluar el TFG. Las sugerencias de mejora que hemos recibido son las siguientes:

1. En la medida de lo posible, hay que evitar que la tarea final del proyecto sea una tarea para casa, ya que puede haber controversias entre los equipos que impidan la realización del trabajo. Además, la única forma de asegurarnos de que los estudiantes enfoquen bien la tarea es realizar al menos una parte en clase.

2. Para aumentar la implicación, es conveniente que el producto final sea algo que pueda ofrecerse a la sociedad, por ejemplo, un podcast, un videojuego o un webinar.

3. Dado que los profesores no pueden evitar el uso de ChatGPT, podría ser más beneficioso integrarlo en tareas que correspondan a los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom.

5. Cuando utilicemos datos de estudios estadísticos, es importante no solo mencionar la información, sino hacer un contraste entre distintos estudios y extraer unas conclusiones.

6. En un primer momento, tratamos de comparar las notas del primer y el segundo trimestre en los que se evaluaron las lecturas por medio de un examen con las notas del tercer trimestre en el que se aplicó la situación de aprendizaje. De acuerdo con los expertos, esta comparación no habría sido suficientemente rigurosa.

7. Aunque nuestra propuesta intenta ajustarse a la diversidad del aula, los profesores consideran necesario reforzar este aspecto, teniendo en cuenta los distintos itinerarios de bachillerato, la interdisciplinariedad y las diferencias individuales entre los alumnos. Esto es importante porque no a todos les puede interesar la temática de Lope de Vega como un *influencer* español.

8. De acuerdo con los expertos, hay una sobrecarga de actividades en la sesión uno. Sería prudente acotarla un poco.

9. Con respecto a los cuestionarios, en futuros trabajos es necesario comentar más ampliamente los resultados de los mismos y mejorar su representación formal.