



La construcción de identidades a través de la educación literaria en Educación Secundaria

Doctoranda:

Patricia Martínez León

Directores de tesis:

Dr. Josep Ballester Roca

Dra. Noelia Ibarra Rius

Programa de doctorado en Didácticas Específicas

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Diciembre de 2018

Agradezco en primer lugar a mis directores, Noelia Ibarra y Josep Ballester, la confianza depositada en mí desde el principio, su tiempo, su valiosa orientación, su atenta lectura y sus palabras de ánimo en los momentos difíciles.

Al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura y a la Facultat de Magisteri porque después de cuatro años en el primero y nueve en la segunda siento que una parte importante de lo que soy se ha construido allí.

A Carlos Caurín su inagotable generosidad y también el hecho de haber estado en el germen de esta investigación como codirector de mi TFM y a los estudiantes del IES San Vicente Ferrer su buena disposición durante su participación en la recogida de datos.

A los alumnos del IES La Senda y del IES Pla de Nadal.

A Rosa Sánchez porque una vez auguró apasionantes mis sueños y la suerte quiso que en el desarrollo de esos sueños volviésemos a coincidir en el camino.

A Pedro Dono, a la Universidade do Minho y a Claudia Bueso por su afectuosa acogida durante mi estancia internacional de doctorado y por los aprendizajes y las vivencias que se desprendieron de la misma.

A mi familia. A mis padres por estar ahí. A mi hermana por ser un referente. A Sebas por creer en el valor de mi trabajo y mostrar un sincero interés en el contenido del mismo en nuestras conversaciones. A Eva por haberme representado con verosimilitud en su imaginación haciendo esto y por quererme. A Gabi, que me ganó la carrera naciendo antes de que yo terminase esta tesis.

ÍNDICE

Presentación de la investigación	1
Objetivos.....	2
Hipótesis	3
Metodología de investigación.....	3
Capítulo 1. Educación literaria en el siglo XXI	5
1.1. Educación literaria, crisis y construcción de identidades	5
1.2. El escenario de la educación literaria en el siglo XXI	7
1.3. El cambio de perspectiva supuesto por la educación literaria	8
1.3.1. El concepto de competencia literaria	10
1.3.2. Implicaciones metodológicas de las bases teóricas delineadas	15
1.4. Animar a leer y a escribir para ser	17
Capítulo 2. Construcción de identidades en el siglo XXI	21
2.1. Una primera aproximación al concepto de identidad	21
2.2. Pero, ¿cómo se construyen las identidades?	23
2.3. Funciones, necesidades y peligros	24
2.4. Planos, definiciones y enfoques	27
2.5. Diferencia, cultura e identidad cultural	30
2.6. Modelos de relación con la diferencia y enfoques educativos	32
2.7. Hacia una educación literaria e intercultural	36
2.8. Propuesta de contribución a la construcción de identidades desde la educación literaria	37
Capítulo 3. Educación literaria y construcción de identidades hacia el empoderamiento de los oprimidos y la igualdad social	41
3.1. Asimetrías de poder en la construcción de identidades	41
3.2. De la violencia simbólica a la violencia física: un camino que desandar	44
3.3. El literario: espacio de igualdad, resistencia y liberación	47
3.4. El otro cultural y la otra de género	49
3.4.1. Construcción y deconstrucción del otro cultural	50
3.4.2. Construcción y deconstrucción de la otra de género	52

Capítulo 4. La construcción identitaria en la adolescencia y el desafío de interpelar literariamente a los discentes	63
4.1. Construcción identitaria en la adolescencia y aporte de la lectura literaria	63
4.2. ¿Crisis lectora en Secundaria?	65
4.3. Claves para interpelar literariamente y animar a la lectura al alumnado adolescente ..	71
4.4. Aproximación a una muestra real	79
Capítulo 5. El carácter constructivo de las identidades y el receptor crítico	99
5.1. El papel activo del sujeto en la construcción de identidades	100
5.2. Del receptor autónomo a la autonomía en los procesos de construcción identitaria ..	108
5.3. Cómo propiciar la formación de lectores críticos	121
Capítulo 6. El carácter narrativo de las identidades y la escritura creativa	129
6.1. La construcción narrativa de las identidades	129
6.2. Relacionar las dimensiones individual y colectiva de la identidad a través de su construcción narrativa	135
6.3. Escritura creativa y construcción narrativa de identidades	137
6.4. La construcción narrativa de las identidades desde las escrituras autobiográficas	147
Capítulo 7. Síntesis de decisiones didácticas y metodología de la investigación	159
7.1. Presentación general de las secuencias didácticas	159
7.1.1. Actividades nucleares y parámetros que nos proponemos desarrollar	161
7.1.2. Justificación y definición de los parámetros escogidos para el análisis	163
7.1.3. Cuadro resumen de aprendizajes lingüísticos y literarios, conocimientos enciclopédicos y corpus textual	164
7.2. Secuencia didáctica 1: la construcción de la identidad personal a través de la educación literaria en Educación Secundaria	166
7.2.1. Libro del profesor	166
7.2.2. Libro del alumno	191
7.3. Secuencia didáctica 2: la construcción de identidades culturales a través de la educación literaria en Educación Secundaria	223
7.3.1. Libro del profesor	223
7.3.2. Libro del alumno	249
7.4. Metodología de la investigación	303
7.4.1. Paradigma de investigación cualitativo	303

7.4.2. Eclecticismo metodológico. Diseño cuasi-experimental y modelo de investigación-acción	304
7.4.3. Técnicas cualitativas de recogida de datos: cuestionarios abiertos y producciones escritas	307
7.4.4. Los informantes: dos grupos experimentales y dos grupos control	311
7.4.5. Procedimiento de análisis de datos: análisis del contenido partiendo de categorías importadas	312
Capítulo 8. Análisis de datos	319
8.1. Procedentes de las producciones escritas del grupo experimental 1 durante la implementación de la secuencia didáctica 1	320
8.1.1. Análisis de las manifestaciones de pensamiento crítico en las respuestas de los alumnos del grupo experimental 1 durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica 1	320
8.1.2. Análisis del desencadenamiento de la escritura personal en las respuestas de los alumnos del grupo experimental 1 durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica 1	337
8.1.3. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 1	346
8.2. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo control 1	350
8.2.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1 al pretest y al postest (en anexo)	350
8.2.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1	350
8.3. Síntesis alcanzada a partir del análisis comparativo de los discursos de los alumnos de los grupos experimental 1 y control 1	355
8.4. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo experimental 2	357
8.4.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2 al pretest y al postest (en anexo).....	357
8.4.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2	357
8.5. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo control 2.....	382
8.5.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2 al pretest y al postest (en anexo).....	382
8.5.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2	382
8.6. Síntesis alcanzada a partir del análisis comparativo de los discursos de los alumnos experimental 2 y control 2.....	395

8.7. Síntesis global de los resultados de la experiencia	441
8.8. Limitaciones de la investigación	447
8.9. Propuestas de mejora y posibilidades de continuidad	450
Capítulo 9. Conclusiones	455
Bibliografía	461

ANEXOS

A) Cuestionarios

- A.1. Cuestionario preferencias lectoras
- A.2. Cuestionario pretest-postest 1 (antes y después de implementación secuencia 1)
- A.3. Cuestionario pretest-postest 2 (antes y después de implementación secuencia 2)

B) Tablas de análisis

- B.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1 al pretest y al postest
- B.2. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2 al pretest y al postest
- B.3. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2 al pretest y al postest

C) Material complementario secuencias didácticas

- C.1. Soporte teórico en torno al contenido de los textos incluidos en la secuencia 1
- C.2. Selección de actividades de la secuencia 2 puestas en práctica (se complementa con CD)
- C.3. Dossier 1 (secuencia 2). Consideraciones para la elaboración de las respuestas escritas e intervenciones orales
- C.4. Dossier 2 (secuencia 2). Conocimientos culturales para profundizar en la comprensión
- C.5. Dossier 3 (secuencia 2). Esquemas conceptuales
- C.6. Dossier 4 (secuencia 2). Glosario de términos y conceptos desconocidos y documentos de consulta

Présentation des recherches

L'éducation littéraire mobilise, sans doute, les procédés de construction identitaire qui sont fondamentalement des procédés de pensée, émotionnels et d'action, trois plans sur lesquels la lecture et l'écriture (si nous les concevons au-delà des automatismes) ont la potentialité d'influer.

Nos recherches partent de l'identification d'un parallélisme en ce qui concerne la grandissante participation de nos élèves adolescents dans le développement de leur compétence littéraire d'une part (avec le changement de perspective supposé par l'éducation littéraire par rapport à l'enseignement de la littérature comme cela était conçu dans le passé) et, d'autre part, dans leurs procédés de construction d'identités (avec la substitution de l'idée statique d'identité par celle d'identifications plurielles et réflexives, éminemment dynamique).

Sur cette ligne, le parallélisme expressif entre les citations de Colomer et Baumann se référant respectivement à l'éducation littéraire et à ces identifications dynamiques semble annoncer le lien que nous approfondissons dans cette thèse, dans laquelle les élèves adolescents qui traversent cette étape vitale si décisive au niveau de l'identité, se transforment en protagonistes des identifications multiples que permet la littérature ainsi que leur formation littéraire :

la substitution du terme d'enseignement de la littérature par celui d'éducation littéraire se propose d'expliquer le changement de perspective d'un enseignement basé sur l'apprentissage de l'étudiant (Colomer, 1996, 130).

en remplaçant le mot identités par le terme identification nous avons fait un pas analytiquement libérateur. Nous ne voyons plus aucune identité comme une chose fixe qui ne se questionne pas et qui ne change pas (...) Elles sont toutes des identifications (Baumann, 2001, 165).

Dans le corps de ce travail, après une première approche des deux axes constructeurs, que sont l'éducation littéraire et la construction d'identités au XXI^{ème} siècle et après avoir introduit l'appropriation des opprimés et l'égalité sociale comme défi contextuel partagé, nous arrêterons sur les trois points de rencontre suivants pour le dialogue : l'interpellation littéraire à l'adolescence via une flexibilisation du canon (en développant la notion de texte et en incorporant des langages proches de l'univers culturel des jeunes), la consolidation du caractère constructif des identités (compris dans les termes d'un choix actif et raisonné de valeurs, engagements et projets, de la construction de sens personnels et de l'exercice d'une citoyenneté critique) via la formation de lecteurs critiques et la contribution au caractère narratif des identités à partir d'une initiation à l'écriture créative (ce qui comporte une

démythification de la vision de cette dernière comme talent inné) dans le cadre de la littérature du moi et de celle que nous appelons "littérature de l'autre", mais également en développant un langage personnel qui ne s'emploiera pas nécessairement pour se référer à soi-même, mais qui consiste simplement à s'exprimer avec les mots propres (comme dirait Larrosa, 1995).

D'autre part, nous avons détecté deux dangers fondamentaux dans les procédés de construction d'identités : l'hétéronomie (récepteurs passifs au service des intérêts du système productif, à cause de situations d'oppression ou de l'absence de liberté culturelle) et l'hermétisme (ou la conception de groupes homogènes et exclusifs à partir de laquelle on perçoit les autres comme une menace), qu'il est possible de prévenir, nous le suggérons, en contribuant à partir de l'éducation littéraire via le développement de la pensée critique, car il est notoire qu'une réception plus active peut transformer aussi bien le lecteur que la réalité.

Au-delà de ce qui précède, l'adolescence, en plus de constituer une période vitale particulièrement transcendante dans les procédés de construction identitaire et l'acquisition de l'habitude de lire, se caractérise par une plus grande attention à la propre intériorité, par la capacité d'élaborer des représentations et des théories sur soi-même, sur les autres et sur la réalité plus complexes, par le développement de la capacité imaginative et d'adoption d'autres perspectives et par un plus grand intérêt pour le fonctionnement social. En somme, des caractéristiques que nous considérons comme augmentant l'intérêt de notre travail.

Objectifs

Les principaux objectifs que nous poursuivons à travers nos recherches seraient les suivants:

Objectif 1: Souligner le rôle de l'éducation littéraire dans les procédés de construction identitaire personnelle et culturelle à l'adolescence.

Objectif 2: Approfondir les relations entre la pensée critique et l'éducation littéraire.

Objectif 3: Offrir une définition des concepts d'éducation et compétence littéraires qui servira de substrat pour l'élaboration de propositions didactiques qui répondront aux besoins des étudiants actuels dans le Secondaire.

Objectif 4: Étudier comment se construisent les identités et quels sont les principes dangereux associés aux procédés de construction identitaire pour contribuer à les éviter.

Objectif 5: Contribuer à couvrir le vide de matériaux qui existe pour mettre l'accent sur la construction identitaire personnelle et culturelle et sur le développement de la pensée critique des élèves -qui permettra que la construction en question soit plus autonome- à partir de l'éducation littéraire dans le Secondaire.

Hypothèse

On pourrait comprendre comme notre hypothèse de départ le fait que via la conception de deux séquences didactiques basées sur la lecture et le commentaire de textes capables d'interpeler les élèves du Secondaire (en nous appuyant sur un corpus intégré par une typologie textuelle diverse), le reflet dans ces derniers d'expressions d'identité personnelle sous forme d'autoportrait ou autobiographie, ainsi que d'altérités culturelles opprimées, discriminées ou qui connaissent des situations de contradiction et une orientation spéciale des demandes de commentaire et production vers le développement de la pensée critique des élèves et le déclenchement de l'écriture d'intention littéraire, nous pourrions contribuer à la construction d'identités et au développement de la compétence littéraire dans le sens désiré, ainsi qu'à l'abstraction de cette série d'orientations qui nous permettront d'élaborer de nouvelles séquences favorables à l'atteinte de nos objectifs après l'analyse des résultats dérivés de la mise en place partielle de ces séquences.

Méthodologie de recherche

Sur le plan méthodologique nous avons opté pour une conception quasi-expérimentale, sur laquelle nous avons travaillé avec deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle de "cuarto" de l'Education Secondaire Obligatoire (équivalent Seconde) d'un lycée public valencien. Avec le premier des groupes expérimentaux nous mettons en place cinq séances de la séquence didactique élaborée expressément afin de contribuer à une construction identitaire personnelle plus critique ou autonome de la part des élèves. Avec le deuxième, nous mettons en pratique cinq autres séances de la séquence didactique conçue pour obtenir une construction plus critique de la part des élèves, dans ce cas sur le plan des identités culturelles et également à partir de l'éducation littéraire.

En considérant le caractère narratif des procédés de construction identitaire et en comprenant l'autonomie dans les procédés en question en termes d'une pensée critique plus consistante dans laquelle on s'appuie sur les décisions prises, nous avons analysé les preuves des différentes manifestations de la pensée critique (pensée propre, pensée divergente, adoption d'autres points de vue et connaissances encyclopédiques) dans les discours des élèves des quatre groupes en utilisant la technique qualitative de l'analyse du contenu, afin d'évaluer si la mise en place des deux séquences conçues favorise leur développement.

Dans chacun des cas nous avons fait passer pour cela un questionnaire pré-test / post-test dans les groupes expérimentaux et de contrôle et après l'intervention dans les premiers pour évaluer les progrès (en termes de pensée critique) mis en évidence ou pas dans les réponses des élèves.

Capítulo 1. Educación literaria en el siglo XXI

Este capítulo pretende servir de aproximación a la educación literaria en el siglo XXI y de justificación de su aporte a los procesos de construcción de identidades de los adolescentes. Para ello describimos mínimamente el escenario marcado por el actual entorno multicultural, el cambio de perspectiva supuesto por el planteamiento de la educación literaria respecto de la anterior concepción de la enseñanza de la literatura y sus implicaciones metodológicas, definimos, al hilo, el concepto de competencia literaria y acabamos defendiendo un determinado enfoque en la enseñanza de la lectura y de la escritura para que estas puedan convertirse, antes que nada, en ejercicios de nutrición identitaria.

1.1. Educación literaria, crisis y construcción de identidades

La adolescencia como periodo vital se ha hecho corresponder con una etapa de crisis identitaria por excelencia, en el sentido de transición y toma de decisiones trascendentes que la educación literaria podría ayudar a fundar, pero la relación entre los adolescentes y la lectura es a menudo de desencuentro. Es por ello que considerar sus inquietudes, gustos e intereses y concederles una mayor libertad en la elección de las lecturas puede ser clave en la Educación Secundaria (Alonso, 2002; Baró, 2008; Girbés, 2006; González Nieto, 2001; Pindado, 2004).

Desde la educación literaria se pueden favorecer concretamente la autonomía y la reflexividad del alumnado en el trazado del curso de la propia vida (convirtiéndose en individuos menos manipulables, que desarrollen su libertad de opinión y pensamiento, así como aspiraciones y valores propios) y, de otra, el conocimiento de diferentes realidades culturales, así como la superación de estereotipos y de una perspectiva etnocéntrica y monocultural (con el consiguiente avance hacia la noción de identidades culturales plurales y múltiples pertenencias que consideramos deseable).

Prueba de ello son las incontables aportaciones realizadas en la línea de las contribuciones de la educación literaria a la construcción de identidades, de entre las que, a continuación, nos detenemos en algunas.

Como Jover (2008), estamos convencidos de que “los libros pueden ayudar a pensarse y a soñarse de otra forma”, “a saber quiénes somos” y “a elegir quiénes queremos ser”. La autora, considerando la articulación verbal del pensamiento, las emociones y la experiencia, ofrece una visión muy acertada del papel de la educación literaria en la construcción identitaria: el de proporcionar los mejores relatos y herramientas para leerse y leer el mundo.

Más allá de lo anterior, reivindica el lugar de la literatura en la conformación del imaginario colectivo desde el que se construyen las identidades. Consciente del terreno ganado por los sistemas audiovisuales, advierte la necesidad de dialogar con estos, escapando del comercialismo de la industria audiovisual, y ampliando esos referentes comunes disponibles para avanzar hacia una noción de identidades múltiples consonante con la ciudadanía cosmopolita e intercultural que se pretende.

En esta línea, propone las constelaciones literarias como una opción muy interesante para pasar de las filiaciones generacionales a las culturales y de un itinerario lector con puntos de encuentro destinados a la interpretación conjunta y a la provisión de estrategias de lectura y de un cierto metalenguaje de análisis, al recorrido de una trayectoria lectora personal para el desarrollo de la voz y la identidad propias.

También Sanjuán (2015) hilvana de manera interesante la conexión entre educación literaria y construcción de identidades, favorecida, a su entender, por aquella lectura profunda que interviene en el desarrollo psíquico del adolescente y lo forma en calidad de intérprete, en que la ficción posibilita cierto vaivén entre el extrañamiento y el reconocimiento o entre la apertura y la introspección. Y aporta valiosas sugerencias para propiciar esa lectura, que van desde un corpus interesante y adecuado, a la potenciación del diálogo entre el texto literario y el contexto vital del alumnado, o el énfasis en el rol interpretativo del lector.

Ballester (2011, 2015), por su parte, se refiere a una lectura activa e íntima que nos engendra, nos permite aprender personalmente, leer también el mundo y a los otros, y que supone, en definitiva, una contribución fundamental a la formación integral de nuestra personalidad. Y es que, tomando sus palabras:

todo lector por afición continúa participando en el fondo de la adolescencia, como si se tratara de una joven criatura capaz de sumergirse en los lagos de la letra impresa para convertirse por unos instantes en una parte de aquello que quisiera ser y no es (Ballester, 2015, 111).

No obstante, también nos alerta de que

la rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en nuestros adolescentes (...) evidencia un proceso de alfabetización realizado de forma incorrecta, puesto que no se han apropiado de los mecanismos de la lectura, como tampoco han conquistado el nivel de lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que podemos considerar como verdadera lectura (Ballester, 2015, 119).

Precisamente ese nivel que sostenemos que revertiría en la construcción de sus identidades.

Y Petit (1999) relaciona la lectura con las situaciones de crisis identitaria a las que nos referíamos, dada su vinculación con las actividades de sublimación, psíquicamente restauradoras, que ofrecen una suerte de continuidad tranquilizadora. También explica que esta pone en juego la identidad del lector y su manera de representarse, poniéndolo en contacto con palabras hábiles de expresar cuanto es, modificando su capacidad de intervención sobre su destino, expandiendo sus posibilidades de identificación y ampliando sus sentidos de pertenencia.

Gisbert (2002) relaciona nuestras reacciones y respuestas ante la lectura con una especie de ecografía que iría dibujando los seres en los que nos convertimos y Gabilondo (2012) con nuestra transformación no solo como individuos sino también como sociedades.

Coincidimos, en definitiva, con estos y otros autores, en el valioso aporte de la lectura literaria a los procesos de construcción identitaria en los planos personal y social y en esa resonancia o esa interlocución restauradoras que pueden suponer en momentos de crisis.

1.2. El escenario de la educación literaria en el siglo XXI

Si nos proponemos contribuir a los procesos de construcción identitaria de los adolescentes desde la educación literaria parece razonable que atendamos al escenario en que esta se inscribe en el siglo XXI, puesto que solo desde este nos será posible interpelar a los lectores contemporáneos. De dicho escenario nos interesa especialmente el entorno multicultural en que se hallan inmersos los discentes actuales y en el que a continuación nos detenemos, planteando sus implicaciones en lo que a la educación literaria se refiere.

El aumento de las migraciones en los últimos años constituye una oportunidad de enriquecimiento cultural, pero también hace proliferar la sospecha y el menosprecio ante la diferencia, que se concretan en forma de imágenes estereotipadas y actitudes discriminatorias.

Paralelamente, la estrecha relación entre cultura, narrativa y construcción identitaria dota de especial relevancia a las prácticas de lectura y escritura y a los significados que en el marco de estas se elaboran, puesto que pueden favorecer la construcción de identidades múltiples, más plurales y complejas, flexibles y abiertas para avanzar hacia un proyecto común de futuro y convivencia.

Y es que en los textos literarios se representan una diversidad de opciones culturales, de sentidos o niveles de pertenencia, que la lectura ayudará a entender como conjugables, además de favorecer la adopción de la perspectiva del otro, una valoración positiva de la alteridad y, en cualquier caso, siempre una ampliación de horizontes y la toma de contacto con diferentes realidades y contextos.

Al margen de lo anterior, hemos de tener en cuenta que, si bien la literatura pueda favorecer el desarrollo de procesos psíquicos complejos, tales como la construcción de identidades, ello no habría de conducir a la perversión de instrumentalizarla mediante un corpus de textos pensados expresamente con fines terapéuticos. Contrariamente, se tratará de apostar por la calidad, la riqueza simbólica y el eclecticismo del corpus, para aumentar la probabilidad de que este contenga esas lecturas significativas, hábiles de interpelar a cada lector y de desencadenar el trabajo psíquico que redunde en la dimensión identitaria (Arizpe, 2012; Colomer, 2012a; Corro, 2012; Margallo, 2012; Martínez Sánchez, 2015; Rincón, 2012; Vila, 2012).

Sí es posible apuntar, a juicio de diversos autores, algunas consideraciones en cuanto a la selección de textos para la lectura o la realización de propuestas de producción que incidan en la (re)construcción de identidades. En el primer caso, puede ser oportuno optar por textos que inviten especialmente a la emoción y a la reflexión, que proyecten o elaboren simbólicamente experiencias de crisis o desarraigo, o que ayuden a la construcción de la individualidad y al reconocimiento de la alteridad (Bellorín y Reyes, 2012; Margallo, 2012). En el segundo, se entienden por textos “identitarios” aquellos que, además de favorecer el desarrollo cognitivo, involucran la dimensión emocional, comportan un ejercicio de apropiación por parte de los alumnos y en los que, consiguientemente, estos se ven reflejados (Vila, 2012).

1.3. El cambio de perspectiva supuesto por la educación literaria

Además de a las implicaciones del contexto multicultural, hemos de referirnos necesariamente al cambio de perspectiva supuesto por la educación literaria, decisivo en la enseñanza de la

literatura. Como es sabido, esta, sin desatender los planos de autor y obra, enfatizados en anteriores orientaciones, se centra principalmente en las necesidades formativas de los discentes, con el objetivo de formar lectores competentes, capaces de comprender, disfrutar y también crear textos literarios.

El aprendizaje del alumnado se orienta así a una recepción y producción textuales diversificadas, atendido el contexto sociocultural en que estas se enmarcan y sin eludir la información y la reflexión literarias y cobran interés los procesos y estrategias de comprensión e interpretación, la motivación del alumnado y la procuración de su disfrute a través de la experiencia literaria.

La educación literaria comporta, asimismo, la superación de un historicismo positivista, pero se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador de la producción literaria de los autores.

Sobre la base de la importancia del fundamento científico que proporcionan los estudios literarios, podemos apreciar la valiosa herencia de la estética de la recepción y la apertura con esta del texto a la subjetividad del lector o las contribuciones de la literatura comparada a la didáctica de la literatura: desde la constante del diálogo entre producción y recepción, entre literaturas o entre discursos creativos; pasando por el cuestionamiento del canon (con el de las nociones de cultura, literatura e identidad); hasta el entendimiento de la lectura como un ejercicio comparativo, en el que cada texto se interrelaciona con otros y es interpretado a la luz de esas conexiones puestas de manifiesto, para alcanzar una comprensión más profunda (Ballester, 1998, 1999, 2015; Colomer, 1996, 1998; Mendoza, 1998a, b; Núñez, 1998).

En particular, durante la escolaridad obligatoria, perseguimos la consecución progresiva por parte del alumnado de una expresión, comprensión y producción desenvueltas, en sistemas verbales y no verbales, optando por la heterodoxia didáctica y por un corpus amplio, plural, interdisciplinar e intercultural (que de cabida a diversidad de literaturas y lenguajes estéticos) y potenciando el carácter autónomo de discente y docente.

Ese carácter autónomo del discente entronca con una cuestión clave como es el entendimiento de la lectura en términos de un intercambio simbólico, un diálogo entre el texto y el lector. De modo que no es concebible la acción de leer sin la participación del receptor en la

construcción de significado (Ballester, 1998, 1999, 2015; Ballester e Ibarra, 2009; Colomer, 1998; Jover, 2008; Mendoza, 1998a, b; Núñez, 1998).

Creemos que puede ser conclusiva en este punto la síntesis de Prado (2004) en cuanto a las que serían las bases científicas de la educación literaria: las ideas constructivistas, que colocan al lector en la posición de constructor de sentido del texto; las ideas desprendidas de la teoría de la recepción que, poniendo el foco en el acto de lectura, coinciden en el papel decisivo del mismo en un proceso de interacción con el texto mediante el que le confiere sentido; y las proporcionadas por la semiótica y, en particular, la pragmática del texto, entendiendo el texto literario como un signo indisoluble de una función comunicativa, enmarcada en diferentes contextos.

Asimismo, coincidimos con Bombini (2008) en las cuatro vías fundamentales que propone para repensar las prácticas de aula desde un paralelo replanteamiento de la teoría que las sustenta: rescatar (sin retroceder al enciclopedismo) la dimensión histórica en la conceptualización, la lectura y la discusión de lo literario; habilitar la relación entre esta, la retórica propia del texto literario y las operaciones hermenéuticas del lector en la construcción de significado; entender la lengua literaria como un espacio de experimentación estética y verbal; y convertir las prácticas de lectura y escritura en objeto de estudio y eje de la enseñanza.

1.3.1. El concepto de competencia literaria

Otro concepto imprescindible es el de competencia literaria y una de las primeras cuestiones que se nos plantea a este respecto es si la noción de competencia responde a una novedad meramente terminológica o también didáctica.

Con Mendoza, advertimos que los objetivos subyacentes al planteamiento por competencias son más antiguos que la terminología, que quizá podría decirse que enfatiza una orientación, más que suponer un planteamiento nuevo, aunque sí invite a una conveniente reflexión en torno a la actualización de contenidos y metodologías. Más allá de lo anterior, en palabras de este autor (2010, 26):

para la especificidad de nuestra área hay multiplicidad de propuestas centradas en competencias que ya resultan válidas, a partir de enfoques y conceptos que ya han sido debatidos y consensuados, y metodologías para desarrollar la competencia comunicativa en el ámbito de la educación lingüística.

En líneas generales, el enfoque por competencias se presenta con la voluntad de ofrecer respuesta actualizada a unas necesidades de formación que conducen a enfatizar la faceta pragmática y con esta la interacción comunicativa y la producción y recepción textuales. En definitiva, el principal cambio se basa en una clara orientación a la acción, a la aplicación del conocimiento y a la consideración de las situaciones o contextos particulares en que se desarrollan tales acciones, asociadas a demandas complejas. Se trata, en principio, de saberes que integran una diversidad de componentes y para los que no existe una correspondencia estricta con lo que entendemos por áreas curriculares.

En una primera aproximación, se podría sostener que la noción de competencia literaria se vincula al objetivo de formar lectores competentes y entronca con enfoques comunicativos (desde los que se entiende el progreso literario a través del uso), así como con una renovación de planteamientos y actuaciones educativas, asociada a la creciente atención depositada sobre la figura de un lector activo, constructor de significado. Así, entre otros retos, encierra el de gradar, a través del itinerario marcado con la selección textual, la dificultad de los elementos implicados en la construcción literaria, atendiendo a una suerte de principios que relacionen el avance lector con las características textuales (Colomer, 1994).

Esa noción de competencia literaria sería razonable que la confrontásemos con algunas de las asunciones teóricas básicas realizadas en didáctica de la literatura: el entendimiento de la lectura como una actividad creadora, un proceso dinámico, en que interactúan texto y lector o la consideración de una obra desde una diversidad de códigos y caracterizada por su riqueza simbólica, sus vacíos e indeterminaciones, que se abre a un receptor cuya historicidad, circunstancias y disposiciones intervienen en la comprensión, y la libertad y participación del cual se incrementan (entre otras asunciones). Ello comportaría una diversidad de reacciones y valoraciones posibles y la redundancia psíquica de la obra en el receptor (Eco, 1988, 1990; Fish, 1989; Iser, 1989a, b; Vodicka, 1989; Warning, 1989).

Un hito indiscutible en la historia del concepto de competencia literaria sería, sin duda, el supuesto por la introducción del concepto chomskyano de competencia lingüística, de la mano de los estudios generativos que sostendrían la existencia de una capacidad humana para comprender y producir oraciones gramaticales (Aguilar e Silva, 1980; Colomer, 1994; Salvador, 1984).

En esta línea, basándose en el modelo de la gramática generativa chomskyana, diversos autores intentan trasladar al campo poético o literario el concepto de competencia lingüística. Bierwisch (1970, citado en Aguiar e Silva, 1980) plantea la existencia de una capacidad humana específica para producir y comprender estructuras poéticas, que denomina competencia poética. Y Van Dijk (1972, citado en Aguiar e Silva, 1980) se refiere a una capacidad humana específica, referida a la producción e interpretación de textos literarios (a la que designa como competencia literaria), que atribuye a los hablantes nativos y vincula a una gramática literaria interiorizada inconscientemente, basada en un sistema de reglas disponible ante la producción y recepción de textos literarios.

El principal problema (y blanco de críticas) planteado por el concepto chomskyano es que obvia los factores histórico-sociales. Por lo que, en su trasvase al campo literario, habría ido adecuándose, avanzando hacia la naturaleza sociocultural y adquirida de la competencia literaria, así como desde el nivel oracional de la gramática generativa hasta el textual, abandonando progresivamente la propensión a la abstracción, la lógica y la formalización, e incorporando elementos pragmáticos (Salvador, 1984).

Ya señala Aguiar e Silva (1980), en este sentido, el error de concepción de una poética generativa cuyas pretensiones se orienten a entender y exponer los textos literarios a la luz de las dimensiones lógica y biológica, en tanto que la poética, según el autor, solo resultará valiosa concebida en términos de una sociopoética, que exponga y entienda los textos fundamentalmente a la luz de las dimensiones histórica y social.

De tales observaciones se desprenden propuestas conceptuales que comienzan a tomar en cuenta aspectos contextuales, apartándose de la idea de una competencia innata y planteando su adquisición sociocultural. Esta posición implica, en otras palabras, que la competencia literaria se basa en el conocimiento de un sistema de reglas métricas y textuales indisociables de factores histórico-sociales, eludidos desde el planteamiento de esa suerte de poética generativa, que tantas objeciones suscita (Aguiar e Silva, 1980).

La matización que se desprende del planteamiento anterior (con la consideración de la competencia literaria en tanto capacidad adquirida, y no innata) cobra relevancia en la medida en que lleva a entender su desarrollo enmarcado en un proceso y, consiguientemente, como hábil de ser estimulado por un aprendizaje escolar, en torno al que se despliegan, no obstante, interminables interrogantes (Colomer, 1994).

En este otro sentido, se suceden desde la propuesta de Dell Hymes (1974, 1977, citado en Salvador, 1984) de una competencia comunicativa que contempla la adquisición de una serie de reglas textuales vinculadas a una capacidad determinada contextualmente, hasta, por ejemplo, la definición de competencia literaria de Culler (1975, citado en Aguiar e Silva, 1980), que destaca el papel de educación, aprendizaje y escolarización en la formación y adquisición de la misma, entendida en términos de un conocimiento intuitivo o implícito, de un conjunto de reglas y procedimientos seguidos por el lector en la lectura y requeridos ante la tarea interpretativa.

La competencia literaria es definida por Riffaterre (1978, citado en Aguiar e Silva, 1980) como un saber complejo, de aprendizaje cultural, basado en la habituación del lector a sistemas descriptivos, textos y manifestaciones de intertextualidad, así como a temas y mitos implicados en la cultura literaria y en la comunidad social.

Por su parte, Salvador (1984) sugiere la vinculación implícita del lector modelo de Eco (1976, 1981, citado en Salvador, 1984) con la idea de una suerte de competencia literaria del receptor ideal, que comprendería, a su vez, una diversidad de competencias: competencia lingüística; competencia ante la identificación de la literariedad y la tipología discursiva o genérica de un texto; competencia cultural, enciclopédica o intertextual (relativa, entre otros aspectos, al dominio de códigos y sistemas semióticos); y competencia ideológica (asociada a comportamientos y actitudes).

En este sentido, también el lector informado de Fish (1989) podría traducirse en términos de una definición de competencia literaria, basada, en este caso, en un buen desenvolvimiento lingüístico, el conocimiento semántico requerido para la comprensión, y experiencia lectora, con la consiguiente interiorización de las propiedades del discurso literario.

A juicio de Núñez (1998, 290), la competencia literaria: “implica la competencia lingüística plena pero también el aprendizaje de las convenciones literarias y de sus técnicas y la apreciación del valor estético y cultural de las obras literarias”.

Ballester (1998, 1999, 2015) la define vinculada a la comprensión, interpretación y producción de textos literarios, integrada por una diversidad de saberes (cultural-enciclopédico, modalidades del discurso, estratégicos) y componentes (textuales y discursivos, lingüísticos, pragmáticos), e interviniendo de manera fundamental en su desarrollo la experiencia lectora y el consiguiente enriquecimiento del intertexto lector

(favorecedor de la identificación de referencias y relaciones intertextuales), junto con la progresiva interiorización de propiedades textuales.

Por su parte, Mendoza (2004) entiende que, a medida que el lector dispone de un número mayor de referencias de distintos tipos de texto, se va ampliando su intertexto y mejoran sus habilidades receptoras, lo que facilita las recepciones sucesivas. En esta línea, la competencia literaria sería definida por el autor como una adición de saberes de distinta índole que el sujeto requeriría tanto para la recepción como para la producción de obras literarias.

Para Mendoza (2010) la competencia literaria se concreta en tres direcciones: el proceso de lectura y su regulación por parte del lector; la identificación de convenciones y particularidades de la comunicación literaria y la disposición de referencias y claves poéticas necesarias en la comprensión e interpretación; y la contemplación de la historicidad de los textos literarios, relevante en tanto referente ante su contextualización. A lo que aún se podría añadir, según sostiene, la experiencia lectora.

El desarrollo de esa competencia literaria estaría vinculado a lo que el autor denomina lector competente, aquel, a su entender, capaz de emitir hipótesis sobre la tipología e identificar índices textuales; de llevar a cabo el proceso lector en sus sucesivas fases (y ordenar sus actividades cognitivas conforme a las mismas), valiéndose de las estrategias requeridas y desembocando en una lectura coherente y disfrutada; de interaccionar y cooperar, mediante sus saberes y aportaciones, con el texto; de identificar distintos niveles de estructuras textuales y averiguar conexiones lógicas subyacentes; de acceder, mediante el establecimiento de normas de coherencia, a (un) significado/s textual/es; y de controlar la metacognición de su actividad lectora.

Mendoza (2010) remite, asimismo, a las aportaciones de otros autores para señalar su coincidencia con la dirección de la competencia literaria hacia la capacidad de valorar y opinar sobre una obra, asociada a su comprensión e interpretación (Witte, Janssen y Rijlaarsdam, 2006, citados en Mendoza, 2010); con la contribución a su desarrollo de factores como la experiencia de lectura, la formación específica y el entorno educativo (Hanauer, 1999, citado en Mendoza, 2010); o con su aporte al desarrollo del pensamiento crítico y la inquietud artística, así como al dominio de relaciones contextuales, intertextuales e interdisciplinarias involucradas en la comprensión de los textos (Quet, 2009, citado en Mendoza, 2010). Una competencia cuyo desarrollo se extendería temporalmente a lo largo de un dilatado proceso, desde la iniciación lectora hasta la sistematización de capacidades y referentes.

Desde otra perspectiva, los principios básicos de actuación apuntados por Colomer (1994) para la formación de lectores literarios, también son formulados, en definitiva, ante el desarrollo de la competencia literaria. Estos son: la experimentación de la comunicación literaria (contribuyendo a que la literatura se perciba y comparta en tanto situación comunicativa real); la utilización de textos apropiados (que ofrezcan un soporte adecuado a las capacidades interpretativas del receptor y, a la vez, estimulen el progresivo desarrollo de estas); la interpelación al lector (consistente en apoyar el establecimiento de la relación entre la experiencia vital y la de ficción, la resonancia subjetiva de la literatura); el soporte didáctico a las distintas operaciones involucradas en la lectura (activación de conocimientos previos, realización de inferencias e hipótesis predictivas, control metacognitivo, etc.); y la interpretación compartida, la progresión en interpretaciones más complejas y la interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias (contemplando las modalidades oral, escrita y audiovisual).

Sánchez Corral (2003), por su parte, también hace alusión a una serie de operaciones que se activarían con la práctica de la competencia literaria, entre las que podemos citar la creación de mundos alternativos, la apropiación por parte del lector del texto literario, la relación del texto leído con textos anteriores o posteriores (intertextualidad) o la vivencia de la experiencia estética supuesta por la lectura.

Y la última definición del concepto de competencia literaria que aportaremos será la de Alonso (2001b), quien la vincula a la capacidad de escribir o leer textos de signo estético-literario, involucradas las actividades mediante las que el individuo interpreta o produce textos de intención literaria y, por consiguiente, las competencias lectora y expresiva en esta dimensión artística. En esta línea, contempla como elementos imprescindibles tanto la lectura, el estudio y discusión a partir de textos literarios, como su creación por parte del alumnado. Con lo que, indiscutiblemente, si hablamos de competencia literaria hemos de considerar también la producción textual por parte de los alumnos.

1.3.2. Implicaciones metodológicas de las bases teóricas delineadas

El ejercicio de aproximación teórica a los conceptos de educación y competencia literarias completa su sentido en la reflexión en torno a sus implicaciones metodológicas, en tanto que

será desde estas desde las que tracemos nuestra propuesta de contribución a la construcción de identidades en el sentido anteriormente apuntado.

El escenario de la educación literaria contemporánea coincide en la conveniencia de conceder un papel eminentemente activo al receptor. En consecuencia, se ha dirigido una atención especial a prácticas como la discusión literaria, que permite enfatizar la lectura interpretativa a través de una construcción compartida de significado, y la expresión creativa, que pone el acento en la producción de intención literaria por parte del alumnado.

Centrándonos en la discusión literaria, diversos autores coinciden al presentarla como una opción muy adecuada para avanzar en la comprensión de textos literarios desde el plano literal hacia los planos inferencial e interpretativo, desembocando en una lectura más rica, profunda y crítica. Los también llamados círculos literarios o clubes de lectura posibilitan tanto la construcción colectiva de sentido, como la apropiación personal y afectiva de los textos, gracias a la figura de un mediador que facilita la discusión y guía la comprensión y al contraste de una diversidad de puntos de vista aportados por los participantes (Bellorín y Reyes, 2012; Colomer, 2012b; Corroero, 2012; Gil Juan, 2012; Martínez León, Ballester Roca e Ibarra Rius, 2017; Martínez Roldán, 2012; Munita y Manresa, 2012; Rincón, 2012).

El énfasis en la faceta interpretativa a que aludíamos, comporta de partida cierta complejidad, ya que demanda estrategias lectoras de alto nivel, así como la disposición de conocimientos enciclopédicos y culturales (Margallo, 2012). A lo que hoy día se añade la necesaria consideración, tanto en la recepción como en la producción textual, de una diversidad de medios y lenguajes. En consecuencia, el alumnado habrá de desarrollar habilidades, no solo verbales, sino también audiovisuales y digitales, para poder interpretar y expresarse por medio de esa pluralidad de medios. Obviamente, ante textos de diversa naturaleza, los referentes requeridos para una recepción crítica también se diversifican.

En coherencia con lo hasta aquí expuesto, la apuesta por metodologías didácticas que, partiendo de una aproximación abierta y flexible a textos de índole diversa, propician la sensibilidad, la creatividad y la reflexión crítica en las respuestas lectoras del alumnado goza de bastante acogida, como también el fomento de la producción de textos y el trabajo de versiones y adaptaciones en distintos medios (Arizpe, 2012; Bellorín y Reyes, 2012; Rincón, 2012).

1.4. Animar a leer y a escribir para ser

La primera pregunta que parece razonable realizarse antes de abordar el reto de formar lectores o escritores es la de para qué leer o escribir, en otras palabras, cuáles son los beneficios que aportarán estas actividades que sostenemos que contribuyen a los procesos de construcción identitaria a nuestros alumnos adolescentes.

Entre otras muchas de sus bondades, la lectura (convienen diversos autores) empodera; entrena el sentido crítico y la imaginación; acompaña; ayuda a entender el mundo y a uno mismo; alimenta inquietudes intelectuales y aporta saberes culturales; ensancha el espacio, el tiempo y el sentido de pertenencia; y mejora la expresión y el pensamiento (Alonso, 2002; Docampo, 2002; Farias, 2002; Fernández Paz, 2002; Girbés, 2006).

Una vez convencidos, convendría que matizásemos qué clase de lectura deseamos fomentar. La respuesta es clara y merecedora de consenso: una lectura creativa, personal, que, trascendido todo mecanicismo, posea la resonancia de un proceso íntimo, en la que se sumen a la comprensión las dimensiones emocional e imaginativa, que comporte la elaboración propia de ideas, y se convierta en una herramienta de conocimiento del mundo y de uno mismo.

Resueltos a animar a leer, podemos tener en cuenta una suerte de máximas o consideraciones, abstraídas de la lectura de diferentes autores.

La primera es que menos es más, no pocos autores coinciden en que las prácticas menos sofisticadas pueden acabar siendo las más efectivas: algo tan sencillo como hablar con sinceridad y entusiasmo de libros que han sido leídos con gusto, y contagiar ese placer, o seleccionar un buen texto y leerlo en voz alta.

La segunda es que la formación de lectores habrá de ser entendida como una responsabilidad compartida. Indiscutiblemente, familia y escuela son dos escenarios clave, pero la labor no puede asignársele por entero ni a una ni a otra, ya que lo abrumador de la responsabilidad podría paralizar.

La tercera habría de ser la consciencia del relevante papel de los mediadores como dinamizadores, orientadores y referentes en las actividades de animación a la lectura, comprometidos con personalizar, en la mayor medida posible, las estrategias y actividades de

animación, pensando en cada posible lector (Albanell, 2002; Arizaleta, 2003; Docampo, 2002; Fernández Paz, 2002; Girbés, 2006).

Por último, podríamos añadir un apunte para facilitar la pervivencia del hábito lector una vez instaurado. Tomemos literalmente las palabras de Arizaleta (2003, 110), quien entiende la lectura como una afición educable:

La evaluación de los procesos de construcción de aficiones ha de ser coherente, no puede incurrir en los defectos de la que se aplica a la prescripción: cuando las personas leen por gusto, lo hacen para sí mismas, no elaboran fichas críticas; desean comunicar su experiencia cuando la interlocución es significativa, no toman notas a la espera de pasar una prueba; comentan los aspectos que conectan con su percepción, su situación, sus expectativas, no hacen exégesis del libro.

Como contraparte, tras un humilde ejercicio de documentación, hemos podido agrupar, de una manera aproximada, la respuesta que aportarían distintos escritores a la cuestión de para qué escribir con intención literaria: desde el deseo de investigar o explorar, ligado al misterio que albergan las historias por concebir (Auster, 2005; Rivadeneira, 1997; Sierra i Fabra, 2006; Villoro, 2005); pasando por una necesidad de decir o de rescatar verbalmente algo muy valioso (Auster, 2005; Galeano, 2005; Gimferrer, 2005; Martín Garzo, 2005), hasta la búsqueda de sentido al mundo o a uno mismo, de un hilo conductor para la vida o de unidad para el ser fragmentado (Auster, 2005; Kohan, 2001; Mayoral, 2005; Lardone y Andruetto, 2007; Millás, 2005; Tabucchi, 2005).

Los hay que consideran que escribir tiene que ver con percibir y plasmar verbalmente de una manera propia (Martín Garzo, 2005; Muñoz Molina, 2005), o con la búsqueda de precisión, claridad y belleza en el lenguaje (Mayoral, 2005). Y también están aquellos para los que el regalo de la escritura reside en los personajes literarios, que permiten canalizar las contradicciones de los seres humanos a través de una diversidad de opiniones y puntos de vista; dar voz a la memoria visual y auditiva; o, sencillamente, satisfacer la tentación de tratarse a uno mismo como tal (Grandes, 2005; Sontag, 2005; Tabucchi, 2005).

Consiguientemente, adquiere una crucial importancia el entendimiento de la producción literaria como una actividad no necesariamente vinculada a la inspiración o el talento revelados (Alonso, 2001a, b), en tanto que tal reconsideración entronca con una perspectiva de la práctica de la escritura en el terreno creativo que contempla su aprendizaje a lo largo de un proceso, democratizando, por tanto, el acceso a la misma.

Una opción muy válida, además de la de los talleres literarios (que abordamos en el capítulo 6), podría ser la de la escritura por proyectos, que ofrece una serie de ventajas, tales como la articulación de la enseñanza en torno a la elaboración final de un producto textual, motivado y enmarcado en una situación comunicativa real; el trabajo cooperativo de los discentes y la frecuente retroalimentación del docente; o la evaluación vinculada a sucesivas revisiones textuales y la oportunidad de abordar de manera detenida todas y cada una de las fases de escritura (planificación, textualización y revisión). Los proyectos pueden, asimismo, responder a una serie de etapas, no muy alejadas de las apuntadas en el caso del taller, tales como leer y analizar un modelo para comenzar, detenerse en algunos aspectos compositivos del mismo y ponerlos en práctica, a continuación, y dedicar un tiempo a la escritura y a la revisión, finalmente (Colomer, Ribas y Utset, 2003; Dolz, 2003; Fort y Ribas, 2003).

En cualquiera de los casos, una muy recurrida puerta de entrada a la escritura de intención literaria viene dada por la recreación o reinención de los modelos textuales propuestos. Infinidad de propuestas de experimentación con el lenguaje, de tareas intertextuales y lúdicas, pueden convertirse en una muy buena opción, ya sea en el seno de proyectos o de talleres de escritura, para animar a la escritura creativa a nuestro alumnado adolescente (Calleja, 2012; Morote, 2014).

Capítulo 2. Construcción de identidades en el siglo XXI

En este capítulo realizamos una aproximación al concepto de identidad que pretende servir de base para formular nuestra propuesta de contribución a los procesos en que se inscribe su construcción desde la educación literaria al cierre del mismo. Para ello nos detenemos en cómo se construyen las identidades (o, lo que es lo mismo, en el carácter narrativo, constructivo, plural, dialógico y proyectivo de estas), en las funciones, necesidades y peligros asociados a los procesos de construcción identitaria, en los distintos planos (psicológico y social) que integra la identidad y en la definición de diferentes dimensiones identitarias (concretamente la personal, la social, la cultural y la de género) e introducimos, por último, los diferentes modelos educativos ante la actual realidad multicultural, decantándonos, en este sentido, por una educación intercultural (debido al protagonismo de que goza el plano cultural en nuestro trabajo).

2.1. Una primera aproximación al concepto de identidad

El concepto de identidad, de entrada, nos remite a dos ideas fundamentales: la idea de frontera y la idea de crisis. En este trabajo sostenemos que la identidad, es decir, aquello que somos, está precisamente en la frontera (entre la infancia y la edad adulta, entre lo canónico y sus márgenes, entre realidades culturales que se presentan como irreconciliables, entre lo permitido y lo sancionable, entre lo que pensamos y lo que sentimos, entre lo que somos y lo que desearíamos ser...) y que a menudo ese estar o sentirse en la frontera conduce inevitablemente a la contradicción, al conflicto o a la idea de crisis. La etimología de la palabra crisis remite a la toma de decisiones en momentos de duda. Es sabido que la adolescencia constituye una etapa vital (por la que atraviesan los alumnos a los que nos dirigimos) de transición, de cambios y de toma de decisiones, que se ha hecho corresponder con esa idea de crisis identitaria. Y los procesos de construcción identitaria se dinamizan precisamente en esos momentos de crisis, en los que nos planteamos el sentido y la dirección de nuestras vidas.

Por otra parte, entendemos la identidad, de partida, como un fracaso inevitable en los términos en que lo expresa Chambers (1994, 46-47) en las siguientes líneas:

Este viaje, abierto e incompleto, entraña una constante fabulación, una invención, una construcción, en la que no hay una identidad fija ni un destino final. No existe un referente último fuera de nuestros lenguajes. Nietzsche insiste en ello: no hay hechos sino interpretaciones. Así como la narrativa de la nación implica la construcción de una comunidad imaginaria, un sentido de pertenencia que se sostiene tanto en la fantasía y la imaginación

como en cualquier realidad geográfica o física, también el sentir de nuestras identidades es un trabajo de la imaginación, una ficción, una historia específica. Nos imaginamos íntegros, completos, poseedores de una identidad plena que no está ni abierta ni fragmentada. Nos imaginamos autores y no ya objeto de las narrativas que constituyen nuestras vidas. Es esta clausura imaginaria la que nos permite actuar. Sin embargo, en mi opinión, estamos aprendiendo a actuar en el modo subjuntivo, como si tuviéramos una identidad plena, a la vez que reconocemos que dicha plenitud es una ficción, un fracaso inevitable. Y este reconocimiento nos permite corroborar los propios límites y también, de manera simultánea, la posibilidad de dialogar a través de las diferencias (...) Este conjunto ficticio, este yo, como diría Nietzsche, es una ficción que preserva la vida, que nos protege y nos salva de las discontinuidades del inconsciente, de la esquizofrenia, de la autodestrucción y de la entropía de la locura, enlazado interminable de las historias.

Al hilo de ese fracaso inevitable a la búsqueda de fijeza o de completitud, la construcción de identidades en la actualidad se caracteriza por un incremento de la incertidumbre, por la dificultad de elaborar un relato coherente y dotado de continuidad y por una agudizada necesidad de elegir y construirse con ello. De alguna manera podríamos atribuirlo, de una parte, a los contextos de relación, posibilidades de ser y formas de vida multiplicadas, a la saturación de información y de imágenes y a los puntos de referencia variables. De otra, desaparecen los compromisos y propósitos sostenidos, las relaciones personales suelen ser de menor duración, los vínculos familiares se complejizan y las identidades laborales son a menudo inestables (Pindado, 2006; Revilla, 2003). Como resultado, se ha sostenido que las identidades son sustituidas por identificaciones que en ocasiones no duran más de un instante y que el desarrollo de maneras de ser se da más como algo válido para una determinada situación que como algo permanente, en la que ha recibido la denominación de sociedad de la consumación. Se diría que ya no sirven, en este contexto, las categorías fijas ni las respuestas definitivas (Maffesoli, 2000; Rodrigo Alsina y Medina Bravo, 2006).

Más allá de lo anterior, podríamos sostener para empezar que hablar de identidad es decir quiénes somos, qué nos distingue (rasgos, atributos, intereses) y de qué nos sentimos parte (vínculos), cuáles son los sentidos personales que construimos y cómo hilamos de una manera significativa nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro (como proyección de la identidad deseada) y concedemos un sentido a nuestras vidas a partir de los sucesivos ejercicios de apropiación cultural y también en forma narrativa. Pero la identidad de una persona integra múltiples dimensiones, se trata de sus identificaciones y sentidos de pertenencia a diferentes colectivos y de sus lealtades múltiples, resultado de una construcción sociocultural (de la socialización en un contexto), dialéctica (del diálogo con otros) y narrativa (de los relatos que recibimos y elaboramos). Se podría decir que la particular composición resultante de esa construcción es lo que singulariza a cada persona en términos

identitarios (Castells, 2003; Guerrero Arias, 2002; Marín Gracia, 2002; Rodrigo Alsina y Medina Bravo, 2006).

Marín Gracia (2002, 32) explica de una manera bastante clara la importancia y la dificultad de equilibrar y compatibilizar nuestras diferentes identificaciones y pertenencias:

hay que reconstruir cotidianamente el equilibrio entre estas identificaciones (complementarias y/o alternativas) en función de los contextos, de las circunstancias, de las situaciones, de los talentos de los interlocutores, ya que como afirma Laso de Espinosa (1995) el difícil equilibrio de pertenencias se rompe cuando alguno de esos rasgos se afirma con prioridad sobre otros; por ejemplo, cuando ser francés se hace incompatible con ser musulmán, o el hablar o no hablar una lengua se hace incompatible con pertenecer a una comunidad política. Estas mismas tensiones de la identidad personal se reproducen en la identidad colectiva, de modo que si un grupo trata de imponer sus características identitarias a otro grupo, inmediatamente este reacciona tratando de imponer alguna de las suyas como fenómeno compensatorio.

2.2. Pero, ¿cómo se construyen las identidades?

Después de la lectura de diferentes autores, destacaríamos cinco características de los procesos de construcción de identidades. Para empezar se trata de un proceso eminentemente narrativo, es decir, somos el resultado de los relatos que recibimos y elaboramos, de aquellos en los que nos reconocemos, de aquellos que nos aportan modelos para la identificación, así como de los que nos valemos para estructurar y conferir coherencia a la experiencia. Constructivo en la medida en que existe (y si no existe habría que trabajar porque así fuera) un margen para la participación activa a través de nuestros pensamientos, decisiones y acciones, para una suerte de autodeterminación. Plural porque la identidad es un concepto multidimensional (de género, sexual, cultural, profesional, etc.), porque realizamos identificaciones múltiples y desarrollamos una diversidad de compromisos y sentidos de pertenencia compatibles a los que concedemos mayor o menor relevancia en función del contexto. Dialógico, puesto que la identidad nunca es el resultado de un monólogo ni se corresponde sencillamente con la imagen que cada cual posee de sí mismo, sino que se desarrolla en la socialización, en la interacción, en el contraste y en el diálogo con otros. Y tiene, por último, un carácter proyectivo, que nos permite, de una parte, definir proyectos personales y colectivos con los que concedemos una dirección a la propia vida y asumimos responsabilidades sociales y, de otra, imaginar y aspirar a distintas posibilidades de ser y a otros mundos posibles (Berger y Luckmann, 1968; Giró Miranda, 2008; Rodríguez Lestegás, 2008; Susín Betrán y San Martín Segura, 2008; Valera y Madriz, 2005).

En cuanto al carácter narrativo, dice, con tino a nuestro entender, Larrosa (1996), que a la pregunta a quiénes somos solo podemos responder contando alguna historia, que nos construimos al narrarnos. Y señala también la importancia de una expresión identitaria que no necesariamente tiene por qué corresponderse con hablar sobre uno mismo, pero sí con hablar o escribir con las propias palabras, exponiéndose, desde dentro, de tal manera que esas palabras nos digan y pongamos en juego lo que somos con ellas. Bernal le reconoce a este carácter narrativo un valor pedagógico, pues permite proyectar lo que queremos ser, autodeterminarnos. En palabras de este autor (2005, 125):

Nuestra capacidad narrativa posee un inequívoco valor pedagógico sobre todo por su carácter proyectivo, en la medida en que la identidad personal la podemos identificar con personalidad escogida, elegida. Más allá de meros reflejos de crónicas fatalistas, sin márgenes para autodeterminación alguna, nuestra capacidad de narración cumple su mejor función cuando es capaz de imaginar otros yoes posibles, otros mundos posibles.

Recapitulando, podríamos sostener que el concepto de identidad se inscribe en una construcción con sentido cuando se entiende como un proyecto y se atiende al carácter narrativo (en tanto seres simbólicos y culturales), dialógico (en tanto seres sociales, en interacción y diálogo con los otros) y constructivo (en tanto seres racionales y creativos) de su desarrollo (Bernal, 2003, 2005; Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez, 2012).

La noción de identidad acogería, al tiempo, la idea de multiplicidad, cambio y discontinuidad de un sujeto plural ante una diversidad de contextos, situaciones o relaciones, y un cierto sentido de continuidad espaciotemporal y comportamental. Reconocido, en otras palabras, cuanto de permanencia (dada la posible identificación del sujeto en unos ciertos relatos identitarios, que dotan de coherencia y unidad a la experiencia y de sentido al yo) y de construcción contextualizada, situada y dinámica (en tanto ámbito para la experimentación, que se construye y se reconstruye) posee la identidad. De tal manera que sí se mantendría la autorreferencia a un “yo” a través del tiempo (si bien no se trate de un yo concebible desde la unidad). Y la aludida idea de continuidad espaciotemporal obtendría su anclaje fundamental en la memoria, compuesta de información vertida finalmente en narraciones sobre la realidad y sobre nosotros mismos (Bernal, 2003, 2005).

2.3. Funciones, necesidades y peligros

A la construcción de la identidad se le asocian unas funciones. La primera sería la función locativa, puesto que la idea de identidad nos ayudar a ubicarnos, nos orientamos a veces

basándonos en un determinado sentido de pertenencia. La identidad también tiene una función selectiva, esto es, en función de esta escogemos nuestras preferencias ante opciones prácticas. Integrativa de las experiencias del pasado, del presente y del futuro, así como de las distintas imágenes que poseemos de nosotros mismos. Perceptiva, en la medida en que la pertenencia a determinadas comunidades incide en nuestro modo de ver e interpretar. Y es una fuente de sentido, en tanto que nos aporta significados en los que nos reconocemos y somos reconocidos por otros (Guerrero Arias, 2002; Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2011).

Podríamos referirnos también a algunas necesidades. Construimos una imagen de nosotros mismos (en la que nos reconocemos y proyectamos lo que deseamos ser) y de los otros porque tenemos una necesidad de representación. Sin duda tenemos una necesidad de libertad, de autonomía, que puede traducirse, por ejemplo, en decisiones sobre nuestro futuro personal o en la correspondencia entre lo que hacemos, pensamos y sentimos. También en términos de libertad cultural, en la medida en que escojamos nuestras prácticas y valores teniendo en cuenta que el sustrato de que partimos puede ser preservado o rechazado y elijamos el propio modo de vida y el significado que queremos darle a cada una de nuestras pertenencias. Esa libertad tiene, asimismo, que ver con la idea de ser nosotros mismos en la medida en que nos conformamos, diría Villoro (1998), individual o colectivamente, de acuerdo con los que verdaderamente son nuestros deseos y necesidades actuales y somos fieles a una representación en la que nuestros proyectos integran nuestros deseos y actitudes reales. También tenemos una necesidad de afecto y de sentirnos parte de algo, es decir, de vínculos, de sentidos de pertenencia, de referentes, que disminuyen el miedo a la soledad, al vacío, al caos y a la incertidumbre. Pese a que se haya hablado de “disolución del sujeto o de la identidad” necesitamos unos ciertos puntos de anclaje, como puedan ser la conciencia y la narración continua de nosotros mismos, la memoria y también ser en alguna medida predecibles y responsabilizarnos de nuestra actuación para que los demás puedan confiar en nosotros. Por último, tenemos una cierta necesidad de orden y sentido, intentamos hilar de manera coherente el pasado y nuestras metas actuales y organizar nuestra relación con el mundo y con los demás a partir de un cierto sentido de identidad (D’Angelo Hernández, 2004; Guerrero Arias, 2002; Revilla, 2003; Rodrigo Alsina y Medina Bravo, 2006).

Veamos para el plano de las identidades culturales cómo se entiende el ejercicio de esa libertad que constituye una de nuestras principales necesidades identitarias. Kymlicka (2000, 119-120), por ejemplo, se refiere a la pertenencia cultural como sustrato necesario (una serie

de creencias, valores, etc.) que contextualiza y hace significativas las elecciones. A este respecto se expresa en las siguientes líneas:

para llevar una vida buena tenemos dos condiciones previas. La primera es que dirijamos nuestra vida desde dentro, de acuerdo con nuestras convicciones sobre qué es lo que da valor a la vida. Por consiguiente, los individuos deben tener los recursos y las libertades necesarias para guiar sus vidas según sus creencias sobre el valor, sin temor a la discriminación o al castigo (...) somos libres para cuestionar estas creencias, para examinarlas a la luz de cualquier información, ejemplo y argumento que nuestra cultura nos pueda proporcionar (...) Estas libertades nos permiten juzgar qué es valioso y conocer otras formas de vida (...) una sociedad liberal no solo permite que las gentes sigan su estilo de vida actual, sino que también les proporciona acceso a la información sobre otros estilos de vida (a través de la libertad de expresión) y, de hecho, exige que los niños conozcan otros estilos de vida (a través de la escolarización obligatoria), y permite que la gente haga un examen tradicional de sus propósitos (...) la libertad implica elegir entre diversas opciones, y nuestra cultura societal no solo proporciona estas opciones, sino que también hace que sean importantes para nosotros. Las personas eligen entre las prácticas sociales de su entorno, en función de sus creencias sobre el valor de esas prácticas. Y tener una creencia sobre el valor de una práctica consiste, en primera instancia, en comprender los significados que nuestra cultura le otorga.

Galcerán (2016), por su parte, considera que las culturas en que nacemos y nos socializamos son una suerte de marco que delimita un campo de posibilidades para el desarrollo del propio proyecto de vida, un marco que aporta un sustrato que puede ser preservado o rechazado. Y Sen (2007) se refiere a un marco cultural no restrictivo, a la posibilidad de razonamientos distintos más allá de la identificación con una determinada comunidad cultural. Este autor esboza una idea de libertad cultural basada en el conocimiento y comprensión de distintas culturas y en el razonamiento y la elección de las propias prácticas culturales a partir de esta, en la posibilidad de escoger el propio modo de vida, según los propios valores, no restringidos por la tradición heredada, en la decisión personal sobre el significado de la pertenencia a una, a ninguna o a varias comunidades y en la posibilidad de hibridación de los modos conductuales de las personas, especialmente cuando estas se encuentran entre dos mundos presentados como aparentemente irreconciliables.

En el plano del género también se aspira al ejercicio de la libertad en los procesos de construcción identitaria. Se subraya, en este caso, la necesidad de trascender las definiciones esencialistas y las oposiciones binarias (hombre/mujer, masculinidad/feminidad) establecidas como normativas, que proponen dos opciones excluyentes, cerradas y de significados fijos. En este sentido, se insiste en la idea de que las categorías de género son construcciones socioculturales, a las que, por consiguiente, cada individuo puede atribuir un significado distinto, desarrollando su propia manera de pensar, de sentir y de actuar en consecuencia, y se cuestiona la correspondencia unívoca entre el sexo biológico y una determinada identidad de género. En otras palabras, podríamos decir que no existen modelos, atributos, actos o

significados de género correctos o incorrectos, sino que el género de cada persona va conformándose a través de las propias acciones y de la atribución personal de significado en el diálogo o mediante la transgresión de los significados establecidos como normativos (Butler, 2006, 2010).

Volviendo a las necesidades identitarias a las que veníamos refiriéndonos, curiosamente la narrativa ofrece respuesta a muchas de ellas. Cuando nos narramos en forma de historia de vida o de autobiografía, explican Guitart, Nadal y Vila (2010), saciamos tanto la necesidad de libertad y autonomía dando una dirección a nuestra vida como la de unión y relación con otros que nos aporta seguridad y protección. Vertemos nuestro proyecto de vida en esas narraciones, resolvemos crisis y transiciones, expresamos y generamos distintas posibilidades de ser, o tomamos consciencia de ellas y también, por otra parte, desarrollamos sentidos de pertenencia.

Pero no podemos centrarnos exclusivamente en las necesidades identitarias, también hemos de estar alerta de los peligros que existen alrededor de los procesos de construcción de identidades, de entre los que destacaríamos dos: la heteronomía y el hermetismo. El primero tiene que ver con la abundancia de información y la recepción pasiva de la misma, con las presiones e influencias que entorpecen una manera propia de pensar, de ser, de vivir o de leer la realidad (Sánchez Corral, 2003). El segundo se relaciona con la construcción esencialista de grupos cerrados y excluyentes, la oposición nosotros/los otros y esa pretensión de comunidades homogéneas que, como sabemos, conduce a formas diversas de dominación, discriminación y violencia (Appiah, 2007; De Lucas, 2003; Garzón Baldés, 2008; Hobsbawm, 2000; Laclau, 2000; Ruiz Román, 2003; Sen, 2007).

2.4. Planos, definiciones y enfoques

Cuando hablamos de identidad hemos de considerar la primera persona del singular del verbo ser, pero también la primera del plural. Nos estamos refiriendo a los distintos planos identitarios: el psicológico y el social. El primero remite a lo distintivo del individuo, al modo en que este se concibe a sí mismo como ser singular a través de la permanencia de un cierto sentido de unicidad. El segundo es el resultado de la interacción en un contexto sociocultural y tiene que ver con el desarrollo de sentidos de pertenencia a grupos (que pueden compartir una serie de características, normas, sistemas de creencias, actitudes y comportamientos, etc.) y de los apoyos y lazos emocionales que también constituyen una necesidad identitaria y que

se relacionan con nuestras estrategias de vinculación como resultado de las experiencias vividas (Malgesini y Giménez, 2000; Marín Gracia, 2002).

Y ha llegado el momento de esbozar algunas definiciones de las distintas dimensiones del concepto de identidad. Comencemos por la identidad personal, definida por Villoro (1998), que se corresponde básicamente con imágenes o representaciones, adaptadas a determinados contextos y relaciones, elaboradas por nosotros mismos o por otros, más próximas a lo real o a lo deseado, centradas en el pasado o dirigidas al futuro y que tratamos de integrar en una unidad coherente. Siguiendo a Bernal (2003, 2005), la definiríamos como la parte escogida de la personalidad, más allá de los contenidos aprendidos basados en elecciones realizadas por la comunidad o la cultura en que se está inserto. La construcción de la identidad personal se relaciona según este autor con una apertura de posibilidades asociada a las perspectivas personales de futuro, y posee la función de dar una dirección al curso de la propia vida, según apuntan Guitart, Nadal y Vila (2010).

Cuando de lo que hablamos es de identidad social se trata de una representación compartida, de un sí mismo colectivo. Así pues, cuando nos representamos como miembros de una comunidad participamos en las creencias, actitudes y comportamientos de los grupos a los que pertenecemos, en un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, en unas formas de vida compartidas que remiten a la cultura (Villoro, 1998).

A continuación reproducimos textualmente las definiciones aportadas por Villoro de los conceptos de identidad personal e identidad colectiva por constituir, a nuestro entender, unas de las más claras.

Identidad personal:

El individuo tiene, a lo largo de su vida, muchas representaciones de sí, según las circunstancias cambiantes y los roles que se le adjudican. Se enfrenta, de hecho, a una disgregación de imágenes de sí mismo. Un factor importante de esta disgregación es la diversidad de sus relaciones con los otros. En la comunicación con los demás, estos le atribuyen ciertos papeles sociales y lo revisten de cualidades y defectos. La mirada ajena nos determina, nos otorga una personalidad (en el sentido etimológico de máscara) y nos envía una imagen de nosotros. El individuo se ve entonces a sí mismo como los otros lo miran. Pero también el yo forja un ideal con el que quisiera identificarse, se ve como quisiera ser. Ante esta dispersión de imágenes, el yo requiere establecer una unidad, integrarlas en una representación coherente. La búsqueda de la propia identidad puede entenderse así como la construcción de una representación de sí que establezca coherencia y armonía entre sus distintas imágenes. Esta representación trata de integrar, por una parte, el ideal del yo, con el que desearía poder identificarse el sujeto, con sus pulsiones y deseos reales. Por otra parte, intenta establecer una coherencia entre las distintas imágenes que ha tenido de sí en el pasado, las que aún le presentan los otros y las que podría proyectar en el futuro. En la afirmación de una unidad interior que integre la diversidad de una persona, en la seguridad de poder oponer

una mirada propia a las miradas ajenas, el sujeto descubre un valor insustituible y puede, por ende, darle un sentido a su vida (Villoro, 1998, 54-55).

Identidad colectiva:

Por identidad de un pueblo podemos entender lo que un sujeto se representa cuando se reconoce o reconoce a otra persona como miembro de ese pueblo. Se trata, pues, de una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo, que constituiría un sí mismo colectivo.

El sí mismo colectivo no es una entidad metafísica, ni siquiera metafórica. Es una realidad con la que se encuentran sociólogos y antropólogos. Los individuos están inmersos en una realidad social, su desarrollo personal no puede disociarse del intercambio con ella, su personalidad se va forjando en su participación en las creencias, actitudes, comportamientos de los grupos a los que pertenece. Se puede hablar así de una realidad intersubjetiva compartida por los individuos de una misma colectividad. Está constituida por un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Esa realidad colectiva no consiste, por ende, en un cuerpo, ni en un sujeto de conciencia, sino en un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas, que se expresan en instituciones, comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos, saberes transmitidos; en suma, en lo que entendemos por cultura. El problema de la identidad de los pueblos remite a su cultura (Villoro, 1998, 55).

Para el concepto de identidad cultural nos apoyamos en la definición de Soriano (2004), que habla de un sentido pertenencia respecto de los rasgos y valores de una o más culturas (e insistimos en ese una o más culturas) y de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirlas propias. La identidad de género, por último (en la medida en que en nuestro trabajo no nos detendremos en otras dimensiones como la sexual, la profesional, etc.), ha sido definida como la identificación de cada cual en tanto hombre o mujer o la categorización en tránsito entre estas opciones y la interpretación personal realizada del significado de estas categorías, que, en la medida en que son construcciones socioculturales, pueden ser “llenadas” de diferentes contenidos (Barbé i Serra, Carro y Vidal, 2014).

A pesar de que hayamos considerado conveniente diferenciar estas cuatro dimensiones identitarias, hemos de tener presente que la respuesta al complejo interrogante de quiénes somos se articula en una diversidad de discursos en los que las entremezclamos. A nuestro entender, los procesos de construcción de identidades en los distintos planos y dimensiones convergen en forma de pensamientos, emociones y acciones (asociados a la interpretación que realizamos de nuestra categorización en tanto mujeres, hombres o transgénero, a las prácticas y valores culturales que desarrollamos o a los rasgos y decisiones que nos singularizan como individuos, nos comprometen socialmente y con los que vamos dando un curso a nuestras vidas) a través, en suma, de los que vamos definiéndonos.

En lo que concierne, en particular, a la noción de identidad cultural son distintos los enfoques desde los cuales se ha conceptualizado. En el cuadro que sigue recogemos la síntesis realizada por Guerrero Arias (2002) a este respecto, que permite comparar el enfoque constructivista y relacional en el que nosotros nos situamos (en tanto que favorece la superación de los peligros que encierran los planteamientos anteriores) con otros enfoques.

Enfoques sobre identidad	
Esencialista	Identidad inamovible e inmutable, que determina, de una vez y para siempre, la conducta y la vida de los individuos y las sociedades. Puede conducir a una instrumentalización ideologizada extrema, que se expresa en consideraciones racistas de la diferencia.
Culturalista	Partiendo del enfoque mecanicista desde el que se considera que la cultura es una conducta aprendida, esta se vuelve herencia social que va a determinar las conductas de los individuos, que desde muy temprano y mediante los procesos de socialización, aprenden las normas y los principios que regulan su conducta y que modelan su identidad. Hace que los individuos se vean sometidos a la fuerza inamovible de una herencia cultural. Una mirada inmovilista de la identidad y la cultura no ayuda a explicar el proceso de transformación de las fronteras culturales e identitarias.
Primordialista	Considera que la pertenencia a un grupo étnico constituye una de las primeras y más importantes de las pertenencias sociales, pues a esta se asocian redes de lealtades y vínculos fundamentales que son inamovibles.
Objetivista	Trata de encontrar los rasgos objetivos (manifiestos, perceptibles) que determinan la identidad cultural de un pueblo. Se sustenta en una concepción fragmentada de la cultura.
Subjetivista	La identidad como un sentimiento de pertenencia a comunidades imaginadas que están determinadas por las representaciones que sus miembros se hacen de estas. Puede conducir a un reduccionismo equivocado que ve la identidad como una cuestión meramente de elección individual arbitraria, que posibilita a cada individuo hacer sus propias identificaciones.
Constructivista y relacional	Concibe las identidades como construcciones sociales y dialécticas. Un sistema de relaciones y representaciones, resultantes de las interacciones, negociaciones e intercambios materiales y simbólicos conscientes de sujetos social e históricamente situados.

Fuente: tomado de Guerrero Arias (2002, 98-101)

2.5. Diferencia, cultura e identidad cultural

Centrándonos ahora de manera independiente en el plano cultural, un rasgo definitorio de las sociedades actuales es sin duda su diversidad (de lenguas, códigos culturales, tradiciones, formas de vida, etc.) que conduce a que no podamos concebir ya las identidades culturales sino desde la idea de una pluralidad constitutiva que implica, a su vez, que si nos remontamos a alguna suerte de raíces estas hayan de ser necesariamente cruzadas. Esta realidad no está exenta de tensiones entre la unidad y la multiplicidad. La idea de compartir memoria, lengua, costumbres y valores en singular asociada a la coincidencia en un espacio geográfico unificado por un poder político ya no se sostiene. Y este contexto entraña, a la par, riquezas y retos tales

como el problema de las relaciones de poder que se establecen en la diversidad, la creciente xenofobia o el peligro de la uniformización y, lo que para nosotros es más importante, nos exige replantearnos nociones como las de diferencia, cultura o identidad, de tal manera que la primera ya no se entiende desde el esencialismo (que a menudo lleva aparejada la percepción de la alteridad como amenazante) sino como algo relacional (experimentada desde la compatibilidad y no desde el antagonismo), las culturas se piensan desde una concepción dinámica y procesual y no desde el hermetismo, como internamente plurales, y las identidades culturales no son otra cosa que identificaciones y pertenencias múltiples y compatibles, que priorizamos o relativizamos en función del contexto o la situación.

En este sentido, a juicio de Trujillo Sáez (2005) existiría un problema en las definiciones populares de cultura (opuestas a una visión dinámica y múltiple) desde las que esta se entendería como objeto, espacio cerrado y clave de diferencia. Así lo expresa el autor:

La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local) (Trujillo Sáez, 2005, 3).

A este respecto también parecen oportunas las palabras de Bermejo Pérez (2008) cuando se refiere a la “incorporación e internalización, tanto en la concepción de cultura como en la de identidad y, por tanto, en la de identidad cultural, del principio de pluralidad”. Un principio de pluralidad que define como “reconocimiento del otro y reconocimiento de lo(s) otro(s) en sí mismo. Es decir, reconocer la identidad como alteridad, como apertura y relacionalidad radicales” (127-128).

En este contexto multicultural, dada la cotidianeidad de los desplazamientos de población, el sentido de pertenencia cultural ya no se entiende en singular y, en consecuencia, puede resultar más beneficioso que nunca reflexionar sobre la pertenencia cultural doble o plural que desarrollan los inmigrantes, entendida como una conquista deseable para todos. Al hilo de esta idea, se ha hablado de individuos cuyas identificaciones atraviesan fronteras o del concepto de identidades fronterizas. En palabras de Maalouf (2009b, 48-49):

en todas las sociedades divididas, hay un cierto número de hombres y mujeres que llevan en su interior pertenencias contradictorias, que viven en la frontera entre dos comunidades que se enfrentan, seres humanos por los que de algún modo pasan las líneas de fracturas étnicas, religiosas o de otro tipo [...] Los fronterizos que sean capaces de asumir plenamente su diversidad servirán de enlace entre diversas comunidades y culturas.

En la misma línea, Ibarra y Ballester (2014) hablan de “identidades en tránsito, escindidas entre dos mundos, dos culturas, dos cosmovisiones, dos geografías sociopolíticas e ideológicas, dos legados patrimoniales, con gran frecuencia dos lenguas, en ocasiones contrapuestas, en otras diferentes, en otras complementarias”.

Otros autores (Bermejo Pérez, 2008; De Lucas, 2003; Jelin, 2000) se refieren a sujetos fronterizos o transnacionales, contruidos desde las múltiples pertenencias, escogiendo los ingredientes de la propia identidad sobre la base de la arbitrariedad de la propia idea de frontera, que materializa la asimetría de poder y la separación entre “nosotros” y los “otros”, entre “un adentro y un afuera que otorgan identidades concretas”, como sostiene Jelin (2000), y donde, como diría Brah (2011), “el propio acto de prohibición inscribe la transgresión y el miedo al otro es el miedo a uno mismo”.

En el escenario descrito, paradójicamente, cuando de una parte pareciera que los contornos de las comunidades se difuminan, de otra, una diversidad de medidas destinadas a detener la entrada de inmigrantes y de formas de desigualdad, exclusión y discriminación fortifican las fronteras de la condición de ciudadanía o de humanidad (Castiel, 2001; Ferrer Julià, 2004; Peñalva y Zufiarre, 2008).

2.6. Modelos de relación con la diferencia y enfoques educativos

En el seno de este contexto culturalmente diverso al que aludíamos se ha hecho referencia a distintos modelos de relación con la diferencia, que recogemos en el cuadro que sigue, tomado de Nata (2007), y de entre los que sería deseable que prevaleciese el modelo relacional.

Modelos de relación con la diferencia	
Modelo etnocéntrico (otro diferente debido a su estado de desarrollo)	Forma de pensar, vivir y organizar la vida de las sociedades occidentales postulada como superior a la de otras sociedades y culturas.
Modelo de la tolerancia (otro diferente, diferencia legítima que es tolerada)	Arrogancia ética y epistemológica de aquel que tolera sobre aquel que es tolerado.
Modelo de la generosidad (otro diferente, diferencia como una construcción desde Occidente)	Culpa que conduce a cuidar al otro. El problema del otro es nuestro problema, dado que históricamente este fue continuamente minorizado.
Modelo relacional (otro diferente y también nosotros, la diferencia está en la relación entre los diferentes)	Nosotros y ellos somos parte de una relación, ya no somos los que tienen la legitimidad universal de determinar quiénes son ellos, la diferencia también somos nosotros.

Fuente: tomado de Stoer y Magalhaes, en Nata (2007, 43)

También se han tipificado las relaciones posibles en situaciones de contacto entre culturas, que van desde el abandono a la preservación total o parcial de las identidades culturales de los grupos en contacto. Pero a nosotros nos interesan especialmente los distintos modelos educativos desarrollados ante la realidad multicultural y en la medida en que la diferenciación que realizan Malgesini y Giménez (2000, 130-136) consideramos que resulta bastante esclarecedora, la sintetizamos en el cuadro que sigue.

Modelos educativos ante realidad multicultural	
Educación racista o segregadora	Alumnos separados según procedencia. Grupos diferentes/sistemas distintos. Guetización escolar.
Educación asimilacionista	Asimilación a cultura dominante de inmigrantes o minorías. Aprendizaje lengua oficial o dominante. Conocimiento cultura receptora.
Educación integracionista o compensadora	Enseñanza/aprendizaje lengua de destino y mantenimiento lengua materna. Conseguir igualdad de oportunidades con independencia de origen.
Educación pluralista	Provisión información cultura inmigrantes o minorías. Visión funcional lenguaje y cultura. Tratamiento grupos como entidades monolíticas. Conduce a separación grupos en escuela.
Educación intercultural	Diversidad humana como algo positivo (intercambio, enriquecimiento, sensibilización pluralidad sistemas, creencias, estilos de vida, enfoques, etc.). Alternativa crítica a educación monocultural. Dirigida a todos. No es culturalismo (no exagera las diferencias). Múltiples perspectivas tratamiento temas. Implicación de toda la comunidad escolar. No separación física alumnos culturalmente diferentes y grupos de trabajo heterogéneos. Conocimiento riguroso diversidad cultural, fenómenos migratorios y teoría intercultural. Reforzamiento idioma acogida y enseñanza lengua materna. Consciencia propia identidad cultural y desarrollo autoconcepto cultural positivo. Habilidades comunicación intercultural. Reconocimiento diversidad formas de vida y códigos culturales y herencia plural. Reflexión aspectos culturales compartidos y diferenciados. Conocimiento expresiones estéticas asociadas a diversidad cultural.

De entre los modelos educativos anteriores, ante la creciente preocupación por la alteridad derivada del aumento de los movimientos migratorios hacia Europa desencadenado por la globalización, Ballester e Ibarra realizan una apuesta decidida por un planteamiento

intercultural que propicie la convivencia entre culturas, la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos y la superación de la exclusión sociocultural. En esta línea, los autores sostienen, con tino, que la educación literaria permite la comprensión de la artificialidad de las fronteras y de la diversidad como consustancial a las sociedades, una aproximación crítica a la alteridad y el desarrollo de múltiples sentidos de pertenencia, entendida, en definitiva, la configuración del lector como el germen de una ciudadanía democrática, activa, comprometida y responsable. Sin embargo, los planteamientos educativos predominantes habrían tendido a la homogeneización y a la asimilación y persistirían los currículos tipo turista en los que exclusivamente obtienen cabida representaciones superficiales y descontextualizadas de las realidades culturales minoritarias, en la línea de la folclorización y la distorsión, en lugar de acoger una diversidad de señas identitarias y tradiciones culturales rigurosamente documentadas y de abrirse a la diversidad de literaturas que constituirían la formación más adecuada para desenvolverse en el mundo plural de hoy (Ballester e Ibarra, 2015a; Ibarra y Ballester, 2010 a, b).

Ese modelo de educación intercultural por el que apostamos integraría, por otra parte, una formación identitaria y ciudadana adecuadas. En lo concerniente a la ciudadanía, se trataría de desarrollar un sentido de pertenencia a distintos niveles de comunidades políticas, asumiendo un compromiso de transformación social y superación de las distintas formas de discriminación, exclusión y violencia, alrededor de una suerte de identificación intercultural, en que la participación de los miembros se diese en términos de igualdad (respecto de unos valores, derechos, responsabilidades y proyectos comunes).

Y en cuanto al desarrollo de las identidades culturales, se perseguiría potenciar la flexibilidad, la reflexividad y la autonomía en la elección de una pluralidad de pertenencias, desde el conocimiento y valoración de la diversidad y el sentido crítico ante prejuicios y estereotipos culturales arraigados, que se tradujese en la participación en comunidades progresivamente más amplias y menos excluyentes, y que permitiese conjugar la herencia o los orígenes culturales de cada cual con el desarrollo de nuevas pertenencias (Ballester, Ibarra, Mínguez y Morote, 2007; Bartolomé Pina, 2001; Briones, 2010; Gairín, 2004; Rodríguez, 2007; Soriano Ayala, 2001a, b, 2004; Tejerina Lobo, 2008a, b).

Lo anterior exige, entre otras cuestiones, una diversificación cultural del currículo y los materiales educativos, superando el modelo monocultural; la proporción de imágenes alternativas a las representaciones estereotipadas y negativas de los “otros” culturales; el fomento de habilidades comunicativas, de negociación y cooperación ante la prevención de conflictos entre los distintos grupos culturales en contacto; el desarrollo de la autonomía

moral y el sentido crítico favorecedores de la toma de decisiones libres y responsables; o el planteamiento de prácticas de búsqueda de información, de lectura, de escritura y de discusión, en que sean contempladas una diversidad de perspectivas culturales (Del Rincón, 2003; Gutiérrez González, 2001; Martínez Agudo y Suárez Muñoz, 2003; Montemayor Ruiz, 2007; Miampika, 2007; Peñalva y Zufiarre, 2008; Perera Santana y Ramón Molina, 2007; Solé y Alcalde, 2004).

En esta línea, temáticas de interés respecto de la necesaria obtención de reflejo de una diversidad de realidades culturales en los textos literarios que compongan el corpus con que trabajemos podrían ser las relacionadas con episodios históricos relevantes en cuanto al desarrollo de las culturas y las relaciones entre estas, como también la lucha por la liberación de pueblos o comunidades culturales o el fenómeno migratorio. Asimismo, pueden considerarse especialmente adecuadas las obras que describen los sentimientos de protagonistas de desplazamientos forzosos, que compatibilizan o se debaten entre dobles o múltiples pertenencias culturales, conjugando y conciliando distintas perspectivas sobre la realidad, a la vez que atraviesan episodios de exploración o búsqueda identitaria personal y cultural intensificados (Landa, 2008; Pascua Febles, 2007; Tejerina Lobo, 2008b).

Y más allá de los distintos enfoques educativos anteriormente aludidos, también se ha contrapuesto el perfil del profesor monocultural al de un profesor multi o intercultural, hacia el que convendría avanzar:

Profesor monocultural	Profesor inter/multicultural
<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización cultura homogénea y estática e identidades culturales heredadas, fijas e indiscutibles - Diversidad cultural como obstáculo o déficit (culturas desviadas de la norma) - Currículo etnocéntrico - Perfil de técnico, transmisor, que domina una disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización cultura heterogénea y dinámica - Pluralismo cultural concebido como enriquecedor - Adaptación currículo a contextos multiculturales - Capacidad de evaluar críticamente libros de texto y otros materiales y disposición de criterios para elaboración de materiales propios - Perfil crítico-reflexivo, orientador, repiensa la propia identidad cultural, desmonta estereotipos y preconcepciones - Conocimiento fenómenos migratorios, problemas mundiales y desigualdades socioculturales, distintas realidades y códigos culturales, así como también semejanzas e interdependencias - Conocimiento enfoques educativos ante realidad multicultural y comprensión conceptos nucleares como los de cultura o identidad cultural

Fuente: elaborado a partir de la lectura de Bizarro Miranda (2004), Malheiro Ferreira (2003) y Nunes Peres (2000)

2.7. Hacia una educación literaria e intercultural

La contribución que sostenemos que desde la educación literaria se puede hacer a los propósitos de educación intercultural viene dada por los tres componentes de la competencia comunicativa intercultural cuyo desarrollo puede favorecer la lectura de textos literarios. Precisamente estos tres componentes (emotivo, cognitivo y conductual) son los mismos que integra cuanto entendemos por identidad cultural y los mismos que moviliza la lectura activa de un texto literario. El desarrollo del componente emotivo engloba desde el reconocimiento y respeto de las diferencias hasta el distanciamiento de los propios valores y la negociación de pautas de interacción, pasando por una disposición favorable a la comunicación intercultural, de apertura, y por una cierta capacidad empática. El desarrollo del componente cognitivo se concreta en el conocimiento de características y códigos asociados a las distintas realidades culturales. Por último, el componente conductual integra, entre otros aspectos, el desarrollo de habilidades para desenvolverse en las relaciones interculturales.

Nos gustaría referirnos, por último, a los que a nuestro entender habrían de ser los principales objetivos de una educación intercultural y hemos encontrado a este respecto operativa e ilustrativa la división de los mismos en cuatro categorías: actitud, conocimiento, reflexión e identidad, que se corresponden con las cuatro dimensiones de la formación de nuestros estudiantes en las que nos gustaría incidir. En el plano de las actitudes, los que, a nuestro entender, habrían de ser los propósitos fundamentales son la valoración de distintas formas de pensar, sentir y actuar; la relativización del propio punto de vista (así como de la frontera entre lo que se percibe y entiende como identidad y alteridad); y la superación de visiones estereotipadas de realidades culturales distintas a la propia. En cuanto a los conocimientos, nos parece imprescindible, de una parte, la profundización en los saberes con que cuentan los alumnos sobre la propia cultura y el acceso a conocimientos sobre otras culturas ajustados a la realidad; y, de otra, la aproximación a distintos códigos culturales y a otros modos de organizar la experiencia y las relaciones personales. En el siguiente de los bloques, consideramos que habrían de convertirse en objeto de reflexiones explícitas la complejidad de las prácticas y la diversidad de perspectivas culturales; los procesos de desarrollo y las relaciones entre las culturas; así como las similitudes y diferencias entre la propia cultura y otras culturas. Por último, nos proponemos dos objetivos educativos fundamentales en lo concerniente a los procesos de construcción de las identidades: la apertura y la autonomía. Cuando hablamos de apertura en la construcción de la identidad cultural nos referimos a la realización de identificaciones y al desarrollo de pertenencias culturales múltiples,

entendiendo como posible y enriquecedora la confluencia de códigos culturales. La autonomía como propósito en esos mismos procesos de construcción identitaria la asociamos a la necesaria reflexión subyacente a las identificaciones culturales que se realizan y a la atribución personal de significado a los sentidos de pertenencia cultural que se desarrollan.

En definitiva, asumida una noción de culturas e identidades (y, en suma, de identidades culturales) abiertas y dinámicas, se resuelve como conveniente enfatizar desde el ámbito educativo el carácter electivo de las identificaciones culturales y la asunción de compromisos flexibles, comprensivos y escogidos por parte del alumnado. En otras palabras, la reflexividad y autonomía en la elección de las propias pertenencias culturales, procurando, además, la compatibilización de una diversidad de estas.

2.8. Propuesta de contribución a la construcción de identidades desde la educación literaria

De la lectura de distintos autores se desprenden, asimismo, propuestas educativas orientadas a una construcción identitaria personal entendida como deseable, que hemos considerado útil sintetizar en los cuadros que siguen para, en último término, esbozar una propuesta propia, en la que se reflejan nuestras prioridades en cuanto a ese aporte literario que defendemos como enriquecedor de las identidades en construcción de nuestros alumnos adolescentes.

Propuesta Bernal (2003)	
Objetivo fundamental	Autonomía, libertad y capacidad crítica, crecimiento autónomo y emancipación personal
Componentes desarrollables:	Consiste en:
Sentido crítico	Pensamiento y crecimiento autónomos
Criterio propio	Pensar, decidir y actuar por uno mismo → coherencia pensamiento-acción
Sensibilidad emocional	Percepción y comprensión sentimientos y dolor ajenos → empatía → compromiso activo otro
Prosocialidad	Desarrollo conductas que redunden en el bien de otros, apertura y empatía
Sentido creativo en el ámbito de los valores	Decisión propia sobre qué se valora como moralmente correcto y actuación consecuente, sentido crítico ante formas de vida impuestas

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Bernal (2003)

Propuesta Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez (2012)	
Objetivo fundamental	Formación autonomía y responsabilidad (personal y social)
Condiciones requeridas para la autonomía y la responsabilidad de los sujetos (tomando como punto de partida el derecho a la educación):	Consiste en:
Pleno desarrollo personalidad humana	Rol intelectual activo, trascendiendo imposiciones
Responsabilidad por el otro	Responsabilidad ética, identidad moral
Responsabilidad por uno mismo	Pensamiento propio, toma decisiones propias, conversión en una suerte de "guionistas y actores del proyecto de nuestra vida"
Responsabilidad por la ciudadanía política	Ciudadanos libres, independientes y críticos
Desarrollo identidad moral	De la responsabilidad personal a la social

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez (2012)

A la formulación explícita o implícita de los anteriores proyectos educativos de construcción identitaria podríamos decir que subyace un propósito, en gran medida común, al que nos adherimos: acentuar la contribución de la educación (literaria, añadiríamos nosotros) al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los individuos, a través de una apertura total a la realidad y a las identidades, dado el incremento, con ello, de sus posibilidades de actuar y de ser. Autonomía que aúna el libre desarrollo del proyecto vital personal y la responsabilidad implícita en la humanización de ese proyecto, en otras palabras, la adopción, al tiempo, por parte del individuo, de un proyecto que lo ubica personalmente y de algún grado de compromiso con el mundo. En suma, se persigue el énfasis en la elaboración personal de sentido y el creciente protagonismo del individuo en la dirección de un proyecto de vida de carácter reflexivo, que bien puede articularse por medio de la narrativa, reivindicada de entre los recursos con que la educación puede dotar a los individuos para esa autodeterminación posible (Bernal, 2005; Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez, 2012). Y qué mejor escenario para intensificar tales potencialidades de la narrativa que el de la educación literaria.

Tales propuestas obtienen justificación además en el contexto de las sociedades actuales, que, a juicio de Bernal (2005), habrían ampliado al sujeto el catálogo de posibilidades identitarias, pero también un nivel de incertidumbre que podría conducirlo a guarecerse en la aparente seguridad de identidades más dadas que escogidas, renunciando así a la libertad responsable defendida. Junto a esta situación, diversos procesos de uniformización de las identidades (asociados a la marginación de la diferencia), y en los que también repara el aludido autor,

agudizarían la necesidad de proyectos educativos de construcción identitaria en esa dirección de ampliación del margen de intervención de los individuos.

Llegados a este punto, y para cerrar el capítulo, no resta sino formular nuestra propia propuesta de contribución a la construcción de identidades desde la educación literaria. Esta se basa en el aprovechamiento de la analogía identificada entre una caracterización deseable de las identidades (plurales, dialógicas, narrativas y constructivas) y algunas de las principales líneas hacia las que se dirige la educación literaria en el siglo XXI (apertura del canon y de la noción de texto; discusión literaria, intertextualidad y literatura comparada; escritura creativa o de intención literaria; y lectura o recepción crítica).

Y persigue, al tiempo, ofrecer respuesta desde la educación literaria a los principales peligros identificados en los aludidos procesos de construcción de identidades (a saber; la heteronomía, el hermetismo y el consiguiente establecimiento de relaciones de dominación/opresión), potenciando el desarrollo del pensamiento crítico (favorecedor de la autonomía y el empoderamiento, a través de una recepción o lectura críticas), de una parte, y de la imaginación literaria (favorecedora de la apertura mental y el acercamiento empático al otro, a través de la lectura y la escritura creativas), de otra.

Finalmente, con el objeto de ilustrar las ideas vertebradoras de nuestra propuesta, hemos considerado oportuno elaborar los cuadros que siguen:

Nuestra propuesta	
Puntos de encuentro para el diálogo entre la construcción de identidades y la educación literaria (para un favorable desarrollo de las mismas y ante la prevención o superación de conflictos)	
Caracterización identidades:	Educación literaria (favorece esa caracterización por medio de):
Carácter plural	Apertura del canon y de la noción de texto
Carácter dialógico	Discusión literaria, intertextualidad y literatura comparada
Carácter narrativo	Escritura creativa/de intención literaria
Carácter constructivo	Recepción/lectura crítica

Fuente: elaboración propia

Nuestra propuesta			
		Fundamentales peligros que encierran los procesos de construcción de identidades	Respuesta a tales peligros favorecida desde la educación literaria
Dimensión/plano identidades	Personal/individual	Heteronomía ↓ Relaciones de dominación/opresión	Pensamiento crítico ↓ Autonomía, empoderamiento
	Social/colectivo	Hermetismo ↓ Relaciones de dominación/opresión	Imaginación literaria ↓ Apertura mental, empatía

Fuente: elaboración propia

Capítulo 3. Educación literaria y construcción de identidades hacia el empoderamiento de los oprimidos y la igualdad social

La historia de la humanidad y la actualidad informativa muestran las dramáticas consecuencias de la construcción negativa de una diferencia representada por dos alteridades fundamentales; la del otro cultural y la de la otra de género, sobre las que se ha ejercido una persistente violencia simbólica y física. Tal construcción ha sido empleada para justificar opresiones, desigualdades, silenciamientos y violencias injustificables, al sentirse amenazada de deterioro una identidad hermética ante la presencia de la otredad. En las líneas que se suceden exploramos cómo se construyen, inferiorizan y subordinan estas dos alteridades y cómo pueden ser deconstruidas, posicionadas en un plano de igualdad, liberadas o empoderadas desde la educación literaria.

3.1. Asimetrías de poder en la construcción de identidades

Parece innegable que somos herederos de una historia marcada por la legitimación de unas identidades y el sometimiento de otras y la invención de categorías identitarias jerarquizadas, en tanto mecanismo de control social, vinculada a la expansión imperialista, los modelos políticos colonialistas y el sistema capitalista y patriarcal. Estas formas de dominación (capitalista, patriarcal, etnocéntrica) se relacionan aumentando la vulnerabilidad de los más débiles e implican, a menudo, proyectos de vida que oprimen y excluyen a diferentes alteridades.

Por otra parte, las políticas de globalización neoliberal (definida por Saíd como el sistema por el cual una reducida élite financiera amplía su poder al mundo entero inflando los precios de las materias primas y de los servicios y redistribuyendo la riqueza desde los sectores de menor renta hacia los de mayor renta) generan desigualdades y desplazamientos y el nuevo orden internacional alimenta nacionalismos y fundamentalismos que en su respuesta de resistencia al dominio y a la homogeneización, a su vez, agudizan en muchos casos la subordinación de género (Arroyabe, 2001; Azcona, 2002; Iacono, 2000; Nash, 2003; Puigvert, 2001; Salazar Benítez, 2017; Saíd, 2014).

Esas formas de dominación tienen que ver, en gran parte, con el poder de construir las definiciones sociales, tal y como apunta Cobo (2005, 50-51) a continuación:

Todo sistema de dominación para serlo y para reproducir su hegemonía debe tener la fuerza y el poder suficiente para producir las definiciones sociales. En otros términos, los sistemas de dominación lo son porque los dominadores poseen el poder de la heterodesignación de los dominados, el de la autodesignación sobre sí mismos y el de la designación sobre las realidades prácticas y simbólicas sobre las que se asienta su dominio.

Al hilo de la relación entre la opresión de género y la cultural, que son las dos formas en que nos centraremos en este capítulo, se expresa también Cobo (2006, 14) en las siguientes líneas:

La dominación masculina suele ser convertida por los varones en la piedra de toque de su cultura, por lo que identifica la esencia de su cultura con sus propios privilegios. De modo que el control y la propiedad de las mujeres por parte de los varones se convierte en uno de los elementos centrales a proteger en las comunidades culturales que se sienten inferiorizadas y sometidas a procesos de cambio social. Lo que en el fondo no es otra cosa que defender el contrato sexual por el que los varones originalmente pactaron a las mujeres como propiedad masculina y como subordinadas sexuales. Parecería que los varones están resignados a admitir ciertos cambios culturales, pero se aferran “como a un clavo ardiendo” al contrato sexual, pues este pacto les convierte en colectivo dominante sobre sus mujeres. Así, aunque pierdan poder como cultura siguen conservándolo como genérico masculino. El multiculturalismo más radical y más patriarcal aspira a que una de las esencias culturales a proteger sea precisamente la subordinación de las mujeres.

Pero para comprender cómo se originan las asimetrías de poder y las desigualdades sociales asociadas a los procesos de construcción de identidades, hemos de detenernos en la noción de diferencia y atender, en particular, a cómo esta puede ser entendida y organizada.

Construida en términos esencialistas y concebida como negativa e inferior, esto es, estableciendo fronteras fijas entre grupos opuestos que se presentan como esencialmente distintos, la diferencia dará lugar a grupos herméticos jerarquizados y, consiguientemente, a la opresión y a la desigualdad. Concebida, por el contrario, en términos relacionales, como contingente y variable y no como algo esencial, permitirá aunar diversidad, igualdad y democracia. En este sentido, la diferencia, en función del contexto, también puede ser organizada jerárquicamente para legitimar la dominación, u horizontalmente, a modo de protesta ante la opresión (Brah, 2011).

Un ejemplo de construcción negativa de la diferencia, de presentación de la misma en términos absolutos y de establecimiento de fronteras entre seres humanos sería la teoría racial, que se empleó como justificación para la colonización de los territorios no europeos. En esta misma línea, el orientalismo convierte esta construcción en un dogma, oponiendo Occidente a Oriente y atribuyendo al primero únicamente cualidades positivas y al segundo negativas, además de definir a este último por medio de abstracciones y representaciones deformadas y desactualizadas elaboradas siempre, no en primera persona, sino desde la perspectiva del occidental, como una realidad homogénea, invariable, temible y que se ha de controlar (Saíd, 2014).

Pero, como anticipábamos, las formas de opresión a que da lugar esa construcción negativa de la diferencia no son independientes, sino que se relacionan, por lo que conviene cuestionarlas y desmontarlas conjuntamente. De hecho, el paralelismo entre el discurso racista colonial y el discurso sexista es ostensible: ambos traducen diferencias étnicas o sexuales en categorías socioculturales jerarquizadas en términos de superioridad/inferioridad.

Advertidas las desigualdades de poder asociadas a determinados procesos de construcción identitaria, merecen ser referidos aquí algunos planteamientos teóricos bastante afines: la visión aportada por Appiah (2007) en su taxonomía de la opresión, que alude a categorías identitarias que habrían funcionado como instrumento de subordinación y constreñimiento de la autonomía de los seres humanos; la propuesta presentada por Castells (2003), quien diferencia tres modalidades u orígenes de construcción identitaria (identidades legitimadora y de resistencia, de una parte, vinculadas a los ejercicios de dominación y resistencia a la opresión de diferentes actores sociales, e identidad proyecto, de otra, orientada a la transformación de la estructura social); la perspectiva de De Lucas (2003), que se refiere a la imposición de una uniformidad que conlleva el sacrificio de otras identidades y a la desigual integración en la distribución de poder y riqueza de los distintos grupos sociales; la lectura de Bartolomé Ruiz (2008), basada en la prescripción de comportamientos y prácticas a través de dispositivos de control de las instituciones que intervienen en el universo simbólico de los individuos; o la teoría de Sen (2007), quien repara en la propensión a la violencia y el enfrentamiento que adquiere la relación entre la asimetría de poder y el mundo de identidades divididas a que esta conduce.

También hemos de apuntar que las relaciones de desigualdad social (relacionadas con las asimetrías de poder a las que venimos refiriéndonos) responden a procesos de estructuración complejos, asociados al establecimiento de poblaciones y fronteras sociales, así como a la distribución y obtención de recursos y limitaciones (Villalón, 2006).

Así, el cuadro que sigue refleja una síntesis del análisis sociológico realizado por Villalón (2006) en torno a las estructuras y relaciones de desigualdad social contemporáneas, mostrando las formas de división y agrupación social de los individuos por parte de las organizaciones sociales básicas (familias, empresas, estados), así como los diferentes tipos de relaciones que estos entablan entre sí, mediadas por los procesos de organización y selección de recursos. En su conjunto, ilustra cómo las relaciones sociales de desigualdad se derivarían de los procesos de división y selección social de los individuos.

Análisis sociológico estructuras/relaciones de desigualdad social				
Procesos básicos	Formas de división y agrupación	Definen...	Tipos de relaciones	Relaciones específicas
División social del trabajo	Jerarquías	Clases sociales	Relaciones jerárquicas y en red	Explotación
				Dependencia
Selección social	Redes	Nodos en contacto		Subordinación
				Colaboración
				Interdependencia
				Solidaridad
Desfases o brechas	Categorías integradas o excluidas, grupos de estatus	Relaciones fronterizas	Exclusión	
			Marginalización	

Fuente: elaboración propia a partir de información explícita extraída de Villalón (2006, 54-56)

3.2. De la violencia simbólica a la violencia física: un camino que desandar

La colonización discursiva se establece como una forma de violencia simbólica, consistente en la asimetría de poder y el reparto desigual del lenguaje en el encuentro discursivo con el otro. Por medio de una serie de técnicas discursivas se impone la supuesta superioridad de un “nosotros” convertido en referente normativo y se define y subordina a los “otros”, deshumanizados e inferiorizados para justificar su domesticación, la negación de la palabra y de protagonismo en las narrativas y la eliminación de su tradición literaria y cultural (Castro-Klaren, 2010; González Abrisketa y Mendiola, 2010; Mezzadra, 2008; Mezzadra y Rahola, 2008; Quispe-Agnoli, 2010; Spivak, 2008; Talpade, 2008; Zevallos, 2010).

Más allá de lo anterior, el carácter de muchos conflictos contemporáneos ha sido relacionado con la ausencia de reconocimiento o el reconocimiento inadecuado de determinadas identidades, heridas en el plano simbólico. Apunta, en este sentido, Bello (2007) que un adecuado reconocimiento de las identidades humilladas y la sustitución de una ética de la apropiación y exclusión del otro por una ética de no apropiación e inclusión, podrían sentar las bases de un futuro más pacífico en lo concerniente a las relaciones entre distintas identidades culturales.

El magistral análisis de Maalouf (2009a) ilumina, en este punto, el carácter identitario de las divisiones asociadas a gran parte de esos conflictos contemporáneos, extendida la magnitud de las asimetrías de poder y el posicionamiento de autoridad de las potencias occidentales (encabezadas por Estados Unidos) a una dimensión planetaria.

Tales conflictos se originarían sobre un escenario marcado por la desfavorable relación gestada entre dominantes y dominados durante la época colonial, por las humillaciones que hirieron unas identidades construidas, en términos de negatividad, como la alteridad de Occidente (en la actualidad sentidas como amenazadas por la homogeneización asociada a la mundialización) y cuyo resentimiento redundaría en un potencial de violencia, en los peores casos, materializado.

En otra obra y otros términos, el mismo autor se refiere, a este respecto, a una suerte de tensiones identitarias con desviaciones criminales, asociadas a identidades culturales (cuyo fundamental sostén serían las lenguas) oprimidas, marginadas y, consiguientemente, agredidas, que motivarían respuestas violentas en una guerra así alimentada entre dominados y dominadores (Maalouf, 2009b).

Asimismo, vincula esas tensiones, las oposiciones binarias y las prácticas de dominación entre identidades, a la peligrosa conceptualización que las reduce a una sola pertenencia y a la incapacidad de empatía que alimenta la visión de los otros como amenaza, confiriendo una justificación aparente para su eliminación.

En el contexto delineado, y ante la desaparición de lenguas, literaturas y comunidades, se encontraría el reto de gestionar la diversidad humana, cultural y lingüística (Maalouf, 2009a; Nicolás, 2006), frente al que Maalouf (2009a) propone superar el desconocimiento o conocimiento superficial (que deformarían peligrosamente nuestra interpretación de los conflictos actuales) de los otros culturales, a través de la acogida de sus literaturas desde el espacio educativo, identificado como espacio privilegiado para la dignificación, reconocimiento e inclusión de esa alteridad reiteradamente humillada.

En palabras del citado autor:

Si tenemos empeño en proteger la paz civil, si deseamos que la diversidad humana se traduzca en una coexistencia armoniosa y no en tensiones que generen violencia, no podemos permitirnos ya conocer a los demás de forma aproximativa, superficial y burda. Necesitamos conocerlos de modo sutil, de cerca, y hasta diría que en su intimidad. Y eso solo puede conseguirse mediante su cultura. Y, de entrada, mediante su literatura. La intimidad de un pueblo es su literatura. En ella quedan desveladas sus pasiones, sus aspiraciones, sus sueños, sus frustraciones, sus creencias, su visión del mundo que los rodea, su percepción de sí

mismos y de los demás, incluida la que tienen ellos de nosotros. Porque cuando hablamos de los demás nunca debemos perder de vista que nosotros, seamos quienes seamos y estemos donde estemos, también somos los demás para todos los demás (Maalouf, 2009a, 207-208).

Naïr (2006) es otro autor imprescindible en el análisis de la dimensión identitaria de los conflictos contemporáneos. Por una parte, establece un paralelismo entre los procesos de colonización en el siglo XIX y el imperialismo y las políticas neocoloniales americanas actuales, en que las que operan son las armas del mercado imponiendo unas determinadas políticas económicas a los países del Sur y la manipulación a través de los medios y la industria cultural que domina el imaginario de los receptores. Por otra, sostiene que las nuevas formas de dominación se apoyan en una concepción esencialista de las culturas, que traduce la diferencia en el mensaje del choque de identidades irreconciliables, utilizado para movilizar las emociones, y culturalizar las relaciones sociales, económicas y políticas, haciendo ver que los vínculos y los conflictos entre los pueblos son definidos por las pertenencias originarias de estos y ocultando de este modo otros factores e intereses y, en definitiva, cómo están dispuestos los hilos de las relaciones de fuerza y dominación.

En los siguientes términos lo expresa, por su parte, Gilroy (2000, 57):

Los viejos problemas coloniales vuelven a entrar en juego cuando los conflictos geopolíticos se describen como si fueran una batalla entre civilizaciones homogéneas establecidas (...) El civilizacionismo otorga, de una manera desvergonzada, un carácter esencialmente cultural a las líneas principales de antagonismo en la política global.

Otros autores insisten también en que las asimetrías de poder propias del colonialismo persisten en la actualidad en el plano cultural y económico en forma de imposición de valores, comportamientos, modelos de identidad, deuda externa, creciente desigualdad en las relaciones comerciales, consumo excesivo de unos países y situación de dependencia y empobrecimiento a la que se condena a otros como resultado de la globalización, lo que habría dado lugar a una suerte de colonia internacional (Demenconok, 2003; Fernandes, 2003; Fonet-Betancourt, 2003; Rao, 2003).

En definitiva, a través de la construcción del otro como diferencia negativa (terrorista, inintegrable, etc.), se legitiman tanto su anulación simbólica, como múltiples modalidades de violencia física (de género, racista, colonialista, etc.) (Bello, 2007; Nicolás, 2006).

Así, por ejemplo, la construcción del otro de género (la otra) como amenaza a una identidad masculina deteriorada, conduciría a la violencia de género. O el orientalismo reproducido en el presente mediante la construcción y difusión de una imagen negativa de árabes y musulmanes, articulada alrededor de una idea de amenaza e invasión, se emplearía como

justificación de la fortificación de fronteras, el rearme, las agresiones y la ocupación de territorios (Bello, 2007; Nicolás, 2006). En esta línea, tal y como apunta Said (2014), se habrían realizado estudios equiparables sobre la mentalidad islámica, el carácter del árabe, la mentalidad de los negros o la personalidad de los judíos.

Desactivar esta violencia exigiría la deconstrucción de la diferencia negativa y la construcción del otro como diferencia positiva. Veamos cómo es posible contribuir a ese propósito, en particular, desde la educación literaria.

3.3. El literario: espacio de igualdad, resistencia y liberación

El literario ha sido destacado como un espacio privilegiado para fomentar la justicia e igualdad sociales, el reconocimiento e inclusión de los excluidos, la comprensión de los marginados u oprimidos, o la superación de prejuicios y estereotipos culturales y construcciones negativas de la diferencia, mediante la representación de una diversidad de identidades (así como de las historias, desigualdades, padecimientos y luchas que las acompañan), a través de la incorporación de voces silenciadas en el canon y la pluralización de los personajes retratados en las obras que lo conforman, o por medio de una recepción crítica (Nussbaum, 1997, 2005).

La práctica de la lectura literaria, como es sabido, a menudo supone una apertura de las coordenadas espaciotemporales y de la perspectiva cultural del lector, que le brinda la oportunidad de aproximarse a diferentes realidades, favoreciendo un mayor respeto, conocimiento y comprensión de la diversidad. En este sentido, se plantea el concepto de imaginación narrativa o empática, entendida como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, 132).

Esta identificación individual que permite la lectura literaria, que supone con frecuencia empatizar con el dolor, las discriminaciones e injusticias padecidas por otros, es importante en la medida en que puede contribuir a superar el odio y los estereotipos construidos alrededor de colectivos homogeneizados en el imaginario del receptor y a sustituir así la actitud de sospecha y el sentimiento de amenaza por un mayor conocimiento y una comprensión empática. Con ello, en el mejor de los casos, se pueden prevenir episodios de desigualdad, violencia o dominación entre identidades culturales.

Al hilo de lo expuesto, en palabras de Nussbaum (1997, 130-131):

El odio y la opresión colectiva a menudo nacen de la incapacidad para individualizar. El racismo, el sexismo y muchas otras formas de prejuicio pernicioso se basan con frecuencia en la atribución de características negativas a todo un grupo (...) El retrato deshumanizador es insostenible (...) cuando uno logra extender al individuo la actitud literaria de la imaginación compasiva (...) La comprensión literaria (...) promueve hábitos mentales que conducen a la igualdad social en la medida en que contribuyen al desmantelamiento de los estereotipos en que se basa el odio colectivo (...) es muy valioso extender esta comprensión literaria buscando experiencias literarias donde nos identifiquemos compasivamente con miembros individuales de grupos marginados u oprimidos de nuestra sociedad, aprendiendo por un tiempo a ver el mundo a través de sus ojos y reflexionando.

En suma, la literatura y la imaginación desarrollada por el lector durante la lectura permitirían trascender el miedo, la desconfianza o el odio al otro, así como su estigmatización y deshumanización, y, alcanzados un mayor conocimiento y comprensión desde la identificación empática, avanzar desde el rechazo y la violencia hacia el entendimiento y la convivencia deseables.

No obstante, autoras como Scarry (2013) nos alertan de que hemos de ser cautelosos con la confianza que depositamos en el concepto de imaginación literaria. Acepta que nuestra capacidad de imaginar o representarnos literariamente a los otros de manera compleja incide en la forma en que actuamos y se ve favorecida por la literatura, pero destaca las limitaciones de la imaginación literaria para resolver los problemas que a menudo acompañan a la relación con la alteridad y el peligro de depositar responsabilidades que conciernen a la legalidad en el terreno de lo literario. En los siguientes términos lo expresa la autora:

Ahora mismo, por ejemplo, la política nuclear de los Estados Unidos permite que un presidente, actuando prácticamente solo, autorice el lanzamiento de armas nucleares. ¿De qué manera podría el pueblo de los Estados Unidos proteger a otros pueblos del súbito empleo de este monárquico sistema armamentístico? ¿Deberíamos confiar en que en el momento del lanzamiento el presidente tuviera repentinamente la capacidad de imaginar a otro pueblo en toda su magnitud, con todas sus profundas preocupaciones; de imaginar no sólo una caricatura de dirigente, sino a los hombres y a las mujeres, a la juventud de ese país? Pero la Constitución de Estados Unidos fue escrita para asegurar que el destino de otros pueblos nunca se dejaría al hecho fortuito de que un presidente de los Estados Unidos (o cualquier otra persona, o las cuarenta o cincuenta personas que pudieran constituir un gabinete presidencial o un escuadrón militar) tuviera los recursos necesarios para imaginar otros pueblos. La Constitución prevé, e intenta disminuir, el problema de la alteridad construyendo elaborados requisitos para debatir y deliberar en el Congreso y entre la ciudadanía requisitos que aseguran que las voces que hablan en nombre de la población susceptible de ser atacada serán oídas (Scarry, 2013, 139-140).

Más allá de lo anterior, no podemos obviar, en este punto, la persistencia de prácticas coloniales, relaciones de desigualdad y dependencia en el presente, que ha sido acogida bajo el término neocolonialismo.

Un posible ejemplo de retorno del relato colonial podría ser, en este sentido, la acometida desde los países unificados en Europa (antiguos colonizadores) contra la inmigración “ilegal” de personas del Tercer Mundo mediante la fortificación de fronteras (Mezzadra y Rahola, 2008; Shohat, 2008).

En el terreno que más directamente nos concierne, podemos citar la desaparición de lenguas, la relegación de determinadas literaturas en el escenario neoimperial, o las representaciones estereotipadas de ciertos “otros” convertidos en objeto de consumo realizadas por la industria cultural en la actualidad (Castro-Klaren, 2010; Quispe-Agnoli, 2010).

En esta línea, los estudios postcoloniales (y otros como los transatlánticos, los interculturales o los de subalternidad) realizan una lectura crítica de las relaciones coloniales y neocoloniales. Subyace un propósito de comprensión crítica de nuestro tiempo y de las nuevas expresiones de prácticas colonialistas e imperiales, de explotación y de dominio. Estos cuestionan la constitución eurocéntrica del canon literario, defienden la heterogeneidad constitutiva del relato histórico (acogiendo una diversidad de voces), la representación de identidades subordinadas y la iluminación de episodios de dominación y violencia, resistencia y liberación (Mezzadra, 2008; Mezzadra y Rahola, 2008; Ortega, 2010; Shohat, 2008; Spivak, 2008).

3.4. El otro cultural y la otra de género

Como avanzábamos, la crudeza de determinados episodios de incompreensión y violencia nos obliga a detenernos en la construcción y deconstrucción en tanto diferencia negativa de las alteridades cultural y de género. Será nuestro propósito explorar cómo es posible contribuir a su empoderamiento y liberación desde la educación literaria.

Por su lucidez y claridad expositiva, no podíamos dejar de encabezar los dos subapartados que componen este punto con las siguientes palabras de Maalouf (2009a, 72):

Para cualquier sociedad, y para el conjunto de la humanidad, el trato a las minorías no es un asunto entre otros muchos; es, junto con el trato a las mujeres, uno de los datos más reveladores de progreso ético o de retroceso. Un mundo en el que se respete cada día algo más la diversidad humana, en donde todas las personas puedan expresarse en la lengua que prefieran, profesar en paz sus credos y asumir tranquilamente sus orígenes sin exponerse a la hostilidad y al desprestigio ni de las autoridades ni de la población, este es un mundo que está avanzando, que progresa, que remonta el vuelo. A la inversa, cuando prevalecen las situaciones crispadas en lo referente a las identidades, como sucede en la actualidad en la gran mayoría de los países, tanto en el norte del planeta como en el sur, cuando nos resulta cada día

un poco más difícil poder ser tranquilamente quienes somos y usar nuestra lengua o practicar nuestra fe en libertad, ¿cómo no hablar de retroceso?

3.4.1. Construcción y deconstrucción del otro cultural

Las descripciones o caracterizaciones de la alteridad cultural (en ocasiones arbitrarias, restringidas y estereotipadas) realizadas en el texto literario poseen implicaciones que trascienden el plano del discurso, en tanto que inciden en las representaciones que el receptor, a su vez, conforma de esa alteridad en su imaginario individual, e, indirectamente, en las acciones que emprenderá contra o con esos otros (Sanz Cabrerizo, 2008; Schwab, 2008).

Al respecto de esas descripciones o caracterizaciones, uno de los enfoques de la perspectiva intercultural, adoptada desde la didáctica de las lenguas y literaturas, habría centrado su atención precisamente en la superación de las representaciones distorsionadas, reduccionistas y estereotipadas del otro mediante la selección consciente de obras (en una diversidad de formatos) cuya recepción ofrecería al alumnado imágenes de la alteridad más positivas y adecuadas a la realidad (Puren, 2008).

No cabe duda de que la literatura se presta de una manera especial a la transgresión de fronteras entre identidades culturales y a la exploración de la pluralidad de pertenencias que en esta tesis defendemos. Reconocido, además, el desarrollo de la imaginación “ética” activada en el encuentro literario del lector con la alteridad cultural, parece evidente que pueda desempeñar algún papel ante la realización de las relaciones positivas que deseáramos que se entablasen entre culturas. Y es en esta línea que se habría derivado un creciente (y razonable) interés por el estudio de la representación literaria del otro y del encuentro cultural, de los contactos entre culturas y literaturas, e incluso de la figura del profesor de este área en tanto mediador cultural (Millington, 2008; Sanz Cabrerizo, 2008; Schwab, 2008).

Efectivamente, la investigación en nuestra didáctica específica respalda la idea de que las representaciones de los encuentros culturales realizadas en el plano literario pueden contribuir a la movilidad y a las relaciones culturales reales, mediante la flexibilización de las fronteras entre identidades culturales, atravesadas en el imaginario del receptor (Schwab, 2008).

A este respecto, la denominada “literatura de minorías” desempeñaría un papel esencial, tal como expone Schwab (2008, 246-247) en las líneas que reproducimos a continuación:

Mientras la literatura de minorías (...) siga haciendo hincapié en la heterogeneidad de los encuentros culturales y de las mezclas culturales en sociedades multiculturales cada vez más globalizadas, esta literatura formará parte de los complejos procesos de negociación de nuevas fronteras culturales, así como de su necesaria transgresión. En el campo de intermediación

cultural de la literatura, se simulan encuentros culturales al modo del imaginario, los cuales después repercuten por su parte en la política de la representación y de la comunicación cultural.

Otro ejercicio de apertura al otro cultural, tan valioso como necesario en los procesos de construcción identitaria que suscitan nuestro interés, puede hallarlo el lector adolescente en la experiencia intercultural posibilitada, en particular, por la literatura de viajes, por la literatura que aborda el tema de las adopciones interculturales o por la literatura de autores fronterizos, cuyos sentimientos de pertenencia son plurales y, a menudo, contradictorios. Por medio de esta el lector trasciende las coordenadas en que se halla inscrito e incluso toma consciencia de la arbitrariedad de las fronteras, en una inestimable ocasión para superar la construcción negativa de la diferencia, así como los prejuicios y estereotipos asociados a la alteridad y para reparar en las potencialidades de la gestación de una identidad cultural plural (Álvarez Méndez, 2010; Ibarra y Ballester, 2011, 2014; Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017).

Aguilar (2011) se centra, en particular, en la representación realizada de la alteridad en los textos e ilustraciones de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ), en tanto que esta redundaría en la formación de identidades de género, etnia o clase, y resuelve la conveniencia de un corpus que promueva la toma de conciencia y el compromiso social. De una parte, huyendo de una narrativa mercantil y utilitaria, que estrecharía el espacio a la imaginación y el pensamiento del lector y pondría en riesgo la heterogeneidad cultural e ideológica. Y, de otra, optando por obras que incluyan las voces de una alteridad silenciada y visibilicen comunidades minoritarias (sin supeditarlas a la perspectiva dominante), que retraten la resistencia y la solidaridad de personajes oprimidos y explotados, que procuren un mayor conocimiento de la diversidad (desde una aproximación empática y crítica), o que ayuden a profundizar en la comprensión de los mecanismos de discriminación, injusticia y desigualdad persistentes, así como en algunas de las barbaries históricas que a estos se asocian.

A modo de conclusión, podríamos decir que reconocer el trazado de fronteras entre identidades culturales y la construcción negativa de la diferencia como obra humana, en otras palabras, desnaturalizarlos, supone la apertura de un espacio de posibilidad para el empoderamiento de los oprimidos y la igualdad social desde la educación literaria, en tanto que nos revela la reversibilidad de las situaciones dadas.

Puede ser oportuno recapitular algunas de las medidas u orientaciones que podrían favorecer esta posibilidad.

a) Una de ellas, pasaría por la traducción de la heterogeneidad cultural de nuestras sociedades a la de los personajes literarios representados en las obras seleccionadas, en que obtuviesen reflejo, asimismo, sus historias, tradiciones y algunas de las formas de opresión y desigualdad padecidas, revirtiendo ello de manera positiva en el conocimiento de la diversidad humana y en la conciencia histórica del receptor.

b) Otra opción, podría hallarse en la modificación de las representaciones literarias del otro cultural que lo estereotipan, cosifican e inferiorizan, redundando en la proliferación de discursos discriminatorios, como de actitudes y prácticas en la misma dirección, que requieren ser atajadas desde el sustrato cultural que las sustenta (que es también literario).

c) Por descontado, una vía inexcusable consistiría en la inclusión de las voces creativas de la alteridad cultural en los cánones literarios, cuestionados los criterios subyacentes a su constitución y las exclusiones históricas realizadas y valorizando las identidades culturales inferiorizadas, a través de un componente nuclear como son sus literaturas. En este sentido, la selección del corpus de obras trabajadas en las aulas habría de partir de un ejercicio crítico, reflexionado y socialmente comprometido de los docentes.

d) Y también podrían contemplarse apuestas literarias especialmente favorables a la reflexión alrededor del encuentro intercultural, a la aproximación empática al otro, o a la pluralización y la apertura identitarias, tales como la literatura de viajes, migraciones o adopciones o la producción creativa de autores fronterizos o diaspóricos. En definitiva, obras que inviten a la flexibilización de las fronteras entre identidades culturales, conforme a una visión superadora de los discursos esencialistas y de esa conceptualización hermética, tan peligrosa, de las identidades (Ballester e Ibarra, 2015a; Ibarra y Ballester, 2014).

3.4.2. Construcción y deconstrucción de la otra de género

Pese a las innegables conquistas en materia de igualdad de género, no podemos pasar por alto los retrocesos en el terreno de los derechos de las mujeres en contextos de crisis, la actual contradicción entre valores y prácticas a la que se ha hecho referencia en términos de esquizofrenia social, la sobrecarga de responsabilidad que a menudo asumen las mujeres o el aumento de la violencia machista.

Podemos considerar como constantes el trabajo peor pagado o no remunerado de las mujeres, una tasa de analfabetismo que en la actualidad duplica a la de los hombres, las diversas formas de explotación que sufren las mujeres o el hecho de que solo un 1% de la propiedad

mundial nos pertenezca. Otra constante destacable es el carácter transcultural de la subordinación género (Mernissi diría que el harén occidental es la talla 38) e incluso la conversión de los privilegios masculinos y la sujeción de las mujeres en un elemento de la identidad cultural que se presenta como innegociable, especialmente cuando esta se ve amenazada. Por otra parte, se ha insistido en que el poder y el paradigma de logro (ese atreverse, gustarse, crecerse, empoderarse) se sitúan todavía como asignaturas pendientes de las mujeres.

La interiorización de relaciones de dominación a través de la socialización, el mito del amor romántico y el código patriarcal en las relaciones amorosas o la división sexual del trabajo podrían considerarse formas de dominación persistentes, a las que se suman otras como una sociedad hipersexualizada, la adicional exigencia estética impuesta a las mujeres profesionales o la sustitución del anterior modelo del varón como proveedor económico por el que se ha denominado de la mujer como proveedora frustrada (por la jornada interminable y el aumento del trabajo gratuito e invisible) (Aguilar, 2006, 2008; Amorós, 2005, 2008, 2011; Cobo, 2005; de la Concha, 2010 a, b; García de León, 2011).

La preocupación se agudiza tras acceder a los resultados de estudios relativamente recientes que analizan el discurso de adolescentes, encontrando la interiorización por parte de chicos y chicas de modelos, valores y roles de género tradicionales y una adhesión acrítica a las prescripciones dominantes; la pervivencia de posiciones relacionales desiguales y asimétricas entre los géneros, desapercibidas las estructuras y mecanismos de desigualdad, como consecuencia de la inmersión en el sistema y los discursos de género dominantes. E incluso cierta legitimación de la dominación masculina y de la violencia sobre las mujeres en el discurso de los chicos. No obstante, pese a lo anterior, se detecta la conformación identitaria de los adolescentes a través de discursos contradictorios, que revelan, a un tiempo, la insostenibilidad y la pervivencia de los modelos de masculinidad y feminidad tradicionales, y que defienden y afirman la igualdad entre los sexos, evidenciando, a la vez, persistentes desigualdades (Amigot, Bonilla et al., 2008; Martínez Benlloch, Amigot et al., 2008).

Ante la situación descrita, el papel de la alfabetización y del acceso al mundo cultural en la emancipación y la conquista de autonomía por parte de estas “otras” históricas ha sido y es incontestable, convirtiéndose la lectura y la escritura en prácticas liberadoras y empoderadoras, en la lucha contra la subordinación y la desigualdad padecidas (Aguilar, 2008; Blau DuPlessis, 1999; Bollmann, 2006; Gubar, 1999; Jacobus, 1999; Kolodny, 1999; Schweickart, 1999; Showalter, 2010; Tusquets, 2006).

a) El sustrato cultural y literario de las identidades y la violencia de género

Una definición bastante esclarecedora es la que presenta el género sencillamente como la construcción sociocultural de la diferencia sexual. Se trata, en este sentido, de prescripciones (en cuanto a actitudes, valores, expectativas) que establecen lo propio de hombres y mujeres y que, en tanto que se presentan como naturales, constriñen las decisiones y los proyectos vitales de las personas (Butler, 2015; Conway, Bourque y Scott, 2015; Lamas, 2015a, b, c).

El género como categoría analítica posee una gran relevancia porque nos ayuda a entender cómo la diferencia estructura nuestra percepción y se transforma en desigualdad en la organización de la vida social y en el control de recursos, a explicar la subordinación de las mujeres y a desactivar mecanismos de discriminación, en definitiva (Lamas, 2015, a, b, c).

En palabras de Cabré (2013, 177):

es en los años 70 cuando se plantea la diferencia entre el sexo (como categoría biológica) y el género (como categoría social). El concepto de género como construcción cultural pasó pues a convertirse en el nudo gordiano de un conflicto arrastrado desde hace siglos: el de la mujer supeditada al hombre en respuesta a su supuesta inferioridad. Si esa mujer “inferior” era una construcción, alguien tenía que ser el responsable de su “inferioridad”.

La construcción social de la diferencia sexual se realiza así a través de representaciones de la misma que trasladan una serie de características, pautas de conducta y valores presentados como normativos. Cuando esa diferencia construida entre las categorías de género se naturaliza se establece una jerarquía en torno a una oposición binaria en términos de superioridad/inferioridad entre hombres y mujeres, que ha convertido a las segundas en la alteridad inferiorizada, negándoles la condición de sujetos y justificando su subordinación (Nash, 2001).

Y bien, al hilo de esa construcción sociocultural del género, existe lo que podríamos denominar un sustrato simbólico e ideológico, en definitiva, cultural, de las identidades de género, en gran medida heredado, y que redundante en la conformación de tales identidades (incidiendo en el imaginario individual y colectivo). Este sustrato, que es también literario, a menudo, refuerza el orden patriarcal. Y lo hace por medio de una serie de mecanismos discursivos que revierten en el aprendizaje de un papel de subordinación y domesticidad por parte de las mujeres, alrededor de una noción de género que restringe los roles y opciones de estas, que las invisibiliza, las silencia y las excluye de la escena social (Aguilar, 2006, 2008; Fe y Belausteguigoitia, 1999; Schweickart, 1999).

El sustrato cultural a que nos referíamos, tejido por una densa red de discursos, y bajo la envoltura estética de lo artístico, también encubre y naturaliza la violencia de género, mediante la cosificación, estereotipación y desvalorización de la mujer en determinadas representaciones de la feminidad, y a través de alusiones implícitas o explícitas a agresiones que, de este modo, llegan a normalizarse (Cerezo, 2010; de la Concha, 2010a).

Tal y como explica Cerezo (2010, 28-29):

El funcionamiento de este tipo de textos es el mismo que observamos en nuestra sociedad. Es decir, el subconsciente textual trabaja exactamente igual que el subconsciente social. Aunque en la superficie tanto textual como social parezca reinar, hasta cierto punto, la normalidad en cuanto a la relación entre los sexos, aunque se pretendan silenciar determinadas actitudes machistas, aunque a veces nos hagan creer, por un lado como lectores, y por otro como ciudadanos, que la historia “va de otra cosa”, sin embargo, lo cierto es que tanto en los textos como en la realidad social existe, como estamos viendo, un sustrato textual y a la vez social que permanece siempre latente, que es muy difícil de exterminar y que adquiere autoridad a la hora de dar significado, en el caso de los textos, a las historias de violencia de género que nos cuentan, y, en el caso de la sociedad, a sus estructuras de comportamiento misógino.

Así, a través del canon, y de símbolos, tópicos y mitos recurrentes, perviviría en el discurso artístico una mirada autoritaria masculina que define y caracteriza a una “otra” relegada a la condición de objeto pasivo (Blau DuPlessis, 1999; Cerezo, 2010; de la Concha, 2010a, b; Gubar, 1999; Reyzábal, 2012).

Coincidimos con Cabré (2013, 297-313) en que la cuestión del canon no es en absoluto insustancial, pues:

es el resultado de la necesidad de legitimar el poder y de justificar con ello la sumisión. Quienes hacen el canon son los guardianes de la cultura oficial y tienen mucho interés en que este perviva dentro de unas fronteras bien delimitadas (...) Y si la subordinación de las mujeres ha sido un hecho cultural y no biológico, en justa correspondencia tendrá que ser cultural la reparación de esa subordinación.

Otro de los aspectos que no debíamos dejar de considerar es la existencia de una oferta lectora y cultural discriminatoria, diferenciada en función del género, a la que se asocia una diferenciación de las preferencias de los propios adolescentes, de acuerdo con percepciones prejuiciosas en cuanto a temas destinados a uno u otro género (Díaz-Plaja, 2009).

En este sentido, se han identificado en el siglo XXI producciones sexistas (la denominada *chick lit* juvenil) dirigidas en exclusiva a chicas y escritas predominantemente también por mujeres, que redundan en una construcción reduccionista y discriminatoria de la identidad femenina (belleza, superficialidad, subordinación). En el caso de los chicos, paralelamente, aunque en menor medida (el repertorio de modelos ofrecidos sería más amplio en este caso),

se trasladan roles machistas preferentemente a través de las representaciones o imágenes masculinas presentadas en las diversas pantallas (Olid, 2009).

Y la violencia simbólica que subordina a las mujeres en el plano del discurso (a través de determinadas construcciones de feminidad y la consiguiente atribución de roles), en el plano social sustentaría el orden patriarcal y también la violencia de género, vinculada a una identidad varonil resistente al abandono del aludido orden, resentida y amenazada por la progresiva conquista de poder por parte de las mujeres (de la Concha, 2010 a, b).

b) Crítica feminista desde los estudios literarios

Las estrechas representaciones de lo femenino realizadas en la literatura, que inciden en la socialización y en la conformación de las subjetividades y expectativas de las mujeres, son abordadas, desnaturalizadas y subvertidas desde la crítica feminista (de la Concha, 2010b; Fe y Belausteguigoitia, 1999; Schweickart, 1999).

Showalter (2010) distingue dos modalidades dentro de la crítica feminista. La primera, revisionista, se basaría en el análisis, cuestionamiento y resignificación de las representaciones de la mujer en la literatura, mientras que la segunda se centraría en el estudio de la literatura escrita por mujeres y de su diferencia, así como en la relación de estas con la cultura literaria.

En esta línea, el fortuito encuentro entre deconstrucción y feminismo en el terreno de los estudios literarios permite interrogar la oposición jerárquica masculino/femenino, cuestionando los discursos que construyen el orden patriarcal para invertir la posición discursiva reservada a las mujeres. Así, se analizan los poderes implicados en la construcción discursiva para subvertir tal jerarquía, orientándose los mecanismos interpretativos a descubrir relaciones de opresión, significados de dominación masculina o rastros misóginos en mitos, temas y personajes (Catelli, 2012).

En el siguiente cuadro representamos, partiendo de la ilustrativa exposición de Aguilar (2008), cómo el avance de la crítica literaria feminista se dirigiría hacia el progresivo desarrollo, por medio de la cultura, de una identidad de género liberada.

	3 fases desarrollo subculturas literarias (Showalter, en Aguilar)	3 categorías literarias (Redondo, en Aguilar)	
Propuestas crítica literaria	Imitación/interiorización modelos artísticos y roles sociales dominantes	Literatura femenina, acepción decimonónica rol familiar, cultura patriarcal	Categorías polifónicas, asunción varios puntos de vista, perspectivas de las otras diferencias (clase, raza, religiones, lenguas, culturas, diferentes a la dominante)
	Protesta contra esos modelos, defensa derechos y valores minoría, petición autonomía	Literatura feminista, protesta, se rebela, polemiza	
	Autodescubrimiento, liberación y búsqueda identidad	Literatura de mujer, identidad liberada	

Fuente: elaborado a partir de información explícita de Aguilar (2008, 13-14)

En este punto, un frente de ineludible abordaje tanto desde la crítica feminista como desde la educación literaria es el del canon. Diversas autoras nos alumbran alrededor de las consecuencias de un canon literario androcéntrico, patriarcal y misógino, con escasa presencia de obras escritas por mujeres, así como de las responsabilidades que a este respecto se nos derivarían a los docentes.

En esta línea, exponen cómo un canon literario de tales características redundaría en la universalización de la mirada masculina (desde la que, de este modo, se construyen los modelos sociales con que se verán confrontadas las mujeres), contribuye a normalizar la misoginia y supone, además, la ausencia de referentes femeninos de realización intelectual y artística.

Ello hace necesarios el cuestionamiento del canon (interrogando las valoraciones ideológicas y de género subyacentes a su constitución), la superación de sus distorsiones sexistas, y la incorporación de obras escritas por mujeres, asumida la dificultad de la tarea de rescatar obras de relevancia literaria de entre las anteriormente excluidas, de justificar su selección y de acceder a información acerca de tales obras y sus autoras (Kolodny, 1999; Reyzábal, 2012; Schweickart, 1999).

A este respecto, nos adherimos a los fines que Reyzábal (2012, 22) explicita en su propuesta de revisión del canon literario:

- a) desenmascarar la idea implícita en el canon vigente de que la expresión literaria de la mujer ha sido minoritaria y marginal; b) redescubrir muchas voces femeninas silenciadas, dando la posibilidad de abrir el currículo escolar o universitario a nuevas propuestas de análisis que permitan reconsiderar (mediante la recuperación de textos ignorados hasta ahora) si se mantienen como referente los mismos hitos literarios o si, por el contrario, se sustituyen o amplían con otros en los que tenga cabida la voz femenina; c) alertar a las nuevas

generaciones sobre los factores de discriminación existentes en la selección de modelos estéticos, fomentando así su capacidad crítica; d) animar a las mujeres de hoy a encontrar sus cauces expresivos propios, aportándoles modelos (vitales y estéticos) en femenino que les permitan construir su identidad de género y proyección estética al margen de tópicos interesadamente sesgados.

Por ilustrativa, en el cuadro que sigue sintetizamos la propuesta de Reyzábal (2012) para incorporar a la educación literaria el estudio de la contribución creativa realizada por las mujeres, excluida de los cánones durante siglos.

Propuesta realizada por Reyzábal (2012, 373-380) de revisión del canon literario				
Competencias básicas	Objetivos generales	Contenidos generales	Propuesta general de actividades	Criterios generales de evaluación
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
En comunicación lingüística: interpretación crítica obras, exposición oral y escrita de análisis y conclusiones	Analizar posibilidades de acceso a lectura, escritura y cultura mujeres período histórico de referencia	Contexto sociopolítico de las autoras y leyes que influían en la educación de las mujeres Foros de intercambio cultural a que tenían acceso las mujeres y participación en la vida cultural de la época	De conocimiento general de las autoras De recepción-interpretación de las obras De valoración de su repercusión	Es consciente de las posibilidades que tenían de acceder a la escritura y a la cultura las mujeres del período histórico de referencia Puede comparar condiciones en que vivieron escritores y escritoras y sus diferentes expectativas Valora estéticamente los textos de las autoras comparándolos con los de sus contemporáneos varones
Social y ciudadana: participación social de autoras estudiadas referente para entender modelos activos de compromiso comunitario	Comparar condiciones de vida y expectativas y escritoras y escritores Determinar rasgos comunes y diferenciales autoras y escritores coetáneos	Rasgos formales y núcleos temáticos obras autoras		
Cultural y artística: valoración textos literarios de mujeres de diferentes épocas				

Fuente: elaboración propia, partiendo de información explícita extraída de Reyzábal (2012, 373-380)

Hemos de anotar que la propuesta de Reyzábal para incorporar la aportación femenina al canon literario en el área de Lengua Castellana y Literatura no se dirige a un determinado nivel sino que presenta un esquema de competencias, objetivos y contenidos que podrían abordarse a lo largo de las diversas etapas educativas obligatorias y postobligatorias, quedando la secuenciación y temporalización de las autoras sugeridas a cargo de cada docente. Asimismo, se presentan tipos de actividades, recursos didácticos y materiales básicos.

El cuadro que aportamos es el resultado de un ejercicio de síntesis personal, cada uno de cuyos apartados son desarrollados en profundidad en la obra de la autora, en la que además se presentan propuestas para el tratamiento didáctico de la literatura femenina en los siglos

XVII, XVIII, XIX y XX en España e Hispanoamérica, basadas en una selección de contenidos específicos, recursos didácticos y fuentes de consulta.

Como venimos sosteniendo, y a modo de conclusión, el ámbito educativo posee una gran relevancia en los procesos de construcción identitaria y en especial en un tiempo vital decisivo como es la adolescencia. Pero los procesos educativos, como sabemos, no son neutrales, por lo que pueden contribuir, también en materia de género, a fines muy diversos, incluso contrapuestos, ya sea de manera implícita. Es por ello que consideramos que tiene sentido explicitar aquí cuál sería el fin del modelo coeducativo al que nos adherimos, siguiendo a Miyares (2006): desarrollar actitudes, valores y capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales y desactivar en las aulas la identidad “ser mujer”.

En esta línea, nos gustaría insistir en la idea de que el género es un constructo sociocultural, lo que desmonta la prescripción de determinadas formas de ser o actuar o de proyectos de vida estandarizados e ineludibles en tanto mujeres. A la luz de la contradicción entre los valores de igualdad que predicamos y las estructuras patriarcales y formas de dominación y discriminación de las mujeres persistentes, entendemos que las aulas deberían convertirse en un espacio privilegiado para apostar por la coeducación y para favorecer la autonomía de nuestros alumnos adolescentes en la construcción de sus identidades de género, en particular desde la educación literaria, posibilitando su identificación con un repertorio ampliado de modelos de género y procurando que esas identificaciones sean reflexivas por medio de la discusión de obras literarias fértiles a este respecto.

A la luz de lo hasta aquí sostenido, la educación literaria puede convertirse en un espacio privilegiado para hacer frente a la desigualdad y a la violencia de género, abordándolas desde ese sustrato cultural que las sustenta. Destacamos, a continuación, tres posibles vías.

a) La primera de ellas, se basaría en la transformación de las representaciones de lo femenino, acogiendo, además, en las nuevas imágenes otras diferencias (de clase, raza, etnia u orientación sexual). Esta vía puede ser abordada desde la reescritura de mitos y la deconstrucción de historias canónicas y discursos patriarcales; la renovación de metáforas de género y valores morales opresores; o las creaciones literarias alternativas (por ejemplo, cuentos feministas), superadoras de estereotipos sexistas (Aguilar, 2006, 2008; de la Concha, 2010b).

En este sentido, el marcado componente de subversión y rebeldía de muchas grandes obras de LIJ albergaría el potencial de abrir la perspectiva del lector y de incitar una actitud interrogativa, imaginativa y transformadora del orden dado o los roles socialmente establecidos. Cabría, consiguientemente, rescatar estas lecturas transgresoras desestimadas en la conformación del canon, en un supuesto ejercicio de adecuación al lector infantil y juvenil (Aguilar, 2008).

b) Una segunda vía consistiría en la inclusión de voces de mujer y el protagonismo de figuras femeninas en las obras del corpus, que ilustren la victimización y el empoderamiento de las mujeres y que permitan redefinir las identidades de género en el siglo XXI (Aguilar, 2006, 2008; de la Concha, 2010b). En este punto, también podemos considerar un hito al respecto de la identidad y la agencia de la mujer el hecho de comenzar a titular obras literarias con nombre femenino (de la Concha, 2010b).

c) La tercera vía la constituiría una recepción activa y crítica, que implique el posicionamiento del lector ante las representaciones de lo femenino realizadas en los textos literarios, advertida su repercusión en el afianzamiento o derribe de ideologías patriarcales conducentes a la violencia de género (Aguilar, 2006, 2008; Cerezo, 2010).

En definitiva, desde la educación literaria es posible denunciar y contribuir a superar roles estrechos, prejuicios y estereotipos y, en consecuencia, el modelo patriarcal, la desigualdad y la violencia de género, redefiniendo las identidades de género mediante la transformación del imaginario colectivo, nutrido de ese sustrato literario y cultural a que nos hemos referido.

Ante el abordaje de semejante propósito, podemos hallar un buen punto de anclaje en la propuesta de Aguilar (2008), que sugiere analizar el papel de la LIJ en la construcción de identidades de género a la luz de las categorías aportadas desde distintos campos de investigación y que sintetizamos, para acabar, en el cuadro que sigue:

		Análisis papel LIJ en formación identidades de género	
		Categoría de análisis proporcionada (género en tanto categoría...)	Propósito
Campo de investigación/óptica de análisis	Teoría educativa feminista occidental contemporánea	social	Detectar y comprender la desigualdad de género, plantear acciones para la transformación social
	Estudios de mujeres	histórica	Cubrir la omisión/ el silenciamiento de la contribución de la mujer al discurso histórico
	Estudios culturales	política	Desvelar las relaciones de poder asociadas a las relaciones sociales que involucran nuestra concepción de las diferencias de sexo

Fuente: elaborado a partir de información extraída de Aguilar (2008, 5)

Capítulo 4. La construcción identitaria en la adolescencia y el desafío de interpelar literariamente a los discentes

En este capítulo nos detenemos en la relación entre los procesos de construcción identitaria (que adquieren un énfasis especial en la adolescencia) y el desafío de interpelar literariamente a los discentes en esta etapa vital, considerado el valioso aporte que la lectura literaria puede suponer a dichos procesos. Abordamos la situación general del hábito y de las habilidades lectoras de los jóvenes españoles, anotamos algunas claves para interpelarles literariamente y animarles a la lectura y cerramos el capítulo con una aproximación a las preferencias lectoras y a los personajes e historias que han marcado a una muestra real de alumnos de 4º de ESO de dos institutos públicos valencianos.

4.1. Construcción identitaria en la adolescencia y aporte de la lectura literaria

La adolescencia ha sido teorizada como un periodo entre la infancia y la adultez decisivo en el desarrollo de la persona, de transformaciones de índole diversa condensadas en el tiempo (físicas, psicológicas, intelectuales, sociales, etc.), en que cobran especial protagonismo la interrogación y la búsqueda identitaria personales. Y que supone, en definitiva, un recorrido hacia la incorporación a la vida adulta, al que se asocian una serie de aspiraciones personales, expectativas sociales, crecientes responsabilidades y el progresivo desarrollo de la autonomía a través de la toma de decisiones para la emancipación del individuo, que perseguirá en este tiempo el logro gradual de una identidad coherente y madura, no carente de desorientación, incertidumbre y contradicciones. La adolescencia supone también una selección del pasado y una proyección hacia el futuro, la búsqueda de modelos de identificación y la elaboración de proyectos como una respuesta nunca definitiva a los interrogantes identitarios en forma narrativa (Bernal, 2005; Erikson, 1968; Estalayo, 2011; Hernanz Ruiz, 2011; Hersent, 2004; Pereira Tercero, 2011; Rice, 1997; Weissmann, 2012).

Partiendo en la adolescencia de una personalidad aprendida, enraizada en las elecciones realizadas por la comunidad o la cultura en las que se está inserto (Honest & Yardley, 1987, citados en Bernal, 2005), la construcción de la identidad permitiría al ser humano ampliar sus posibilidades de realización a través de sus propias elecciones (Bernal, 2005), a lo que la educación (y particularmente la literaria) se entiende que habría de contribuir.

De entre los diversos tipos de cambios que se producen en este periodo nos interesan especialmente la mejora de la capacidad de elaborar representaciones y teorías (sobre sí mismos y sobre la realidad), de contemplar la dimensión del futuro y de lo posible y el desarrollo de la capacidad imaginativa, así como también del razonamiento social (adopción de otras perspectivas, mayor conocimiento sobre los otros y las relaciones sociales, mayor interés por el funcionamiento social y capacidad de proyección de la realidad social deseable, etc.).

Dado el carácter multidimensional de la identidad, la cuestión identitaria será abordada por el adolescente en una diversidad de planos (ideológico, ocupacional, social, cultural, de género, sexual, etc.), en un proceso de exploración y de decisión de los componentes de índole diversa que irán conformando la propia identidad. El logro de esta (si bien no deje de construirse a lo largo de la vida) puede considerarse que se producirá cuando se haya concedido sentido a la propia existencia en esa pluralidad de planos, ubicada, entre ellos, la elección del futuro profesional entre los conflictos más relevantes a que se enfrentará el adolescente (González González, 2004; Moreno y del Barrio, 2000; Ortega Allué, 2011; Tubert, 2008).

En la línea de las ideas sostenidas, la conocida “crisis identitaria” durante la adolescencia se refiere, en realidad, al momento crítico que esta supone en el largo proceso de construcción identitaria en cuanto a la realización de elecciones, la determinación de valores, la asunción de compromisos y la toma de decisiones, en tanto periodo de exploración y reflexión, con las consiguientes contradicciones entre las propias necesidades y deseos y las demandas sociales, entre el mundo exterior y la propia interioridad o entre los pensamientos y percepciones sobre uno mismo y las percepciones y expectativas poseídas por los demás.

En la medida en que la adolescencia ha sido reconocida como un periodo relevante, no solo en los procesos de construcción identitaria, sino también ante la adquisición del hábito lector, o en el cultivo de la afición o la aversión posterior a la lectura (y consideradas clave, consiguientemente, las experiencias lectoras positivas o negativas vivenciadas y el sentimiento de progreso lector desarrollado en estas edades), se ha reflexionado ampliamente alrededor del imprescindible aporte supuesto por la práctica de la lectura literaria a la socialización, la formación ciudadana o la construcción identitaria de los adolescentes (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Colomer, 2009b; Marina, 2006; Mata, 2008; Mínguez, 2006; Mora Fandos, 2010; Teixedor, 2007; Tena, 2004).

Y es que la lectura literaria puede constituir un aporte muy enriquecedor a los procesos de construcción identitaria de los jóvenes, en la medida en que les ofrece oportunidades multiplicadas de identificación y contraste; de movilidad social, más allá de las posiciones asignadas (pues incide en la representación que el receptor realiza de sí mismo y en su capacidad de intervención y decisión sobre el propio futuro); de desarrollo de sentimientos de pertenencia; de comprensión de sí mismos, de los otros y del mundo; de elaboración simbólica de las crisis atravesadas; de desarrollo de posicionamientos ideológicos y juicios morales propios; y de transgresión de toda suerte de coordenadas en el proceso de búsqueda de ese anhelado lugar personal en el mundo.

Más allá de lo anterior, la lectura literaria redonda en el desarrollo intelectual y emocional, de la imaginación y del sentido crítico de quienes la practican, humaniza y posibilita una aproximación crítica a la alteridad y provee de recursos para estructurar y conceder sentido a la experiencia vital, así como también para expresar la propia interioridad (Abril Villalba, 2005; Ballester e Ibarra, 2013; Borda, 2005; Chambers, 2006; Ibarra y Ballester, 2016a; Jover, 2007; Lluch, 2010a; Petit, 1999, 2008; Silva, 2007).

4.2. ¿Crisis lectora en Secundaria?

a) Concepto de lectura deseable y causas del distanciamiento de la lectura como placer

Reflexionar alrededor de la posible integración de la práctica de la lectura a la vida exige que nos detengamos en la conceptualización que habría de realizarse de esta para que se instaurase, efectivamente, como una costumbre o afición.

A este respecto, parece razonable que sea una lectura placentera, sentida como experiencia lúdica y enriquecedora, en la medida en que deje un poso valioso en el lector; libre y gratuita, es decir, trascendidos su carácter utilitario y su instrumentalización; además de activa, personal e íntima, en que el lector se implique cognitivamente y emocionalmente entablando un diálogo singular con el texto que revierta en su construcción identitaria; la única hábil de contribuir a desarrollar el hábito lector.

No obstante, ese placer lector conducente al hábito también habrá de ser entendido, en cierta medida, como fruto de un aprendizaje procesal, que pasa por la continuidad en el entrenamiento, impulsado por la intervención de la figura del mediador y que demanda al

lector voluntad y esfuerzo, más allá de situaciones propicias o de tiempos y espacios favorables.

Por consiguiente, el desarrollo del hábito lector o la creación de lectores no son logros automáticos que se deriven sin más de la aproximación de los libros a los potenciales lectores, sino que requieren saber convertir el tiempo en una experiencia sentida en su profundidad, en medio de una actualidad cuyas coordenadas vienen dadas por la velocidad. Y demanda la planificación de momentos específicos para dedicarse (o abandonarse) a ella desde el ámbito educativo (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Mata, 2008; Rodríguez Ledesma, 2006; Trueba Lara, 2006).

Sobre el distanciamiento de la práctica de la lectura como placer se han aportado explicaciones diversas.

Aunque las causas de los insatisfactorios niveles de lectura de los adolescentes se correspondan con una diversidad de ámbitos (políticas culturales, implicación de las familias de los discentes, etc.), la atribución más visible de la responsabilidad parece recaer sobre las actuaciones educativas (Baró, 2008; Quintanal, 2005; Mínguez, 2006).

En este sentido, el predominio de modalidades de lectura no literaria (en consonancia con una educación de orientación utilitaria) o la instrumentalización de la lectura literaria desde el contexto educativo, convertida en medio para la consecución de otros fines o aprendizajes, más allá de la experiencia lectora en sí misma; el empleo de la lectura como castigo, la imposición de itinerarios rígidos o la prescripción de lecturas obligatorias, realizadas por el alumnado a modo de rendición de cuentas al sistema y que no logran seducirles o interpelarles, en la medida en que no responden a sus preferencias e intereses; o la realización de lecturas fragmentarias, que dificultan la comprensión profunda y el placer; parecen revertir negativamente en el propósito de desarrollar hábitos lectores.

En otro orden de cosas, la reducción del tiempo libre (junto con la inexistencia de condiciones propicias a la práctica de la lectura) y la dedicación de la mayor parte del tiempo de ocupación de los jóvenes al estudio, también han sido apuntadas como desfavorables a la adquisición del hábito lector (Abril Villalba, 2005; Bruno, 2004; Colomer, 2009b; Gómez Yebra, 2008; López Molina y López Muyor, 2003; Moreno, 2004; Murillo Torrecilla, Lucio-Villegas de la Cuadra et al., 2003).

En cuanto a las formas de información, comunicación y entretenimiento asociadas a las nuevas tecnologías, se ha sostenido tanto que pueden convivir y complementarse con la lectura convencional de libros impresos (Ballester e Ibarra, 2016; Barrena, 2007; Colomer, 2009b; Hersent, 2004; Marqués, 2004; Morduchowicz, 2010); como que conducen a una disminución del tiempo destinado a esta. Ello teniendo en cuenta la diversificación de las formas juveniles de ocio, socialización y consumo (entre las que la lectura no ocuparía una posición ventajosa), el comportamiento de zapping en las prácticas culturales de los adolescentes y la posibilidad de simultaneidad en el empleo de distintos medios, como de interacción entre usuarios, que se contrapondrían a la concentración y la implicación cognitiva demandadas por la práctica de la lectura literaria al modo tradicional, del lado de la habitual extensión de los textos (generalmente mayor a la de los relatos audiovisuales), la ausencia de imágenes o la lentitud del ritmo narrativo (Colomer, 2009b; Díez de Urdanivia, 2006; Hersent, 2004; Morduchowicz, 2010).

Otra causa reiterada la constituye la devaluación social de la cultura humanística (en favor de la científico-técnica) y el desprestigio de la lectura literaria en las sociedades actuales (relegada tanto entre las prácticas familiares como entre las que conducirían al reconocimiento, la aceptación y el desarrollo de sentimientos de pertenencia en el grupo de iguales). Como también, en este sentido, la banalización de la lectura literaria y la reducción del libro a objeto de consumo, en el marco de la actual industria cultural y del ocio (Botana Montenegro, 2006; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Ibarra y Ballester, 2016a; Jover, 2007; Trueba Lara, 2006).

En una inversión del planteamiento sostenido de manera más habitual, el déficit de escritura se ha apuntado, asimismo, como causa del déficit de comprensión lectora y de la escasa adhesión, en consecuencia, de los jóvenes a la práctica de la lectura (Moreno, 2004). Y también han sido vinculadas, de manera general, las dificultades y carencias lectoras de los discentes a la desafección y el distanciamiento de la práctica de la lectura (Mata, 2008).

Por otra parte se ha aludido a una orientación desafortunada del planteamiento subyacente a la animación a la lectura, reducido a actuaciones puntuales que no se corresponden con proyectos programados y organizados, del suficiente alcance, duración y continuidad, que persigan la formación de lectores y respondan a unos objetivos concretos (Cerrillo y Cañamares, 2004; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Mata, 2008).

Todo lo anterior sin olvidar que el desarrollo del hábito lector (considerada la mayor accesibilidad, hoy día, de la adquisición de libros y de la práctica de la lectura) constituye, en último término, una decisión personal, pese a que intervengan en esta una diversidad de factores no personales, entre los cuales, algunos de los que han sido aludidos previamente (Rodríguez Ledesma, 2006; Trueba Lara, 2006).

b) Hábito y habilidades lectoras de los jóvenes españoles

De una aproximación a la situación actual del hábito lector entre la población española podríamos derivar, en primera instancia, que esta es positiva comparativamente respecto de épocas anteriores (se lee más, en términos globales, que en el pasado), pero negativa, a la luz de la posición de desventaja del nuestro respecto de otros países europeos, considerando la condición de desarrollo (una extensión generalizada de la escolarización y una accesibilidad casi universal a la práctica de la lectura, que no parecen corresponderse con un aumento generalizado del número de lectores, detenida la expansión lectora inicial), o los niveles de competencia lectora (deficientes habilidades de comprensión o analfabetismo funcional). A lo anterior cabe añadir la tendencia a la realización de lecturas discontinuas, fragmentadas e instrumentales, por lo general, disociadas de los procesos de construcción identitaria (Celaya, 2006; Colomer, 2009b; Gómez Yebra, 2008; Hersent, 2004).

Nos hallamos, pues, ante una práctica lectora escasamente arraigada entre la población, que parece responder a la falta de motivación y voluntad de los potenciales lectores, en otros términos, ante una minoría de lectores habituales, que practiquen la lectura de manera voluntaria y libre, con las consiguientes pérdidas individuales y sociales que ello comporta (de capacidad expresiva e imaginativa, de bagaje cultural, o de sensibilidad artística y sentido crítico, entre otras).

Pero la preocupación al respecto de la decreciente práctica y las deficientes habilidades lectoras se ha centrado de manera especial en la adolescencia, desencadenándose numerosas reflexiones alrededor de la disminución o el abandono de la actividad lectora por parte de los jóvenes europeos y de la insatisfactoria competencia lectora y las insuficientes habilidades comprensivas e interpretativas (relacionables con el aludido analfabetismo funcional), en particular, de los adolescentes españoles (Bruno, 2004; Colomer, 2009b; Durán y Manresa, 2009; Jover, 2007; Mata, 2008; Mínguez, 2006).

En este sentido, se ha de matizar que la condición de lector queda reservada a aquel que practica la lectura de manera voluntaria y libre, por mero enriquecimiento y placer, más allá

de su carácter instrumental o utilitario, en la medida en que es en la línea de tal planteamiento que ha sido declarada esa escasa adhesión de los jóvenes españoles a la misma (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; López Molina y López Muyor, 2003).

La disminución de esa lectura personal a lo largo de la Secundaria se ha asociado al incremento de las responsabilidades, el volumen de trabajo y la presión académica, a la percepción de la interpretación y el placer literarios como ajenos (por una excesiva academización de la lectura) y a un sentimiento de exclusión de la cultura literaria, en consecuencia (Colomer, 2009b; Murillo Torrecilla, Lucio-Villegas de la Cuadra et al., 2003; Tena, 2004).

Y la preocupación generada al respecto atañe de manera especial a los profesores de literatura, enfrentándonos al reto de interpelar a los adolescentes a través de las oportunidades de diálogo y de obtención de reflejo o representación identitaria que las propuestas lectoras realizadas les pueden brindar, de conectar con sus preferencias e intereses a través de estas y de lograr, con ello, superar la concepción de la lectura como una actividad tediosa poseída por muchos jóvenes (Díez de Urduña, 2006; Mínguez, 2006; Trueba Lara, 2006).

c) Matices en torno al hábito lector de los jóvenes actuales: entre crisis y optimismos

No son pocos los estudios que a nivel nacional revelan cierto debilitamiento del hábito lector del alumnado coincidiendo con la etapa de Educación Secundaria (González Nieto, 2001; Pindado, 2004; Baró, 2008), apuntándose en la mayoría de ellos hacia posibles causas que se reiteran: la preferencia por actividades de ocio propuestas por los medios audiovisuales y electrónicos, la obligatoriedad de las lecturas o los cambios propios de la etapa adolescente, entre otras. Mientras que desde otras investigaciones, sin embargo, se apunta hacia resultados, si no más positivos, sí más optimistas (Latorre, 2007).

Con un grado mayor de concreción, las coincidencias encontradas en distintos estudios sobre prácticas y hábitos lectores de los adolescentes españoles apuntan hacia (Ballester e Ibarra, 2016; Celaya, 2006; Colomer, 2009b; Durán y Manresa, 2009; Hersent, 2004; Teixedor, 2004):

- Una mayoría de lectores ocasionales y una mayor adhesión a las prácticas lectoras entre las chicas (quienes, además, realizan lecturas de géneros, procedencias y autores más diversos, compran más libros, son usuarias más frecuentes de bibliotecas y librerías y realizan una

mayor socialización alrededor de la práctica de la lectura), sin posicionarse, en cualquiera de los casos, la lectura como preferida por los jóvenes entre una diversidad de prácticas de entretenimiento (entre las que ocuparía la penúltima posición).

- La lectura de distintos tipos de productos culturales y en distintos soportes (no podemos pasar por alto que un 52,8% de la población mayor de 14 años se declara lectora en soporte digital, siguiendo el estudio de Ballester e Ibarra, aunque solo un 16% de los jóvenes que leen en los dos formatos prefiera el digital), también asociada a las nuevas tecnologías y a las diversas pantallas, con distintas finalidades (pragmatismo académico predominante, pero también placer, identificación, etc.), y fundamentalmente en el tiempo libre (fines de semana y vacaciones).

- Una diferenciación de las preferencias lectoras (sobre la base de una inclinación general por la ficción) en función del género, la edad y la experiencia del lector. De lo anterior parece desprenderse la conveniencia de diversificar las propuestas de lectura realizadas en función de a qué tipo de lectores vayan destinadas, procurando contribuir a la superación de estereotipos sexistas y al progresivo avance hacia una selección personal y ecléctica por parte del discente.

- El interés temático como criterio prioritario de selección de lecturas por parte de los adolescentes y una confianza depositada principalmente en los iguales a la búsqueda de recomendaciones a este respecto.

Desde esa otra perspectiva más optimista que anticipábamos, también se ha sostenido lo que sigue (Ballester e Ibarra, 2016; Celaya, 2006; Díaz-Plaja, 2009; Hersent, 2004; López Molina y López Muyor, 2003; Mata, 2008; Murillo Torrecilla, Lucio-Villegas de la Cuadra et al., 2003; Tena, 2004):

- Que los jóvenes de hoy leen más comparativamente respecto de anteriores generaciones y también respecto de la población adulta (Ballester e Ibarra llaman nuestra atención en este sentido en cuanto a que en el retrato del lector destacan precisamente los jóvenes entre 14 y 24 años).

- Su adhesión al género poético (en propuestas de diversa calidad y presentadas en diferentes formatos, como pueda ser el de la canción).

- El manifiesto deseo de muchos adolescentes de disponer de más tiempo libre para practicar con mayor frecuencia esa lectura personal.

- El carácter de adquisición procesal del hábito lector (para la consecución gradual del cual la suma de todo esfuerzo y desde cualquier ámbito cuenta).
- Las múltiples bondades reportadas, de hecho, por la lectura a aquellos adolescentes que sí la incluyen entre sus aficiones.

Y al respecto de una debatida “crisis lectora” de los jóvenes actuales, que a menudo identifica la lectura exclusivamente con el libro en su versión impresa (obviando que esta habría de ser entendida como una construcción sociocultural contextualizada), se enfatiza la necesaria apertura de la noción de lectura a la amplia diversidad de medios y textualidades que forman parte del universo cultural de los mismos, poniendo de relieve la distancia entre la cultura juvenil y la académica, que habría de proveerles, adicionalmente, hoy día, de una necesaria formación ante la recepción crítica y la producción creativa, considerada esa pluralidad de medios y textualidades (Arellano, 2010; Ballester e Ibarra, 2016; Barrena, 2007; Jover, 2007; Martín Barbero, 2010; Martos y García, 2005).

Al hilo de estas ideas, también se matiza el descenso de las prácticas de lectura juveniles en términos de un distanciamiento de los jóvenes de aquellas formas narrativas o modos de lectura no coincidentes con la “nueva temporalidad juvenil”, lo que se traduciría en la preferencia por prácticas socioculturales y de ocio digitales y audiovisuales, trasladadas las afinidades de los adolescentes actuales desde la lógica de lecturas lineales hacia la de lecturas circulares y, consiguientemente, hacia la cultura audiovisual y mediática, instauradas entre sus formas de consumo cultural prioritarias (Gil Calvo, 2010).

4.3. Claves para interpelar literariamente y animar a la lectura al alumnado adolescente

a) Atinar en la conceptualización realizada de la animación a la lectura

Ante una diversidad de definiciones aportadas del concepto de animación a la lectura, podríamos sintetizar que la idea subyacente se refiere a una serie de actuaciones y esfuerzos abordados desde distintos ámbitos (centros educativos, bibliotecas, familias, medios de comunicación, librerías, etc.), como parte de un proyecto social colectivo dotado de coherencia y continuidad (que se desprende de una demanda o necesidad social y se destina a comunidades concretas), para promover la aproximación afectiva y material a los libros y la mayor generalización posible de la práctica de la lectura (procurando de una manera especial

su extensión a aquellos ciudadanos que se encuentran en situaciones menos ventajosas). A esa idea de la animación, que constituye un ejercicio de mediación entre los libros y los potenciales lectores, se asocia el propósito de contribuir a una concepción de la lectura por parte de estos en tanto actividad deseable y placentera (más allá de una visión estrictamente académica o instrumental), a la que puedan sentirse íntimamente vinculados, incidiendo en su disposición, incitando su deseo y estimulando su voluntad de leer. En último término, favoreciendo el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad lectora o literaria (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Colomer, 2009a; Mata, 2008).

Pese a los esfuerzos invertidos en la línea descrita, existe cierta insatisfacción con los resultados, que se asocia a una desatinada conceptualización de la animación a la lectura (en medio de una diversidad de definiciones disponibles), que la reduciría a actuaciones puntuales alrededor de lecturas concretas, desvinculadas de proyectos más amplios y mejor articulados de fomento lector (Cerrillo y Cañamares, 2004; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

Si bien también quepa hacer alusión al optimismo que arroja, de otra parte, una probada incidencia de las actividades de animación a la lectura, bien concebidas, sobre los hábitos de lectura de los adolescentes a que se destinan, la contribución a su conversión en lectores más autónomos, el incremento del apetito lector y la creatividad lingüística de estos, como de su capacidad de identificarse durante la práctica de la lectura, o la mejora de su capacidad de escucha y respeto a los otros (Mata, 2008).

Más allá de lo anterior, del lado de una acertada conceptualización de la idea de animar a la lectura, habremos de tener presente, como premisa básica en cuanto a la formación del hábito lector (definido como adhesión a la práctica habitual de un comportamiento voluntario y libre durante el tiempo de ocio del sujeto), su carácter de aprendizaje procesal y complejo (que demanda esfuerzo, entrenamiento, disciplina y continuidad), entendido, al tiempo, como parte de un proceso de inserción y aprendizaje social de los individuos, que asumirían por observación e imitación de modelos que practican la lectura y en los que obtendría reflejo, consiguientemente, el valor de la misma. De lo anterior se desprende la importancia de la disponibilidad de representaciones sociales positivas de la lectura y referentes visibles (valorados por los adolescentes y prestigiados socialmente) que la practiquen, desde los contextos más próximos de los jóvenes hasta los medios, que tanta influencia ejercen en los mismos y en los que tales modelos de lectura escasean (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

b) Advertir la complejidad del binomio lectura/adolescencia

La reflexión alrededor de la mediación entre los adolescentes y la lectura literaria, no solo involucra a los ámbitos cultural y educativo, sino que se ve intervenida, en la actual economía de consumo, por intereses comerciales. Más allá de lo cual, la relación que se procura que se entable y sostenga entre los adolescentes y la lectura, no puede sino caracterizarse de compleja, en la medida en que, atinadamente descrita por Colomer (2009a), nos remite a un terreno ubicado entre los objetivos académicos y las necesidades adolescentes; el tiempo escolar y el tiempo libre; la etapa infantil y la adulta; la obligatoriedad, el juego y el placer; la dimensión individual (de la construcción personal) y colectiva (de desarrollo de pertenencias culturales compartidas); modelos de género diferenciados; ficciones entre palabras e imágenes, páginas y pantallas, etc.

Partimos, además de la aludida realidad de insatisfacción respecto de los hábitos de lectura de los adolescentes, de una diversificación de sus prácticas a este respecto y de una insostenible incomunicación entre las propuestas escolares y las prácticas personales de lectura de los jóvenes, que reclaman una necesaria apertura del corpus, considerando las preferencias y el universo cultural de los discentes (Borda, 2005; Díaz-Plaja, 2009).

Más allá de lo cual, no podemos dejar de considerar las características del alumnado de Secundaria y las demandas formativas, en relación con la educación literaria, que se les asocian. Esto es, el desarrollo del pensamiento abstracto y el sentido crítico y la consiguiente conveniencia de enfatizar la comprensión lectora, las habilidades interpretativas y de elaboración de juicios y valoraciones personales por parte de los discentes, en aras de la formación de lectores progresivamente más activos y autónomos (Abril Villalba, 2005; López Molina y López Muyor, 2003).

De lo hasta aquí sostenido se desprende la conveniencia de una necesaria aproximación a las características del periodo adolescente y al universo y los referentes culturales del alumnado de Secundaria, como a su particular sensibilidad y modos de recepción. De acuerdo con lo anterior se concluye como conveniente el diálogo desde la selección de los textos literarios (sobre la base del criterio de calidad estética) con el universo cultural y los intereses de los adolescentes, la diversificación de los modos de lectura considerados y la concesión de prioridad al desarrollo del sentido crítico y la profundización en la lectura de textos completos y diversos, entrenando la faceta analítica e interpretativa, la realización de inferencias,

asociaciones, juicios y valoraciones personales por parte de los discentes (Colomer, 2009a, b; Díaz-Plaja, 2009; Jover, 2007; Mata, 2008).

c) Conocer las prácticas lectoras y culturales de los jóvenes actuales

Conocedores de que los procesos de construcción identitaria se nutren de las recepciones textuales (en el más amplio sentido de la noción de texto) y de las prácticas culturales en que los jóvenes participan, parece razonable partir de una aproximación a las mismas ante el desafío de proponer relatos que puedan resultar atractivos a nuestros alumnos, animarles a la lectura y, al tiempo, enriquecer los referidos procesos de construcción identitaria (Díaz-Plaja, 2009; Hersent, 2004; Jarauta, 2006; Lluch, 2007, 2010a; Morduchowicz, 2010).

A este respecto, podemos apuntar la devaluación de la cultura humanística y una marcada influencia del mercado y las modas; la diversificación de las prácticas culturales y lectoras y de los escenarios de socialización y entretenimiento; unos referentes de lectura eminentemente eclécticos (publicidad, cine, series televisivas, videojuegos, cómics, música pop, videoclips, prensa juvenil, etc.); la práctica de una suerte de “zapping” en las actividades ocio y dificultades para una atención sostenida; o una marcada inclinación hacia la ficción y la fantasía y la preferencia por narrativas experienciales que faciliten la identificación.

En la práctica lectora los adolescentes se decantan, además, por opciones no necesariamente prestigiadas académicamente, basándose en el éxito comercial cosechado y en la opinión de los iguales y decantándose, a menudo, por una literatura de consumo y por la cultura popular. Esta inclinación genera cierta alarma educativa cuando la referida literatura comercial traslada modelos o valores éticamente cuestionables o roles de género discriminatorios, como también cuando la calidad estética o el grado de elaboración son considerados deficientes (puede ser el caso de *best sellers* o prensa juvenil, de literatura rosa o de autoayuda, o de la literatura comercial femenina, entre otros ejemplos posibles).

No obstante, el reconfortante sentimiento de pertenencia a una comunidad lectora procurado a los discentes por este tipo de literatura no debiera dejar de ser aprovechado, de tal manera que, partiendo del reconocimiento de que esas lecturas menos prestigiadas forman parte de la trayectoria lectora de la mayoría de los alumnos, en lugar de ser sancionadas o convertidas en motivo de vergüenza, estas sirvan como punto de anclaje de itinerarios lectores progresivamente más ricos, favorecidos por la intervención del mediador.

Otro aspecto subrayable entre las prácticas culturales de los adolescentes puede ser el peso de la literatura de género, de las series, proliferaciones y continuaciones, o de los universos ficcionales, que atraviesan medios, manteniéndose determinadas temáticas o personajes, y que, de alguna manera, permiten al lector volver a vivenciar los placeres procurados por lecturas ya realizadas y que fueron de su agrado.

Y también son destacables entre las preferencias lectoras de los jóvenes la extensión no excesiva de los relatos; la circularidad (afín a la de las trayectorias juveniles actuales); la ocasión de identificación y participación posibilitada; la estimulación continua y la agilidad del ritmo, además de la sensorialidad y el impacto emocional (propios de la denominada sociedad del espectáculo); el de las pantallas como soporte preferente (o, en caso contrario, el diálogo de las propuestas ficcionales con las presentadas en las diversas pantallas); o la especial inclinación hacia el género poético, a menudo, en forma de canciones (Aguaded, 2007; Barrera, 2007; Calafell, 2014; Cerrillo, 1995; Climent, 1995; Colomer, 2009a, b; Díaz-Plaja, 2009; García Padrino, 1995; Gil Calvo, 2010; Lluch, 2007, 2010a, b; Margallo, 2009; Martos y García, 2005; Olid, 2009; Remolar Quintana, 2014; Yubero, 1995).

d) Estar actualizados al respecto de las tendencias de la oferta cultural

En estrecha relación con las prácticas culturales y lectoras de los adolescentes actuales se halla la oferta disponible.

Podríamos decir, de partida, que esta se caracteriza por una diversificación de las propuestas ficcionales; una tendencia a la hibridación de las formas narrativas; a los trasvases e influencias entre libros y pantallas y a las relaciones intertextuales; así como a las adaptaciones, reelaboraciones, series y proliferaciones. Otro rasgo destacable podría ser la incorporación de nuevas temáticas y lenguajes y la obtención de reflejo de un repertorio ampliado de personajes y modelos identitarios. Y también la apuesta por textos sencillos, de ritmo narrativo ágil, en los que predomina el diálogo, que generan curiosidad e interés y procuran cierta impresión de sensorialidad y actualidad, además de facilitar la identificación, la proyección o la adopción de roles por parte del lector, así como su participación (Climent, 1995; Colomer, 2009b, c; Gómez Yebra, 2008; Lluch, 2007, 2010b; Martos y García, 2005; Rodríguez Almodóvar, 1995; Teixedor, 2007).

En cuanto a las formas ficcionales supuestas por los videojuegos y juegos de rol, consolidan su éxito entre los adolescentes, enfatizando el sentido lúdico y el carácter interactivo y elector de los receptores/jugadores, que intervienen en la estructura de la historia (Colomer, 2009b;

Remolar Quintana, 2014). Y también cabe hacer alusión a las hiperficciones, en tanto narrativa no lineal y multimedia, que pueden ser explorativas, cuando se reserva al lector la elección del propio recorrido de lectura, o constructivas, en las que este participa del mismo proceso de escritura (Martos y García, 2005).

Mención aparte merece una oferta ilustrada que se consolida como imprescindible para las generaciones desarrolladas en el seno de una cultura eminentemente visual, que permite favorecer las alfabetizaciones múltiples, el desarrollo de competencias de lectura de imágenes y textos, la integración de estímulos sensoriales y la combinación de códigos estéticos mediante narrativas multimodales, diversificando las experiencias de recepción (García, 2005; Silva-Díaz, 2009).

A este respecto, se produce un incremento de los libros ilustrados entre la oferta lectora juvenil (álbumes, cómics, novelas gráficas, cuentos y poesía ilustrados, etc.), que demandan diferentes competencias de lectura visual. Y se revalorizan la ilustración y el potencial educativo de estos productos culturales, prestigiados como dignos de formar parte del corpus formativo antiguos excluidos, como puedan ser los cómics (García, 2005; Porras, 1995; Silva-Díaz, 2009).

También hemos de tener presente que cambian los mecanismos empleados en la seducción de los nuevos lectores, entre los que es posible mencionar la serialidad, las estrategias de repetición, las versiones y adaptaciones y una estética compartida en el caso de los universos de ficción; el empleo de elementos como las portadas o primeros capítulos a modo de gancho; o la aproximación a las características y las formas de publicitación de los relatos audiovisuales, por ejemplo a través de los *booktrailers*. Y se incrementan la promoción y obtención de recomendaciones lectoras en la red, acompañadas de una tendencia a la elusión de la mediación escolar para conquistar directamente a los potenciales lectores en los espacios en que se contextualizan sus prácticas culturales y sociales (Díaz-Plaja, 2009; Ibarra y Ballester, 2016b; Lluch, 2007, 2010b).

En suma, de lo hasta aquí expuesto es posible desprender algunas orientaciones valiosas en cuanto a la composición de un corpus de lecturas con alguna garantía de acogida entre los adolescentes actuales, hábil de interpelarles y de mediar, en un sentido deseable, en los procesos de construcción de identidades por los que atraviesan.

Y bien, la identificación de la lectura de los adolescentes en un espacio de frontera entre literatura, imagen y pantallas, parece demandar una producción creativa también a caballo

entre texto e imagen, de una parte, y entre las ficciones literarias, audiovisuales y lúdicas (que tienden a interrelacionarse), de otra (Colomer, 2009a).

Se revela, asimismo, lo conveniente de aprovechar la LIJ fantástica y de aventuras, dada la adhesión de los jóvenes a estos géneros; y de prestar oído a las actuales tendencias en literatura juvenil (como la ruptura de estructuras narrativas convencionales, la creciente participación del lector, la actualización de la descripción social, la introducción de nuevos valores y la ruptura de tabús temáticos, la intertextualidad, la hibridación y los trasvases de géneros, tradiciones y discursos, etc.). Siguiendo con la LIJ, a esta se le encomienda el reto de proporcionar mundos alternativos y ficciones de calidad, no mercantilizados, contribuyendo a potenciar el pensamiento autónomo y creativo de los jóvenes lectores (Martos y García, 2005).

Un interrogante que se nos plantea en este punto es el de si existen temáticas en la LIJ que se presten de una manera especial a contribuir a los procesos de construcción de identidades. Destacaríamos, en este sentido, las obras en las que obtienen reflejo la maduración, la introspección y los conflictos propios de la adolescencia (considerando que en este periodo se presta una especial atención a la propia interioridad y se desarrolla la capacidad de elaborar representaciones personales complejas), las obras de denuncia (que pueden ser interesantes en la medida en que en esta etapa de la vida se desarrolla también un creciente interés por el funcionamiento social) -y aquí tendríamos, por ejemplo, los diarios juveniles desde el intimismo hasta la escritura de compromiso-, y muy especialmente las historias interculturales y de migración y, en general, la literatura que permite el acceso a una diversidad de realidades culturales no estereotipadas y de episodios relevantes en la historia de los pueblos retratados con rigor, lo cual favorece una aproximación crítica a la alteridad (Azevedo, 2011; Cerrillo y Yubero, 2003; Colomer, 1998).

De hecho, se ha dicho que el acto de emigrar representa la adolescencia de manera metafórica, en la medida en que supone un viaje, una transición, una condición fronteriza en la que se negocia constantemente la identidad entre dos mundos, desarrollando sentidos de pertenencia plurales y dando lugar a identidades híbridas. Se trata también de experiencias de desarraigo, de desconcierto, de conflicto y de crisis. Y es que quizá sin esa tensión, sin esa experiencia de estar o sentirse entre dos mundos, no haya movilización alguna de los procesos de construcción de identidades.

Por otra parte, también hemos de añadir que los temas de independencia tras episodios de colonialismo se han relacionado con la formación de una identidad independiente por parte de

los adolescentes y podrían formar parte de esa selección textual que contribuya de una manera especial a los procesos de construcción de identidades (Vázquez García, 2007).

e) Una propuesta original: las constelaciones literarias

Ante la conformación del corpus de lecturas y el diseño de itinerarios literarios, la lectura de Jover (2007) constituye un aporte tan sugerente y alumbrador que nos conduce a detenernos en algunas de las ideas halladas más destacables.

De partida, la autora realiza tres consideraciones en cuanto al diseño de itinerarios literarios: superar la pretensión enciclopédica en favor de una concienzuda selección textual; trascender el enfoque historicista (contextualizando históricamente los textos, pero abandonado el propósito de recorrer la cronología completa de la historia de la literatura); y enfatizar el diálogo, en el más amplio de sus sentidos (entre distintas coordenadas espaciotemporales, literaturas, culturas, identidades o discursos artísticos). Consideraciones a las que suma la defensa de contribuir, desde la educación literaria, a una educación ciudadana, democrática e intercultural; a la igualdad de géneros y a la no violencia; así como al dinamismo identitario y el desarrollo de pertenencias plurales. Todo ello, sin optar por una selección de textos que incurra en el didactismo, la moralización o el adoctrinamiento y procurando la formación de receptores críticos y autónomos.

En esta línea, presenta la de las constelaciones literarias como opción hábil de seducir a los alumnos adolescentes a adentrarse en el universo literario, en la medida en que busca la confluencia de las coordenadas de estos con las de los textos seleccionados. Se trataría, en este sentido, y según explica la autora, de vincular obras distintas conforme a diferentes relaciones o hilos conductores, como una alternativa a la estructuración cronológica, genérica o temática de los textos (aprovechando, no obstante, sus potencialidades), y posibilitando la generación de una suerte de hipertexto que interrelacionaría las distintas obras o fragmentos vinculados en razón de esos hilos conductores escogidos, además de una ampliación del conocimiento y la perspectiva de los adolescentes, partiendo de una aproximación a sus prácticas culturales y lectoras, de sus propios referentes y de su competencia literaria de partida.

A las conexiones establecidas por esa suerte de constelaciones subyace el propósito (crucial en la reflexión que nos ha ocupado a lo largo de este capítulo, al respecto de cómo animar a los adolescentes a la lectura y hacer de su práctica un hábito) de que unas lecturas conduzcan a la realización de otras, enriqueciendo, en definitiva, el proceso de construcción identitaria de quienes las emprenden.

4.4. Aproximación a una muestra real

En este capítulo hemos partido del reconocimiento de la adolescencia como una etapa vital importante, al menos, en dos sentidos: ante el desarrollo de la afición por la lectura y en el proceso de construcción de la identidad. En esta línea, nuestro propósito era reflexionar sobre las características que habrían de reunir las propuestas lectoras que hacemos en Secundaria para interpelar a los adolescentes y responder, al mismo tiempo, en la medida de lo posible, a las necesidades asociadas a este momento vital. Teniendo en cuenta que sería excesivamente ambicioso realizar unas consideraciones generalizables a cualquier contexto educativo, las concretamos en este último apartado a partir del trabajo con un grupo concreto de alumnos de 4º de ESO.

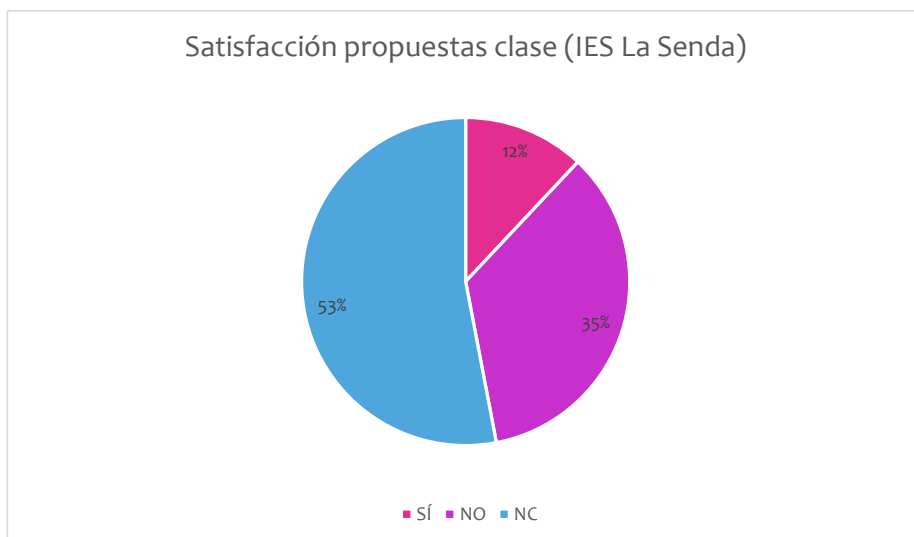
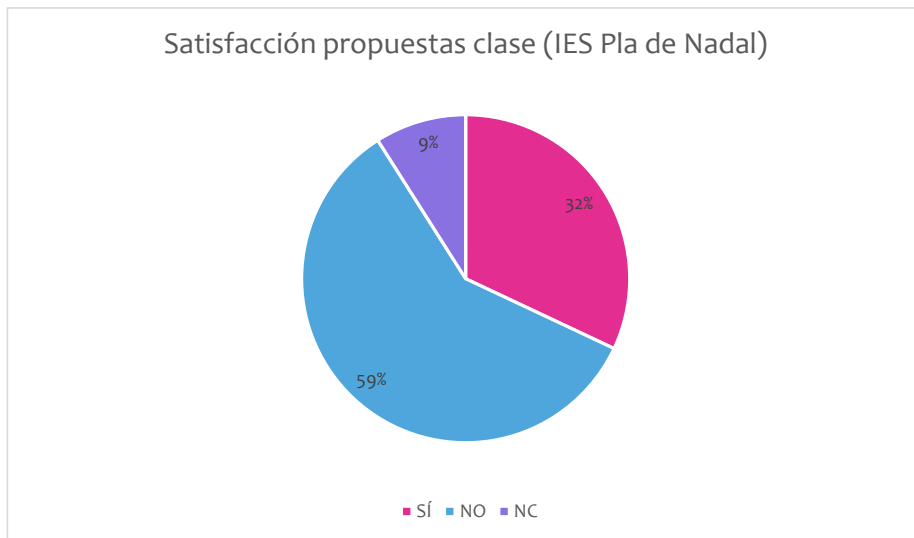
Recordemos que en los estudios disponibles sobre la práctica de la lectura por parte de los adolescentes españoles hemos identificado dos posturas contrapuestas: una más pesimista y otra más optimista. La pesimista ponía el foco de atención en el hecho de que la lectura no apareciese como preferida entre las actividades de ocio de los adolescentes y también ponía el acento en la preocupación por su abandono al finalizar la escolaridad obligatoria y en las dificultades de comprensión de los jóvenes en la lectura de textos literarios. Desde la optimista, en cambio, se reparaba en que los jóvenes actuales leen más comparativamente respecto de anteriores generaciones y de la población adulta y lo hacen en distintos formatos y soportes y también tenía en consideración la práctica de la lectura por parte de aquellos jóvenes que pese a mostrar desinterés por las lecturas académicas son lectores de textos no canónicos.

Nosotros nos identificamos con esta postura optimista y sostenemos que la afición por la lectura se deriva de la experiencia personal que supone para el lector su práctica y que, particularmente en la adolescencia, esta puede proporcionar recursos para expresar pensamientos y sentimientos, ordenar y darle sentido a la experiencia, comprender las transformaciones que se están atravesando, contemplar otras formas de ser o vivir y, por descontado, tomar decisiones sobre el futuro, constituyendo, por tanto, un aporte indispensable a la construcción de la propia identidad.

Para conocer las preferencias lectoras y las características de los personajes y las historias de ficción que han marcado a un grupo concreto de adolescentes pasamos un cuestionario abierto a una muestra de 73 alumnos de 4º de ESO de dos institutos públicos valencianos (56 del IES Pla de Nadal de Ribarroja del Turia y 17 del IES La Senda de Quart de Poblet), de municipios

relativamente próximos, de contextos similares y que acogen alumnado de nivel socioeconómico medio, con el propósito de analizar las coincidencias que se dan en sus respuestas y obtener así información sobre las propuestas de lectura que podrían conectar con sus intereses y preocupaciones y dejarles alguna huella.

a) ¿Cuál es el grado de satisfacción con las propuestas lectoras de clase?



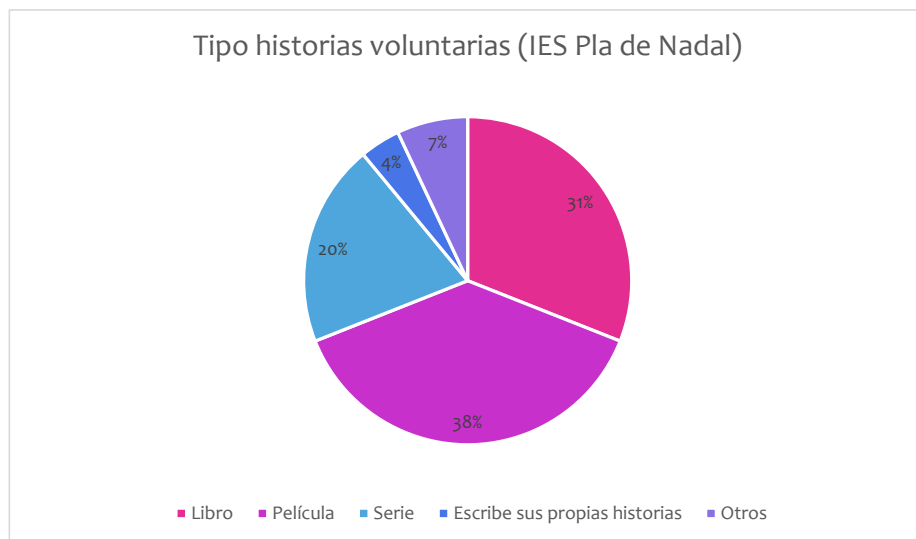
Como puede comprobarse en los gráficos superiores, a la pregunta sobre si les gustan las propuestas de lectura realizadas en clase existe una mayoría de alumnos en los dos centros

que contestan que no (59% en el IES Pla de Nadal y 53% en el IES La Senda). Las explicaciones dadas de esa insatisfacción no distan mucho en uno y otro centro: se refieren a la excesiva extensión, a la dificultad de entender el lenguaje y a la monotonía de las obras.

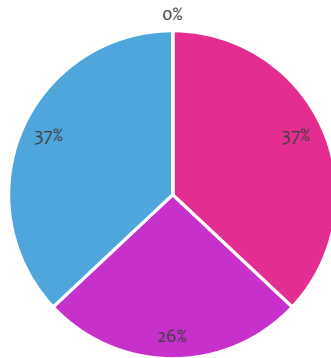
Una minoría de los alumnos que contestan a esta pregunta en los dos centros manifiestan estar satisfechos con las propuestas (32% en el IES Pla de Nadal y 12% en el IES La Senda) que les han resultado fáciles de leer, cuyas tramas han encontrado interesantes (normalmente cuando eran de temática fantástica, de misterio o de humor) o en las que predominaban los diálogos.

Entre los títulos de mayor acogida entre las propuestas de clase aparecen un clásico, *El Lazarillo de Tormes*, *Finis Mundi* de Laura Gallego, que se repite en los dos centros, *El diario de Anna Frank* y otros títulos como *Las lágrimas de Shiva* o *Cartas de invierno*, que justifican que les han gustado por el componente de fantasía, aventura y misterio. Vemos, por otra parte, que predomina la LIJ.

b) ¿Qué valoran en la lectura/visionado voluntario de historias?

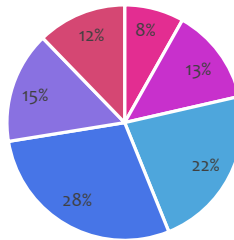


Tipo historias voluntarias (IES La Senda)



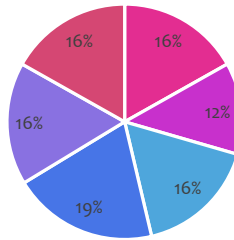
■ Libro ■ Película ■ Serie ■ Escribe sus propias historias ■ Otros

Temática historias voluntarias (IES Pla de Nadal)



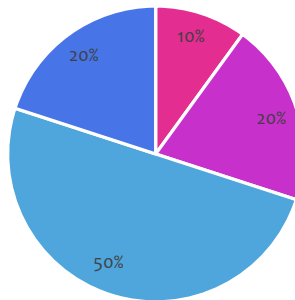
■ Juvenil ■ Amor
■ Miedo, misterio ■ Fantasía, aventura, ciencia ficción
■ Humor, comedia ■ Acción
■ Otros

Temática historias voluntarias (IES La Senda)



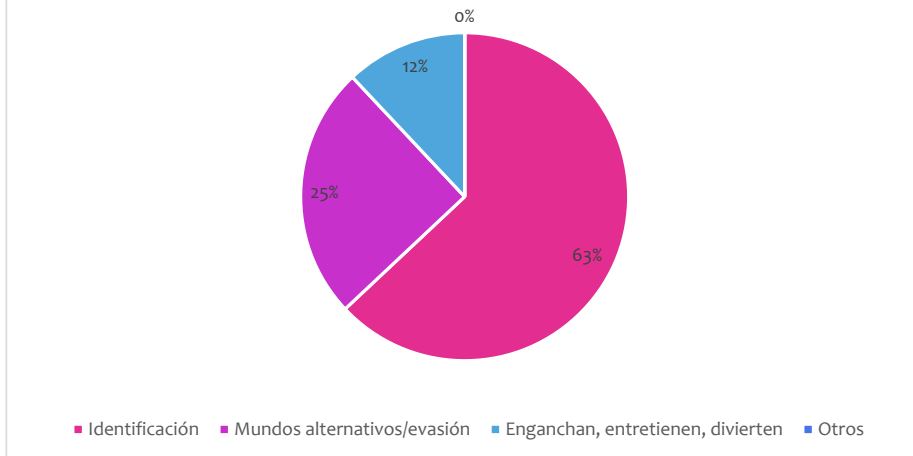
- Juvenil
- Amor
- Miedo, misterio
- Fantasa, aventura, ciencia ficción
- Humor, comedia
- Otros

Motivo preferencia historias voluntarias (IES Pla de Nadal)



- Identificación
- Mundos alternativos/evasión
- Enganchan, entretienen, divierten
- Otros

Motivo preferencia historias voluntarias (IES La Senda)

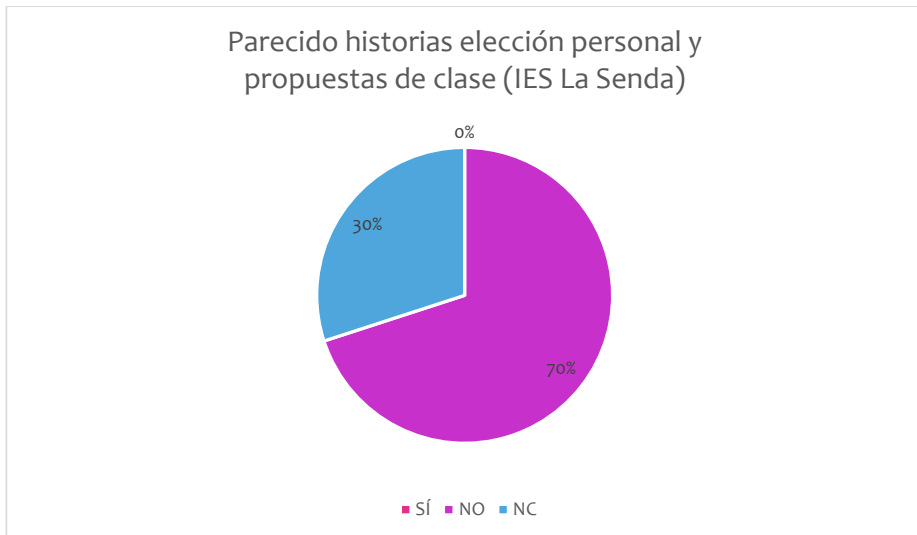
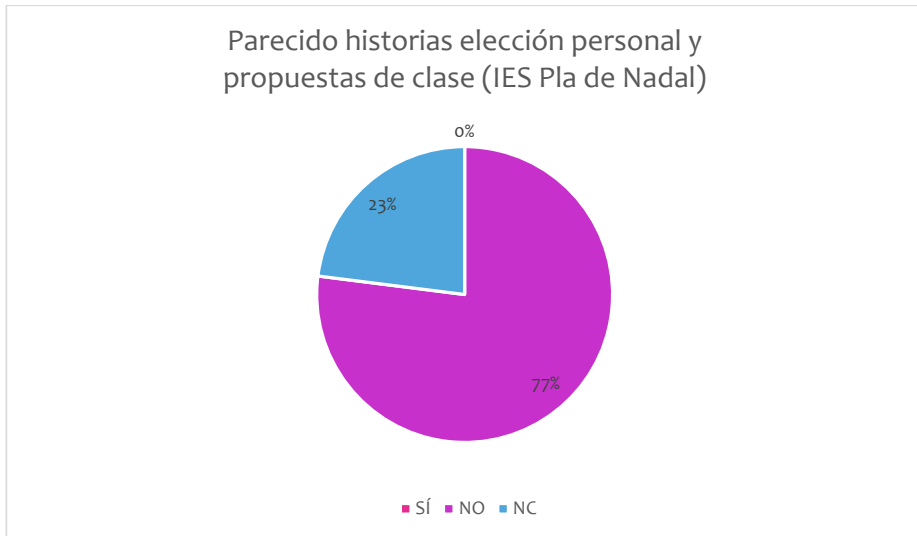


Como se detalla en los gráficos superiores, cuando les preguntamos qué leen o ven en su tiempo libre obtenemos que consumen distintos tipos de ficciones, fundamentalmente libros, películas y series, con una prioridad distinta en cada uno de los centros.

Sí que existe coincidencia en cuanto a la temática y la autora preferidas por los alumnos: la fantasía, la aventura y la ciencia ficción aparecen en la primera posición en los dos centros y Laura Gallego como autora destacada.

Y también coinciden en otros motivos de preferencia como la posibilidad de identificación con situaciones, personajes o preocupaciones adolescentes y el acceso a mundos alternativos.

c) Similitud entre la lectura o el visionado voluntario de historias y las propuestas de clase

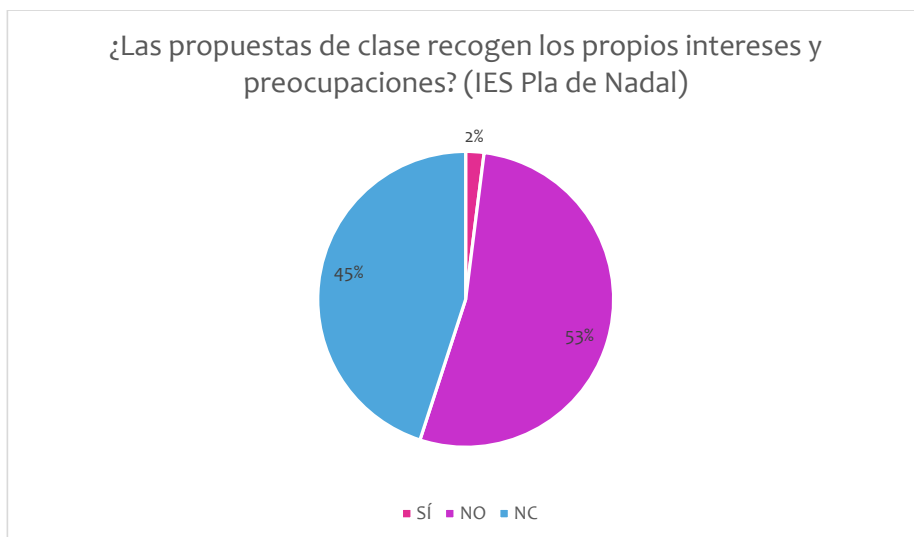


A la pregunta sobre la similitud entre las historias que leen o ven voluntariamente y las propuestas de clase un 77% de los alumnos en un centro y un 70% en el otro contestan que no se parecen. Y los aspectos principales que las diferencian, en los que mayoritariamente coinciden los alumnos de ambos centros, son los siguientes:

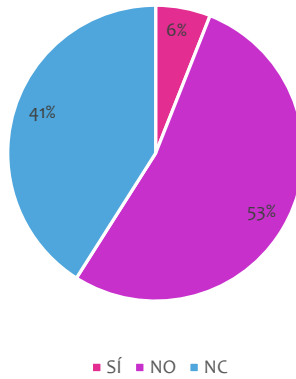
- Por lo general, las elecciones personales les gustan más que las propuestas de clase.

- Las propuestas de clase las encuentran difíciles de entender, mientras que las elecciones personales tienen un lenguaje más accesible.
- Las propuestas de clase las encuentran largas, lentas y pesadas, mientras que en sus elecciones personales se decantan por ficciones más cortas y más ágiles.
- Las elecciones personales suelen ser más actuales que las propuestas de clase y les facilitan la identificación por la temática juvenil.
- Por último, evidentemente, en sus elecciones se decantan por aquellos temas y géneros que más les gustan.

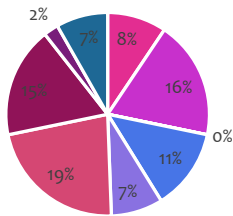
d) Temas sobre los que les motivaría leer



¿Las propuestas de clase recogen los propios intereses y preocupaciones? (IES La Senda)



Temas sobre los que les gustaría leer (IES Pla de Nadal)



- Adolescencia y problemas
- Acción
- Estudios y futuro profesional
- Miedo, misterio
- Política, historia, guerras
- Relaciones sociales (amor, amistad)
- Actualidad
- Fantasía, aventura, ciencia ficción
- Comedia
- Otros

Temas sobre los que les gustaría leer (IES La Senda)

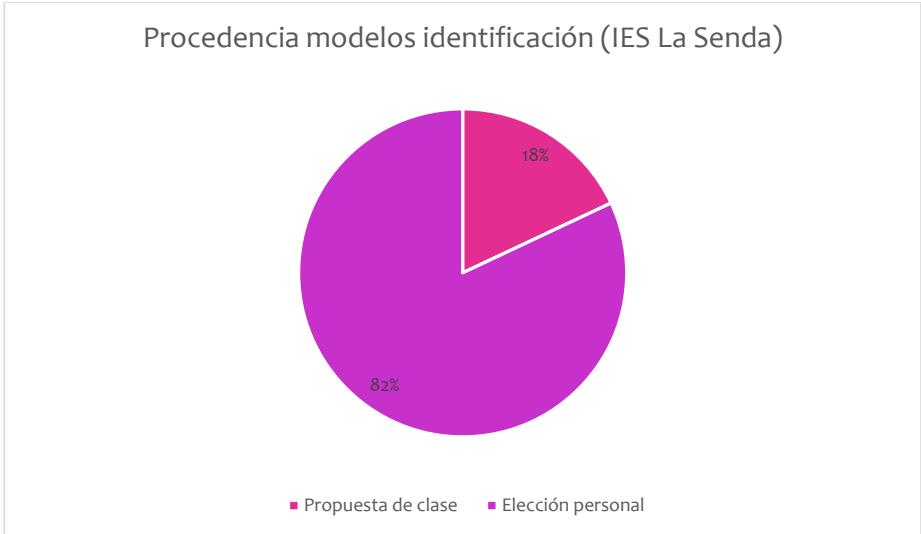
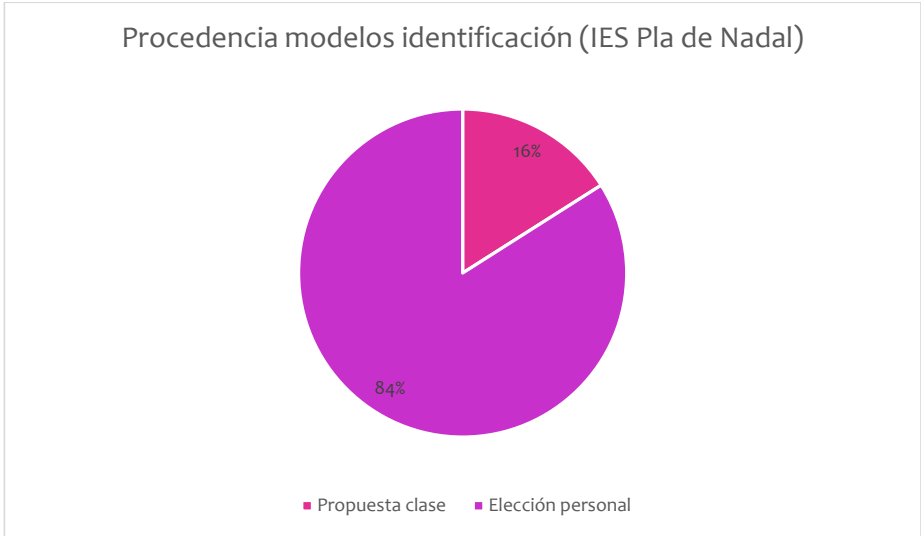


Como puede comprobarse en los gráficos superiores, cuando preguntamos a los alumnos si las propuestas de clase recogían sus intereses y preocupaciones, la mayoría de los que contestan en ambos centros responden que no (un 53% en ambos casos) y que, sin embargo, sí que les motivaría que los reflejasen.

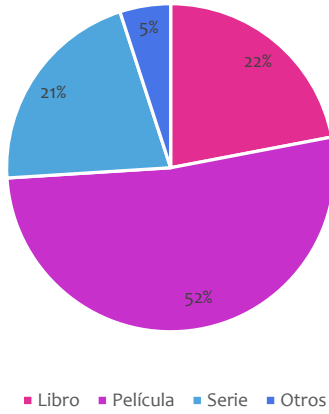
Coinciden, de nuevo, en que les gustaría que en esas propuestas predominasen:

- En primer lugar, la fantasía, la aventura y la ciencia ficción.
- En segundo lugar, temáticas adolescentes como el amor, la amistad, la sexualidad y el futuro profesional.
- A continuación, el misterio.
- Seguido de un incipiente interés por el funcionamiento social, ya que demandan lecturas que les ayuden a saber más sobre historia, política, injusticias y desigualdades sociales.

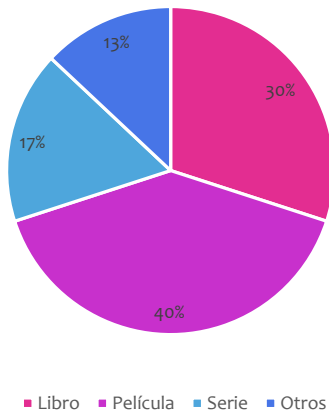
e) Personajes de ficción que les marcan



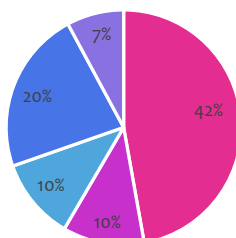
Procedencia modelos identificación (IES Pla de Nadal)



Procedencia modelos identificación (IES La Senda)

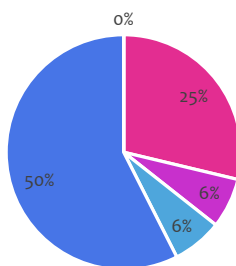


Características de los personajes que dejan huella (IES Pla de Nadal)



- Confianza, valentía, superación
- Lucha causa/propósito
- Riqueza
- Generosidad y responsabilidad social
- Divertido
- Otros

Características de los personajes que dejan huella (IES La Senda)



- Confianza, valentía, superación
- Lucha causa/propósito
- Riqueza
- Generosidad y responsabilidad social
- Divertido
- Otros

Como se aprecia en los gráficos superiores, los personajes de ficción que les han dejado huella proceden fundamentalmente de elecciones personales (84% en el IES Pla de Nadal y 82% en el IES La Senda) y no tanto de las propuestas de clase, predominantemente libros, películas y series, con distinto orden de prioridad en cada centro.

En cuanto a los motivos por los que señalan que les han marcado determinados personajes coinciden en los siguientes aspectos:

- Personajes valientes, que se esfuerzan, luchan y se superan en lo personal. Podemos citar algunas respuestas de los alumnos:

“Dana, la protagonista de *Crónicas de la Torre*. Es una protagonista que se esfuerza en llegar a la felicidad, el aprendizaje y la madurez” (libro *Crónicas de la torre*, propuesta de clase).

“Viana porque es luchadora y no tiene miedo a nada” (libro *Donde los árboles cantan*, elección personal)”.

“Katnis Everdeen. Este personaje me encanta, me parece una chica fuerte que lo da todo por su hermana, que sufre mucho pero que en ningún momento deja de luchar y eso me parece motivador e interesante” (película *Los juegos del hambre*, elección personal)”.

- Divertidos, con un marcado componente de humor.

- Generosos, que se comprometen o se responsabilizan por el bien de otros. Así lo expresan:

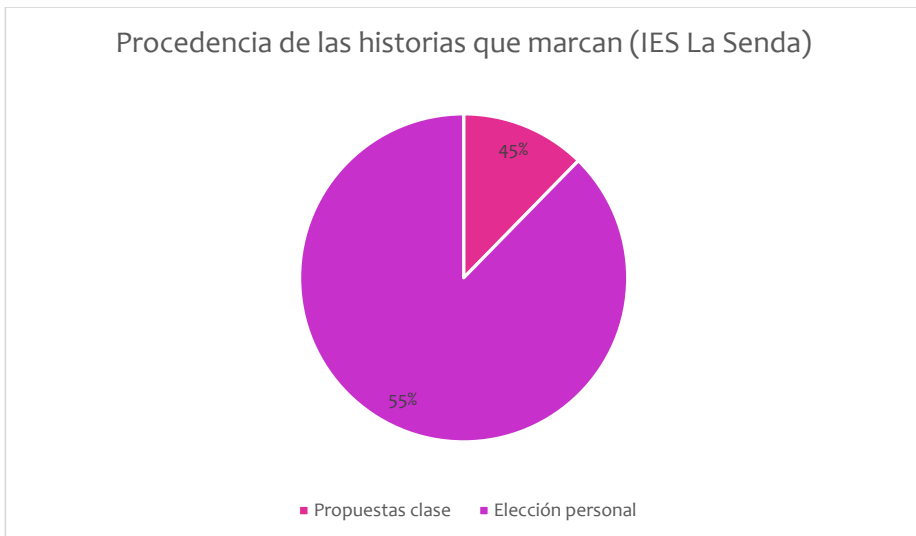
“Me ha marcado este personaje porque sus actos se rigen por la ética (*Batman*, película elección personal)”.

“Peter Parker porque ese personaje tiene mucha responsabilidad encima porque tiene que salvar el planeta (película *Spiderman*, elección personal)”.

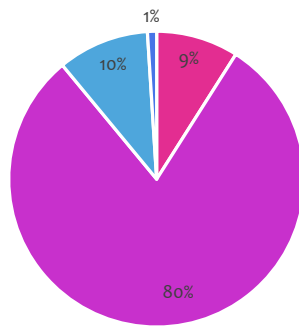
- Los personajes adolescentes, ya que esto les permite identificarse.

- Personajes víctimas de violencia de género.

f) Historias de ficción que les marcan

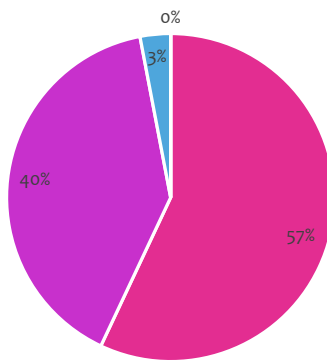


Procedencia de las historias que marcan (IES Pla de Nadal)



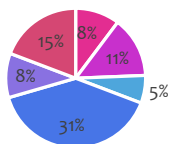
■ Libro ■ Película ■ Serie ■ Otros

Procedencia de las historias que marcan (IES La Senda)



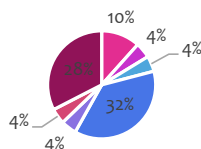
■ Libro ■ Película ■ Serie ■ Otros

Tipo marca/huella (IES Pla de Nadal)



- Futuro profesional
- Identificación, admiración, empatía
- Conciencia género
- Valores lucha, generosidad, amistad
- Pensamientos, ideas, acciones
- Conciencia injusticia, desigualdad, discriminación
- Conocimiento nazismo, empatía judíos

Tipo marca/huella (IES La Senda)



- Futuro profesional
- Identificación, admiración, empatía
- Conciencia género
- Valores lucha, generosidad, amistad
- Pensamientos, ideas, acciones
- Conciencia injusticia, desigualdad, discriminación
- Conocimiento nazismo, empatía judíos

Por último, en cuanto a las historias de ficción que les han dejado huella también proceden fundamentalmente de elecciones personales (90% en el IES Pla de Nadal y 55% en el IES la Senda), que se corresponden con libros, películas o series en la proporción detallada en los gráficos y, como puede observarse, destacan en ambos centros las que:

- Tratan el nazismo y el sufrimiento de los judíos. Son numerosas las respuestas de los alumnos en las que hacen referencia a películas y libros que les han ayudado a conocer, en sus propias palabras, el nazismo, la vida en los campos de concentración, las horribles acciones de Hitler o el sufrimiento de los judíos.

- Historias que tratan formas de injusticia, desigualdad, discriminación o violencia, en el plano cultural o de género.

Por ejemplo, un alumno dice sobre el libro *El pan de la guerra*: “Me ha marcado porque me ha ayudado a reflexionar sobre la situación de la mujer en Afganistán”.

Y otro sobre la película *Coco Chanel*: “Me ha marcado porque en aquella época las mujeres no tenían los mismos derechos que los hombres y ella era menospreciada también por no tener dinero y poco a poco logró sobresalir y ayudó mucho a las personas, demostrando que una mujer tiene unos derechos y unos valores y no los tiene por qué dictaminar un hombre”.

“Porque una persona sea de un color, una raza, una religión distinta a la de uno, no quiere decir que esa persona sea mala y no por ello debemos marginarla y hacerle la vida imposible” (película *El niño con el pijama de rayas*, elección personal).

“Me parece que esta historia hace plantearte la vida, ya que mismo en la dificultad que vive la protagonista ella intenta siempre ayudar a su familia, también te hace ver cómo hay gente que vive todos los días con la injusticia y tienen que sacar su vida adelante igualmente” (película *Los juegos del hambre*, elección personal).

- Ficciones que les permiten identificarse porque abordan situaciones y preocupaciones adolescentes:

“Porque trata del amor actual, de lo difícil que es mantener una relación hoy en día y me sentía bastante identificada” (libro *After*, elección personal).

“Porque cuando la vi sentía que era muy cercana y era una historia de amor muy bonita y actual” (película *A tres metros sobre el cielo*, elección personal).

A modo de conclusión podemos decir que, en el caso de los alumnos de la muestra con la que hemos trabajado, predomina la insatisfacción con las propuestas de lectura realizadas en clase, pese a que rescaten títulos que sí les han gustado.

Hacen una clara distinción entre las ficciones que responden a elecciones personales y las propuestas de lectura de clase. Los principales aspectos que las distancian, en los que coinciden en los dos centros, son la extensión, el ritmo narrativo, el lenguaje, la actualidad y la posibilidad de identificación.

En cuanto a las características de los personajes que les marcan destacan la edad adolescente, la fortaleza y la superación como valores, el humor y la generosidad. Y también les dejan huella los personajes víctimas de maltrato.

En el plano temático parece conveniente considerar tres ingredientes fundamentales en las propuestas de lectura que realicemos:

- Por una parte, el interés incipiente por temas sociales y situaciones de injusticia y desigualdad que manifiestan los alumnos, especialmente por el tema del nazismo y la violencia de género.
- Por otra parte, la posibilidad de identificación con situaciones y preocupaciones adolescentes (como la amistad, el amor, la sexualidad o el futuro profesional).
- A lo que habríamos de sumar, como valores añadidos, la fantasía y el misterio.
- También podemos considerar la garantía de acogida con que cuentan las obras de Laura Gallego entre los alumnos de nuestra muestra.

Otra consideración a la hora de realizar propuestas de lectura puede ser el interés del diálogo de estas con las ficciones audiovisuales que ya conocen y consumen los alumnos, por ejemplo, partiendo de las muchas películas que citan sobre el nazismo para hacer otras propuestas de narrativa o libros ilustrados sobre esta temática.

Y, por último, nos parece interesante conjugar estas propuestas de lectura con invitaciones a la construcción de personajes y a la invención de historias por medio de la escritura, ya que algunos alumnos manifiestan que la practican en relación con esa necesidad de ficciones con las que identificarse y de reflejar sus problemas e inquietudes.

Capítulo 5. El carácter constructivo de las identidades y el receptor crítico

En este capítulo exploramos la relación entre el carácter constructivo de las identidades (o la medida en que estas pueden responder a una construcción activa por parte de los sujetos, por medio de elecciones reflexionadas) y la formación de estos mismos sujetos en calidad de lectores críticos desde la educación literaria.

Ante el desarrollo de nuevas formas de heteronomía y la preocupación por los niveles de comprensión lectora del alumnado adolescente, y partiendo del reconocimiento de la importancia (enfaticada en este periodo vital, en que las personas se enfrentan a la toma de decisiones que afectarán a la dirección de sus vidas) de esa elección activa y razonada de valores, compromisos y proyectos, tanto en la vida personal como en la vida social, para superar la adhesión acrítica a modelos externos, proponemos el aumento del margen de autonomía de los sujetos en los procesos de construcción identitaria como proyecto educativo por el que luchar, apostando por la proporción de recursos para el desarrollo de elecciones autónomas, la construcción de sentidos personales y el carácter reflexivo de las identificaciones de los individuos, junto con el desarrollo de habilidades para el ejercicio de una ciudadanía crítica.

Identificado el margen de autonomía en los procesos de construcción identitaria con el espacio para la construcción de sentido por parte del individuo, perseguimos la contribución al desarrollo de modos propios de pensar, actuar y ser por medio de la formación de lectores críticos desde la educación literaria, con el propósito de ampliar las posibilidades de realización personal y de transformación social (para la superación de desigualdades e injusticias). En aras, en suma, de una mayor autonomía en el trazado del curso de la propia vida y de una mayor capacidad crítica respecto de problemas sociales de relevancia.

En la medida en que consideramos que las orientaciones educativas favorecedoras de esta construcción identitaria más autónoma entroncan con los planteamientos subyacentes a la pedagogía crítica, a las teorías de la recepción y al concepto de lectura crítica/lector crítico, realizamos una aproximación a cada uno de estos puntos.

A continuación, pincelamos en qué habría de consistir la formación de lectores críticos y cómo convertir, en definitiva, la experiencia lectora en las aulas en esa práctica redundante en la construcción identitaria de los discentes, liberadora y provisoras de herramientas para la lectura crítica de la realidad.

Y terminamos dando cuenta de algunas opciones metodológicas y propuestas didácticas especialmente favorables a la formación de ese perfil de lectores críticos defendido, que pueden resultar inspiradoras, y revertir en esa construcción identitaria más autónoma por parte de los discentes.

5.1. El papel activo del sujeto en la construcción de identidades

a) ¿Muchos caminos o un destino? ¿Elección o constricción?

En los procesos de construcción de identidades es posible considerar dos polos entre los cuales se ha generado cierta tensión teórica, de la que no pocos autores se hacen eco (Appiah, 2007; Bartolomé Ruiz, 2008; Bermejo Pérez, 2008; Capella, 2000; Castells, 2003; Nash, 2003; Salazar Benítez, 2010; Sen, 2007; Susín Betrán y San Martín Segura, 2008). De tal manera que, en un extremo, hallaríamos la rígida constricción o el modelado externo de los individuos y, en el opuesto, la libre elección y la absoluta autonomía de estos, convertidos en autores de sus vidas o escultores de sí mismos.

En este sentido, cabría que nos preguntásemos, en primera instancia, qué entendemos por autonomía personal y por qué habría de ser deseable su conquista en cierto grado. Appiah (2007) responde exponiendo que la autonomía implica una elección activa de valores y proyectos y que constituye un logro anhelable dada su trascendencia en la vida social y política, en tanto que esta reclama la elaboración de juicios que, necesariamente, han de ser contruidos activamente por el individuo.

La idea, suficientemente respaldada teóricamente, de las múltiples pertenencias o filiaciones de los individuos y el entendimiento de las identidades en tanto que identificaciones a las que estos otorgan una relevancia o prioridad relativas ante un determinado contexto, situación o circunstancia (Baumann, 2001; Garzón Baldés, 2008; Hobsbawm, 2000; Sen, 2007), ensanchan el espacio concedido al razonamiento y la elección en los procesos de conformación identitaria.

Autores como Giró Miranda (2008) sostienen, más allá de lo anterior, que en la actualidad los individuos poseerían una mayor consciencia de la diversidad de opciones identitarias o de la posibilidad de elegir el propio itinerario, y que, de hecho, existiría un mayor margen de decisión y negociación en este sentido. En la misma línea, Susín Betrán y San Martín Segura (2008) se refieren a una “situación de libertad sin precedentes”, en que “las identidades rígidas ya no sirven, han caducado”.

Existe cierta coincidencia, por tanto, en cuanto al papel activo adoptado por el individuo en la creación del yo a través de sus elecciones. Elecciones, no obstante, reconocidas como mediadas por el contexto sociocultural, de manera que sí existiría cierta limitación en cuanto al repertorio de opciones entre las cuales elegir (Appiah, 2007; Bartolomé Ruiz, 2008; Sen, 2007).

Pero la restricción de las elecciones posibles o el hecho de que las comunidades o culturas en que se esté inserto influyan en la percepción y toma de decisiones ante una determinada situación, no anula, en todo caso, la posibilidad de razonar, priorizar y escoger en el terreno de las identidades. En este sentido, hemos de reparar en la diversidad de actitudes y creencias contemplables en el seno de una cultura o comunidad y, por consiguiente, dejar de entender las opciones identitarias (y, en particular, las identidades culturales) como moldeadoras del razonamiento del individuo, en tanto que estas no excluyen la oportunidad de considerar formas distintas de razonamiento. Y, más allá de lo anterior, es pertinente la apreciación en cuanto al carácter no necesariamente permanente de las asociaciones que implican las identidades. En definitiva, esas identidades no dejarían de ser cuestionables y rechazables (Bermejo Pérez, 2008; Salazar Benítez, 2010; Sen, 2007).

Al hilo de estas ideas, Capella (2000) hace alusión a una suerte de raíces culturales comunitarias que los individuos interiorizarían y que poseerían una marcada presencia en los estratos iniciales de la propia identidad. Aunque esta, señala, se construiría a partir de dichas raíces culturales comunitarias, el individuo dispondría de autonomía, pudiendo decidir, así, entre su ruptura o cultivo. En la misma línea, Bernal (2005) apunta que, partiendo de una personalidad aprendida, enraizada en las elecciones realizadas por la comunidad o la cultura en las que se está inserto, la construcción de la identidad permitiría al ser humano ampliar sus posibilidades de realización a través de sus propias elecciones.

En esta línea, Castells (2003) entiende, sin dejar de reparar en ciertas constricciones estructurales o contextuales, que los individuos o grupos sociales realizan un ejercicio de procesamiento y reordenación reflexiva de los materiales recibidos y que, incluso, pueden llegar a convertirse en sujetos transformadores por medio de la resistencia.

Bermejo Pérez (2008), por su parte, se refiere a las identidades en el seno de un “proceso personal de construcción y reconstrucción permanente y electivo” y defiende, en este sentido, una identidad dinámica, personalizada y constructivista.

Y para Bartolomé Ruiz (2008) la identidad es una construcción o creación de sentido por parte del sujeto y está relacionada con el ejercicio de resignificación del universo simbólico interiorizado y de adaptación creativa de este a su modo particular de interpretar el mundo y la realidad vivida.

Parece razonable desembocar, a modo de síntesis, en el carácter constructivo de las identidades, es decir, en el hecho de que estas respondan a una construcción en la que al individuo le corresponde un papel relevante.

b) ¿Identificaciones reflexivas en la postmodernidad o nuevas formas de heteronomía?

La debilitación de los vínculos comunitarios, la diversificación de las formas de vida y el aumento, en general, de las opciones identitarias entre las que elegir en las sociedades actuales, se ha asociado, de partida, a una mayor autonomía de los sujetos en la construcción de sus identidades. En otras palabras, se ha hecho alusión a un enfatizado carácter electivo de las identidades y reflexivo de los individuos en los procesos de construcción identitaria, del que se derivarían identificaciones reflexionadas por los mismos, decisiones propias en cuanto al trazado o la planificación del propio futuro o la concesión personal de sentido y coherencia a la propia identidad (Bontempo, Flores y Nayeli, 2012; Jorquera, 2007).

No son pocos los autores que, sin embargo, profundizan en la reflexión anterior, advirtiendo que ese incrementado margen reservado a la autonomía de los sujetos en los procesos de construcción identitaria en la actualidad sería solo promocionado o aparente, o debiera, más bien, concebirse en términos de un proyecto educativo por el que luchar.

Al hilo de este planteamiento, se ha hablado de nuevas formas de heteronomía, de subjetividades modeladas por los poderes económicos y puestas al servicio de los intereses del sistema productivo, o de guiones preestablecidos para los planes de vida y las narrativas identitarias, regidas por las leyes del mercado, que dificultarían el desarrollo de modos propios de pensar, actuar y ser, o del sentido crítico y la reflexividad de los sujetos. Se trataría de formas de dominación interiorizadas por estos, a modo de presiones hacia el consumo, por ejemplo (Bernal, 2003, 2005; Jorquera, 2007).

A este respecto, son especialmente destacables los estudios de Giroux, que se interesa por la construcción de las identidades de los jóvenes en la confrontación con los discursos, las representaciones e imágenes construidas y difundidas en los espacios mediático y cultural. El

autor reivindica la importancia de la recepción crítica de los mismos (el análisis, la interpretación, el reconocimiento de los mecanismos de construcción y de la ideología e intereses subyacentes, etc.) y la creación cultural por parte de los jóvenes, para superar la dominación ejercida con la imposición de valores, roles y modelos determinados contenidos en los anteriores y lograr, a través de un posicionamiento crítico, superar la condición de meros consumidores, subordinados a los intereses del mercado, avanzando hacia una construcción más autónoma de sus identidades y hacia algún grado de contribución a la lucha por la transformación de desigualdades, asimetrías de poder, jerarquías e injusticias sociales (Kellner, 2014).

También parece imprescindible la alusión a los trabajos de Eco (y de otros críticos culturales que se inscriben en esta misma línea) alrededor de la cultura de masas y la preocupación suscitada en torno a la conversión de las obras en objetos y de los lectores en consumidores pasivos, manipulados o alienados, al servicio del sistema. Alarma, en este caso, la contaminación del proceso de recepción por intereses mercantiles y la consiguiente reducción del espacio para la autonomía y el posicionamiento crítico de los individuos, impedida o limitada, así, la constitución de la obra por el lector, y transformada, al término, su intervención activa y su apropiación subjetiva en una participación más bien engañosa (Littau, 2008; Rodríguez, 2015).

En esta línea, se ha estudiado también la incidencia del discurso publicitario en la construcción de identidades y se han analizado, concretamente, los procesos psicológicos intervinientes en su recepción, que servirían para dar sustento a la organización socioeconómica vigente, funcionando como mecanismo de control en las actuales sociedades de consumo: la construcción de la propia identidad en relación con los objetos diferenciados y personalizados entre los que se nos da a elegir; la imposibilidad de satisfacción plena generada por una dinámica que seduce, gratifica y frustra de inmediato; o el efecto psicológico de un discurso protector que parece expresamente orientado para responder a las propias necesidades y deseos (Saavedra Macías, 2014).

También proliferan los estudios sobre la incidencia de los medios en la construcción de identidades, y nos interesa destacar, a este respecto, los que los identifican como espacio decisivo ante la construcción heterónoma o autónoma de las mismas, en la medida en que en estos, tanto pueden obtener agencia, voz y posibilidad de autodesignación (de nombrarse, de definirse y de representarse en su diversidad y complejidad) individuos y grupos que fueran oprimidos o estigmatizados, así empoderados; como persistir el silencio, la heterodesignación

y la reducción a objetos de los mismos, en representaciones, a menudo, estereotipadas, homogeneizadas y discriminatorias, realizadas por parte de los grupos dominantes (Guerra, 2008; Martínez Suárez y de Salvador Agra, 2015).

c) Importancia del desarrollo de los adolescentes en calidad de lectores críticos

Especialmente en la adolescencia, las personas se enfrentan a la toma de decisiones que afectarán a la dirección de sus vidas y a la construcción de su identidad, lo que agudiza la importancia de desarrollar la capacidad de analizar y posicionarse ante informaciones y modelos externos, conformando creencias, asumiendo valores y elaborando juicios también propios (Bontempo, Flores y Nayeli, 2012).

Los resultados de estudios disponibles en cuanto al grado de “auto-autoría” o autonomía personal en la construcción de la propia identidad realizados con alumnos universitarios, muestran que estos se basan aún predominantemente en modelos externos como guía ante la acción y en la planificación del propio futuro, no alcanzándose la defendida auto-autoría hasta alrededor de los treinta años, y evidencian también que, en los casos en que sí se desarrolla un pensamiento más independiente, esta independencia de criterio no se traslada, de manera coherente, al plano de la acción (Bontempo, Flores y Nayeli, 2012).

Otros estudios llevados a cabo con jóvenes universitarios revelan usos predominantemente instrumentales y acríticos, o cierta tendencia a la asunción pasiva o la reproducción de sentidos dados (y no a la elaboración, la apropiación y la interpretación personales) por parte de los mismos en calidad de usuarios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sosteniendo, sin embargo, que una recepción más activa y un posicionamiento más crítico podrían redundar en una transformación personal de los usuarios y del orden dado (Alonso Alonso, 2010), tal y como se sugiere en el cuadro que sigue.

Relación entre representaciones poseídas de la tecnología y empleo de estrategias de apropiación en Internet	
Representaciones de la tecnología	Estrategias de apropiación
Instrumental (producción unilateral de sentido desde poderes, no tienen cabida subjetividades personales o identidades distintas)	Asimilación funcional (recepción pasiva, no participación en construcción de sentido, generado unilateralmente)
Transformadora (posicionamiento y reflexión personales ante Internet, apropiación y aprovechamiento oportunidades de subvertir el orden dado o transformar la realidad)	Conversión o reapropiación personal (reasignación de significados, perspectiva personal, reflexión y análisis, selección y discriminación información)

Fuente: tomado de Alonso Alonso (2010, 22) y modificado partiendo de información extraída de la misma autora (Alonso Alonso, 2010, 16-22)

d) Autonomía, “auto-autoría” y “autodesignación” en los procesos de construcción identitaria

Diferentes autores han estudiado y teorizado alrededor de la autonomía en los procesos de construcción identitaria que nosotros reivindicamos, referida como tal o expresada en términos de “auto-autoría” o “autodesignación”. A continuación, nos detenemos en algunas aportaciones que consideramos destacables, con el objeto de esclarecer en qué consiste la defendida autonomía.

Y bien, teóricos distintos coinciden al relacionar la autonomía en los procesos de construcción identitaria con las posibilidades de elección y de acción racional, con el desarrollo del sentido crítico (y de perspectivas, interpretaciones y significados propios) y con la condición de los individuos en tanto sujetos de derechos (con mayores posibilidades de elección, de acción y de ser, por consiguiente). Con todo, dicha autonomía se asociaría a una determinación, en la medida de lo posible, personal, del sentido y los valores que guíen el propio modo de vivir (Bernal, 2003; Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez, 2012).

Pese a situar la construcción de la identidad personal en la intersección entre mediaciones y poderes externos y el poder del sujeto, Bernal (2005) pone de relieve el margen de autonomía de este, el espacio para la construcción de sentido por parte del mismo, planteando un concepto de identidad personal en términos de personalidad escogida. De acuerdo con este concepto, y definiendo la personalidad como una apertura de posibilidades asociada a los proyectos personales de futuro, sostiene que, partiendo de una personalidad aprendida, enraizada en elecciones realizadas por la comunidad en que está inserto, el adolescente toma decisiones y realiza elecciones (respecto a ideales, valores, conductas, etc.) que, dentro de unos límites, suponen el ejercicio de una mayor autonomía en su construcción identitaria personal. En la línea de este planteamiento, el autor explica que se produciría una suerte de autodeterminación personal mediante las decisiones fundadas en el propio pensamiento y las acciones llevadas a cabo en consecuencia.

Bontempo, Flores y Nayeli (2012) se suman a la idea de ensanchar el margen de “auto-autoría” de la propia identidad, enfatizando el carácter reflexivo de la constitución de la misma, a lo largo de un proceso continuo de concesión de sentido por parte del individuo a sus experiencias y a la realidad y de asunción de compromisos vitales, apoyados en creencias y valores propios, desarrollando así un modo de pensar y actuar y construyendo significados y juicios personales, superada la adhesión acrítica a modelos externos.

El cuadro siguiente ilustra la relación apuntada por los autores entre la concepción poseída alrededor de la naturaleza del conocimiento, el grado de autonomía en la construcción de significado por parte de los individuos y su nivel de “auto-autoría” en la construcción identitaria personal. Conforme a este planteamiento, se entendería que en la medida en que se avanza hacia una idea menos autoritaria de la naturaleza del conocimiento y hacia una construcción más independiente de sentido, también se progresaría hacia una construcción más autónoma de la identidad personal, desarrollando posicionamientos y tomando decisiones vitales más autónomas. En otras palabras, cuando el alumnado se distancie de la adhesión acrítica a la autoridad en la construcción de significado, asumiendo su participación en la elaboración de un conocimiento entendido como inevitablemente contextualizado (no absoluto), también se hallará, presumiblemente, en disposición para una construcción más autónoma de su identidad personal, para el desarrollo de creencias, la asunción de valores y compromisos o el planteamiento de proyectos de futuro fundados en un criterio personal.

Relación entre desarrollo epistemológico y construcción identidad		
Modelo de reflexión epistemológica (Magolda, 2004)	Tres niveles de construcción de significado (Kegan, 1982)	Etapas de desarrollo de “auto-autoría” (Baxter Magolda, 2004)
Conocimiento absoluto y perteneciente a autoridades	Tercer orden: sujetos a influencias externas	Modelos externos: juicios apoyados en autoridades, modelos externos como guía vital
Conocimiento no absoluto, reconocimiento propio papel como constructores, inicial desarrollo pensamiento y conocimiento independientes	Cuarto orden: búsqueda propia voz para construcción de sentido	Encrucijada: inicial distanciamiento de modelos externos y formación concepto propio identidad personal
Reconocimiento conocimiento asociado a contextos determinados	Quinto orden: reflexión sobre la propia construcción de sentido	Auto-autoría: papel activo en decisión propias creencias, sin necesidad de aprobación externa

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Bontempo, Flores y Nayeli (2012, 427)

Para Martínez Suárez y de Salvador Agra (2015) la autonomía defendida en los procesos de construcción identitaria se corresponde con la autodesignación de los grupos e individuos, con la elaboración consciente de las propias representaciones y definiciones y con el acceso a cierto grado de poder, en forma de oportunidades de participación en el espacio público. Superando, con ello, la heterodesignación, conforme a la que se establecen caracterizaciones, roles y tareas diferenciadas, basadas en una lógica binaria por la que se realiza la construcción interesada e inferiorizada de una alteridad.

En esta línea, lo deseable para avanzar en esa conquista de un grado mayor de autonomía sería el paso de la heterodesignación a la autodesignación en la construcción de identidades, el tránsito de la condición de objetos a la de sujetos, el acceso al espacio público y a la

posibilidad de usar la palabra, de nombrarse y representarse, superando las imágenes reduccionistas y estereotipadas realizadas desde una posición de dominación, que cosifican y homogeneizan a determinados colectivos o individuos.

Y este tránsito, los aludidos autores también lo relacionan con el desarrollo de la capacidad crítica:

El salto de la heterodesignación a la autodesignación implica el paso del objeto al sujeto. Solo desde la posición de sujeto, autodesignado, se puede participar en un mundo co-diseñado por todo sujeto. La autonomía de un individuo está íntimamente relacionada con la posesión –por parte de este- de un espacio crítico-reflexivo. Y solo desde el status de sujeto se tiene capacidad crítica (Martínez Suárez y de Salvador Agra, 2015, 211).

e) Líneas educativas que potencian la autonomía en los procesos de construcción identitaria

La autonomía en los procesos de construcción identitaria defendida como proyecto educativo por el que luchar queda recogida en forma de orientaciones educativas favorables, más o menos explícitas, sugeridas por distintos autores.

Para Bontempo, Flores y Nayeli (2012), si se favorece la autonomía de los alumnos en la construcción de significado y conocimiento y en la comprensión de la realidad, potenciando el distanciamiento de los modelos presentados y el desarrollo de alternativas personales, se puede incidir en los modos de concesión de sentido a la experiencia, de tomar decisiones, de planificar el propio futuro y, en definitiva, en una construcción también más autónoma de la propia identidad. En otras palabras, en el desarrollo de formas de ser, de relacionarse y pensar, de modelos de comportamiento y de vida y de planes de futuro menos influidos por modelos externos y decididos con mayor margen de autonomía.

Bernal (2003, 2005), por su parte, delimita unos dominios formativos para la autodeterminación posible y aporta algunas orientaciones para esa construcción identitaria personal más autónoma, en términos de personalidad escogida.

En una aproximación general a su propuesta, podríamos decir que, en el dominio de la actividad mental, plantea una construcción más autónoma de la identidad a través del desarrollo del sentido crítico y de la reflexividad ante la elaboración de distintos tipos de creencias (sobre uno mismo, sobre los otros, sobre el mundo, etc.); y, en el dominio de la ética, correspondiente a la dimensión moral de la identidad personal, plantea la compatibilización del desarrollo de una perspectiva singular y la participación en un proyecto social justo (Bernal, 2005).

Para una configuración positiva de la identidad personal, desde una perspectiva humanizadora, propone el desarrollo de la autonomía moral a través de una serie de competencias, entre las cuales, diferenciaríamos, de una parte, las que, a nuestro entender, se traducirían en la capacidad de pensamiento autónomo, de razonamiento y argumentación de los propios juicios, actuaciones y modos de ser o vivir, o en la determinación personal de criterios morales en los que fundamentar las propias conductas, superando la asunción irreflexiva o acrítica de pautas externas. Y, de otra, las referidas a la capacidad de reflexionar valores y modos de vida, de comprometerse con los otros y de una participación comunitaria activa y responsable (Bernal, 2003).

En la misma línea, Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez (2012) conjugan en su propuesta la proporción de recursos desde el ámbito educativo para posibilitar el desarrollo de elecciones autónomas, la construcción de sentidos personales y el carácter reflexivo de las identificaciones realizadas; con el desarrollo de la responsabilidad social, relacionada con la participación democrática y con la capacidad de compromiso y reacción respecto de situaciones injustas o problemas de relevancia social.

Lo anterior demanda, a su vez, el desarrollo de habilidades de documentación, de discernimiento y de comprensión, también dialógicas, reflexivas y argumentativas, entre otras, que bien pueden ser estimuladas desde el ámbito educativo, redundando en esa mayor autonomía en los procesos de construcción identitaria que defendemos.

5.2. Del receptor autónomo a la autonomía en los procesos de construcción identitaria

A nuestro entender, estas orientaciones educativas favorecedoras de una más autónoma construcción identitaria entroncan con los planteamientos subyacentes a la pedagogía crítica, a las teorías de la recepción y al concepto de lectura crítica/lector crítico, por lo que, acogiéndonos a los mismos, entendemos que potenciaríamos la defendida autonomía de nuestro alumnado en los procesos de construcción de identidades.

a) Desde la pedagogía crítica...

La pedagogía crítica, desde un modelo democrático y antiautoritario, se propone analizar la realidad social y superar desigualdades e injusticias por medio de condiciones y prácticas educativas que contribuyan a su transformación, lo que implica procurar una participación

activa e igualitaria y enfatizar la reflexión y el diálogo de los discentes sobre temas de relevancia social, así como el desarrollo de habilidades indispensables en la sociedad de la información, entre las cuales, el sentido crítico. Se basa, en esta línea, en el desarrollo de una actitud de interrogación y problematización, de la capacidad de análisis, de adoptar perspectivas diversas y de contrastar el propio pensamiento, contribuyendo, con ello, al empoderamiento personal, a una mayor autonomía en trazado del curso de la propia vida y a una mayor capacidad de crítica respecto de los temas que nos conciernen (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2010; Cassany, 2003; Giroux, 2014).

Más allá de lo anterior, desde la pedagogía de la representación y lugar de Giroux, se plantea como prioritaria la lucha por superar situaciones de dominación y conceder voz a colectivos subordinados, a sus historias y aspiraciones, además de posibilitar su participación democrática. Para ello, la comprensión de los contextos históricos y modos de generación y reproducción de estas situaciones (de dominación, opresión, resistencia y lucha por la transformación), así como de las formas de construcción de identidades, a través de discursos y representaciones culturales, se considera fundamental. Por consiguiente, se apuesta por favorecer el desarrollo de habilidades analíticas y críticas ante los mismos por parte de los jóvenes, concebidos como agentes de una posible transformación para una mayor igualdad y justicia sociales (Kellner, 2014).

En el siguiente cuadro recogemos, a modo de síntesis, algunos de los planteamientos criticados y defendidos por pedagogos contemporáneos, en la medida en que entendemos que pueden contribuir a favorecer la autonomía del alumnado en los procesos de construcción identitaria.

Pedagogo crítico s. XXI	Critica	Defiende
Freire	Neoliberalismo, autoridad mercado Modelo antidialógico-opresor Relaciones de conquista asociadas a la violencia	Modelo dialógico-liberador Diálogo, reflexión, participación igualitaria, cooperación, solidaridad Acercamiento crítico a la realidad Transformación personal y social Sujetos de cambio Comunidades de aprendizaje Unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias
Apple	Educación sustentadora de desigualdades y estructuras sociales jerárquicas	Constitución comunidad crítica Análisis relaciones de poder Posibilidades de acción, procesos de resistencia y trabajo antihegemónico Escuela que favorezca participación democrática y transformación hacia una sociedad más igualitaria
Bernstein	Modelo de reproducción	Modelo comunicativo
Giroux	Modelo de reproducción Educación para formación de consumidores	Perspectiva emancipadora Análisis relación conocimiento-poder Educación para formación de sujetos críticos Acceso a nuevas tecnologías y participación alumnado en expresión cultural Participación democrática Transformación orden dominante y desigualdades sociales Pedagogía radical (crítica + posibilidad)
Willis	Intentos de imposición cultural de la escuela, privilegio de códigos culturales que responden a una determinada clase o grupo	Reconocer la creatividad de los productos o expresiones culturales con que los jóvenes contestan al poder y promover su desarrollo
Flecha	Desigualdades y exclusión social en la sociedad de la información	Aprendizaje dialógico Comunidades de aprendizaje Superar desigualdades y combatir exclusión social
Macedo	Modelo cultural homogeneizador	Análisis relación poder-lenguaje Posicionamiento crítico y participación igualitaria en la educación y en el mundo Favorecer educación pública, democracia y justicia social

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Aubert, Duque, Fisas y Valls (2010, 41-50)

En la línea de la pedagogía crítica, la contribución a la ampliación del margen de autonomía que defendemos en los procesos de construcción identitaria se evidencia de manera especial también en algunos de los principios en los que se apoya el aprendizaje dialógico, como pueda ser el de creación de sentido. Los recogemos en la tabla que sigue.

Principios aprendizaje dialógico	Consiste en
Diálogo igualitario	Las mismas oportunidades de los participantes de intervenir en procesos de reflexión y toma de decisiones Valoración aportaciones por calidad argumentaciones y no por posición o autoridad participante Contribuye a formación participación democrática, ciudadana o social
Inteligencia cultural	Inteligencia referida a los procesos de aprendizaje a través del diálogo y las habilidades comunicativas de las personas
Igualdad de diferencias	Pedagogía de máximos para todos Posibilidad de que cada persona construya su personalidad libremente mediante el diálogo con las demás
Dimensión instrumental	Formación en calidad de intérpretes críticos Adquisición de herramientas y recursos y desarrollo de competencias Grupos heterogéneos interactivos (ayuda, interacciones, trabajo conjunto y solidaridad)
Creación de sentido	Definición propio proyecto vital y control dirección (sentido u orientación) propia vida Énfasis reflexividad y toma de decisiones ante pluralización y diversificación de opciones vitales Ampliación posibilidades y opciones y definición proyecto vital más fundada y crítica gracias a educación, acceso a información y procesos de diálogo y reflexión compartida
Transformación	Transformación de relaciones y situaciones personales y sociales posibilitando medios, herramientas o recursos educativos Maximizar posibilidades de aprendizaje de cada persona
Solidaridad	Favorecimiento de comportamientos y acciones solidarias para hacer frente a desigualdades y discriminaciones Interrogación, problematización y debate realidad, análisis relaciones de poder y causas desigualdades y tensiones sociales para combatirlas

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Aubert, Duque, Fisas y Valls (2010, 125-133)

b) ...hasta las teorías literarias que enfatizan el sentido crítico del receptor

Centrándonos ya en el ámbito de la literatura y la lectura, de su teoría y didáctica, podemos concretar el planteamiento hasta aquí sostenido y justificar cómo una recepción activa y crítica puede revertir en una más autónoma construcción identitaria por parte de nuestro alumnado.

A modo de introducción, apuntaremos que, a través de los siglos, se han producido una serie de cambios en las modalidades de lectura y en los modos de leer que, de alguna manera, suponen un avance de la lectura memorística a la lectura como actividad intelectual y, en definitiva, hacia esa lectura crítica reivindicada, en la que el lector se instituye como intérprete, como constructor de significado. Así, por ejemplo, se habría avanzado desde una lectura inicialmente de marcado carácter religioso y mediada por la figura de los sacerdotes, predominantemente adoctrinadora, hacia el diálogo directo del lector con el texto, enfatizando el espacio reservado al poder o la libertad interpretativa de este y concediendo también un creciente protagonismo a su experiencia estética, emocional y psíquica. De la mano de estos cambios, comenzarán a temerse los “peligros” de la lectura, en la medida en que se entienda

que puede transformar el comportamiento y contribuir al empoderamiento del lector (Ballester, 1999, 2015; Littau, 2008).

Podríamos decir que el avance de las teorías literarias sigue una línea evolutiva coincidente con la dirección de ese curso esbozado, a muy grandes rasgos, de la historia de la lectura.

Y bien, en las últimas décadas, en el campo de la teoría literaria, se ha concedido una creciente relevancia a la recepción, como proceso y como experiencia estética y subjetiva, dirigiendo la atención, prioritariamente, al papel del receptor y al diálogo entablado con el texto, así como a sus reacciones y respuestas ante el mismo. En este sentido, se hace énfasis en la actividad interpretativa y en la construcción de significado, insistiendo en el interés de los niveles de lectura crítica, en la capacidad de resistencia o apropiación por parte del lector y en la idea, en general, de una recepción activa y creativa, que bien puede derivar en una nueva producción. Lo anterior, en el plano de la didáctica, pone de relieve la importancia del desarrollo de habilidades comprensivas, analíticas e interpretativas, así como de argumentación de las propias opiniones, juicios o valoraciones (Ballester, 1998, 1999, 2015; Bordons y Díaz-Plaja, 2013; Colomer, 1998; Eco, 2010; Fish, 2010; Gadamer, 2005; Jauss, 2005; Littau, 2008; Mendoza, 1998; Núñez, 1998; Todera Yllescas, 2014).

En la línea de estas ideas, la lectura es entendida como un proceso dinámico, siempre susceptible de ser renovado; de diálogo entre el texto y el lector, en el que este inserta su experiencia literaria y vital; que se corresponde con la interpretación, superada la descodificación mecánica; y que posee una resonancia individual. Un ejercicio productivo, de esfuerzo comprensivo; de determinación de lo ambiguo, de compleción y construcción de significados; también de libertad y realización de elecciones; en definitiva, de apropiación y significación activa.

Estos planteamientos enlazan con la idea de una obra abierta (con indeterminaciones, vacíos, ambigüedades, etc.), rica en significados (que, por tanto, no son estables o preestablecidos por una autoridad) y susceptible de una pluralidad de interpretaciones (que se entiende que enriquecen la comprensión textual, no definitiva, siempre revisable y asociada a un contexto), de asociaciones y significados potenciales, que solicitan necesariamente la participación activa de un lector que dispone, en consonancia con lo expuesto, de cierta libertad interpretativa (Aguar e Silva, 2005; Ballester, 1998, 1999, 2015; Colomer, 1998; Eco, 2005, 2010; Fish, 2005, 2010; Gadamer, 2005; Iser, 2010; Jauss, 2005, 2010; Littau, 2008; Mendoza, 1998; Núñez, 1998; Rodríguez, 2015; White, 2005).

Lo anterior entronca, a su vez, con la idea de un lector que tiene una participación productiva en la determinación de sentido y en la construcción de la obra, que, de alguna manera, la reescribe con su lectura. Y que, un paso más allá, al introducirse en el texto mediante su comprensión activa, lee su propia interioridad, se formula a sí mismo y también modifica, a menudo, la comprensión del mundo o la representación poseída de la realidad y su comportamiento social. Lo que nos conduce, en otras palabras, a entender esa lectura activa como un modo de desarrollo de la autonomía del individuo, de construcción de la propia identidad y de potencial transformación social.

c) Justificación del creciente interés por la formación de lectores críticos

Existen, a nuestro entender, distintos tipos de motivos que justifican la enfatizada necesidad de la enseñanza de la lectura y la comprensión críticas en la actualidad, entre los que diferenciaríamos los asociados a demandas contextuales; a la insatisfacción con la formación crítica propiciada en las aulas y manuales escolares; a las particulares características de los textos con que trabajamos en el área de literatura; y a propósitos de calidad democrática.

Las demandas contextuales se refieren a los retos vinculados a la sociedad de la información y la comunicación (abundancia y diversificación de la información, extensión de la posibilidad de crear y difundir contenidos y del uso de la retórica para manipular y persuadir, etc.), a una cultura eminentemente visual (que reclama el desarrollo de habilidades de lectura crítica también de imágenes) o a la navegación de los usuarios por la red (dificultad de búsqueda, selección y tratamiento de la información, como ante la valoración de la pertinencia, la calidad o la veracidad de la misma) (Atienza y López Ferrero, 2009; Cassany, 2008, 2011; Martí, 2009).

Las demandas asociadas a la deficiente formación crítica propiciada en las aulas y manuales escolares dirigen nuestra atención, prioritariamente, hacia el tipo de actividades planteadas alrededor de la lectura y de habilidades y perfiles lectores favorecidos por estas (Cassany, 2011; Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008; Jurado, 2008).

A este respecto, de distintos estudios que analizan las actividades propuestas alrededor de la lectura en manuales de Secundaria se concluye que estas son fundamentalmente preguntas cerradas, de comprensión literal (o, en todo caso, inferencial) y realización individual, en las que no se propicia el abordaje de la dimensión ideológica del texto, ni la conexión del mismo con la realidad social o las relaciones de poder y tampoco se promueve el diálogo, el contraste de ideas o la realización de interpretaciones y valoraciones personales. Los modos o hábitos

de lectura que propiciarían este tipo de actividades se asocian a un perfil de lector acrítico, sin la capacidad de identificar la ideología subyacente a los textos o de desarrollar un posicionamiento personal (Cassany, 2011; Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo, 2010; Toderá Yllescas, 2014).

Más allá de lo anterior, cuando hablamos de las demandas asociadas a las particulares características de los textos con los que trabajamos en el área de literatura, nos referimos a la plurisignificatividad, la ambigüedad y la polivalencia semántica de los textos literarios, que se prestan de manera especial a la realización de esa lectura crítica, e incluso convierten en parte de los cometidos del área la formación de esta suerte de lectores críticos (Jurado, 2008).

Y tampoco podemos obviar la enfatizada necesidad de una enseñanza de la lectura crítica por motivos de calidad democrática, que enfatice la comprensión de la ideología que subyace a los textos y favorezca la formación de ciudadanos habilitados para una activa y madura participación democrática (Cassany, 2003, 2011).

d) Una aproximación al concepto de lectura crítica/lector crítico

Antes de derivar la exposición hacia las implicaciones didácticas que tendría esa lectura crítica y aportar algunas orientaciones sobre cómo favorecerla parece necesario aproximar una definición del concepto.

Como hito conceptual, en la concepción poseída por Freire de la lectura y la justificación que realiza de la importancia de la misma encontramos una ferviente defensa de esta vertiente crítica. La lectura, según este autor, no se reduciría a un mero ejercicio de descodificación, de carácter mecánico o de memorización textual, sino de profundización y comprensión crítica, que implica detenerse en las relaciones entre el texto y el contexto, en que la lectura de la palabra se entiende como indisociable de la lectura del mundo. Una actividad eminentemente dinámica, analítica e interpretativa; también de indagación, de reescritura, y de significación del texto y de la experiencia vital; que habilita para la lectura crítica de la realidad, ante la movilización y la acción para la transformación social (Freire, 2005).

Diríamos, en una primera aproximación, que la lectura crítica hace referencia a un nivel elevado de comprensión e interpretación. Parte del presupuesto de que los discursos no son neutros, poseen una ideología, en la medida en que los elabora un autor, situado en un contexto concreto, con una perspectiva y unos propósitos determinados. Y, un paso más allá, se considera que están implicados en los procesos de construcción de identidades y que

comportan una determinada distribución de poder. Sobre la base de estas premisas, la lectura crítica supone superar la actitud de los lectores de adherirse irreflexivamente a la representación realizada de una cierta realidad, construida por un determinado autor; identificar los propósitos, intereses e intenciones de este; y desarrollar un posicionamiento personal, ya sea alternativo o coincidente con el del texto. Y comporta valorar la posibilidad de enriquecer y profundizar en la comprensión mediante el contraste de interpretaciones y la construcción compartida de significados (Cassany, 2003, 2005).

Con el objeto de avanzar hacia esa lectura crítica, interpretativa y reflexiva, retoma Cantero (2013) las tres operaciones metodológicas que Bloom (1972, citado en Cantero, 2013) establece como características del proceso de comprensión lectora: la traducción (reformular de manera personal la información recibida), la interpretación (reestructurarla) y la extrapolación e interpretación (realizar deducciones o inferencias partiendo de la misma), características que conectan con esas habilidades cognitivas de nivel superior que nos proponemos estimular.

No podemos dejar de mencionar la caracterización que de la lectura crítica realiza Cassany (2003); una lectura que exige niveles superiores de comprensión (consolidados los inferiores) y la aportación por parte del lector de una cierta respuesta personal frente al texto leído. Alude, además, a dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico, dentro de las cuales sería posible ilustrar distintas evidencias en el alumnado: pensamiento propio (que se mostraría mediante la expresión de la propia opinión, la comprensión autónoma y la toma de conciencia por parte del alumnado) y pensamiento divergente (que se reflejaría en la construcción de un discurso alternativo y la defensa de posiciones personales).

En la misma línea, Ballester e Ibarra (2013) insisten en que un sujeto capaz de realizar una lectura meramente mecánica, sin acceso a niveles de comprensión profunda, interpretación e, incluso, deleite, se entendería como un analfabeto funcional. Más allá de lo cual, apuntan a una relación que debiera entenderse como indisoluble entre lectura y espíritu crítico.

En definitiva, el objeto con que nos proponemos el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado queda, a nuestro entender, definido con gran acierto y claridad por Mendoza (2003a), quien diferencia tres niveles, explicitando que la formación de esta aspira a la consecución por parte del alumnado del tercero de ellos, en el que adquieren relevancia estrategias de mayor complejidad cognitiva intervinientes en la interacción y cooperación receptora. Dicho nivel constituye una síntesis de los otros dos (basados en capacidades de

mero reconocimiento y justificación parcial de la literariedad de un texto) y convierte a un lector de amplia experiencia receptora y, por consiguiente, dotado de mayores habilidades en el proceso hermenéutico, en un receptor autónomo, observador y crítico. En donde, por tanto, se enfatizan las actividades valorativa, comprensiva e interpretativa y, con ello, los niveles cognitivos superiores en que nosotros ponemos el foco.

Volviendo a Cassany (2003), este autor diferenciaba, inicialmente, distintos niveles de lectura: leer las líneas (decodificación y comprensión literal); leer entre líneas (recuperación de implícitos); y leer detrás de las líneas (identificación de propósitos e intenciones del autor, de relaciones intertextuales, desarrollo de una opinión personal argumentada, etc.), haciendo corresponder la lectura crítica con el tercero de estos.

Más adelante, el autor distinguirá tres acepciones de lectura crítica. La primera, referida a una comprensión que trasciende a la literal, que implica la realización de inferencias y el acceso a sentidos implícitos. La segunda, basada en interpretar la ideología que el texto posee, en la medida en que subyacen la perspectiva, las concepciones o los valores del autor. Y una tercera, desde la que se concibe la lectura como una práctica social y contextualizada, que no se puede disociar de una determinada estructuración social y de ciertas relaciones de poder, como tampoco de los procesos de construcción de identidades. Conforme a esta tercera acepción, la lectura crítica haría referencia a la comprensión y el cuestionamiento también de esa estructuración social y de esas relaciones de poder y supondría un compromiso de transformación de la desigualdad y la injusticia, más allá de profundizar en el contenido y la ideología del texto que se lee (Cassany, 2008).

En los cuadros que siguen, completamos la definición esbozada del concepto de lectura crítica, desde una perspectiva histórica, a través de diferentes autores, y contrapuesta a la que podríamos entender como una lectura acrítica.

Antecedentes lectura crítica	Ideas fundamentales	Definición y propósitos lectura crítica
Escuela de Frankfurt	Rechazo dominación, desigualdades e injusticias sociales y reproducción de las mismas por la escuela Rechazo idea positivista de conocimiento neutro	Aplicación métodos que permitan tomar conciencia crítica de la conformación histórica del orden social que sostiene tales injusticias y desigualdades y proponer alternativas más justas
Freire	Analfabetismo planeado por instituciones opresoras que perpetúan formas de dominación Rechazo idea de textos neutros y aprendizaje lectura centrado en dominio técnico Rechazo domesticación individuos y reproducción orden establecido desde escuela	Sentido social, político y comprometido de la lectura Herramienta liberadora, empoderadora Tomar conciencia crítica de las causas y la conformación histórica de la desigualdad y transformar dicha realidad
Pedagogía y pensamiento críticos	Existencia de un currículum oculto o implícito	Reconocer valores e intereses subyacentes a discursos, adopción distintas perspectivas y pensamiento dialéctico (Giroux, 1988) Análisis cultural y empoderamiento individuos (Kanpol, 1994) Pensamiento informado, autónomo, actitud de interrogación o problematización, razonamiento y socialización del pensamiento, formación ciudadanía democrática (Klooster, 2001)
Foucault	La construcción de conocimiento y discursos como ejercicio de poder Discursos indisociables de sistema de poder y conocimiento accedido a través de prácticas sociales e instituciones	Identificar la perspectiva ideológica subyacente a los discursos y representaciones de la realidad que, pese a su apariencia de verdad, no son sino construcciones

Fuente: elaboración propia partiendo de información reelaborada de Cassany (2005, 33-35)

Acepciones contemporáneas lectura crítica	Ideas fundamentales	Definición y propósitos lectura crítica
Nuevos estudios literacidad	<p>Perspectiva sociocultural</p> <p>Rechazo visión lectura y escritura desvinculadas de usuarios, contextos y comunidades</p> <p>Modos específicos de leer "inventados" por determinados grupos sociales en contextos concretos</p> <p>Determinados modos de interpretación textual aprendidos al participar en ciertas prácticas y contextos sociales</p>	<p>Identificar ejercicio de poder involucrado en prácticas de lectura y escritura</p>
Perspectiva crítica en educación lectora (Serafini, 2003)	<p>Texto contextualizado, al que se asocian unos propósitos e intereses y subyace una determinada perspectiva</p>	<p>Toma de conciencia posicionamiento autor e influencias comunidad cultural en comprensión</p> <p>Posicionamiento lector frente al texto</p> <p>Búsqueda distintos significados posibles</p>
Lectura crítica siglo XX, perspectiva humanístico-liberal	<p>Conocimiento y discursos neutrales</p> <p>Posibilidad de extraer contenido textual</p>	<p>Desarrollo habilidades cognitivas, destrezas de comprensión e interpretación, identificación propósitos e intenciones autor</p>
Literacidad crítica, teoría contemporánea	<p>Conocimiento y discurso no neutrales, construcción de determinadas representaciones de la realidad a las que subyace una ideología</p> <p>Múltiples significados textuales posibles y asociados a contextos</p>	<p>Desarrollo conciencia crítica y posicionamiento personal frente al discurso y la distribución de poder que reproduce</p>
Literacidad crítica (estudios australianos)	-	<p>Procesar y desmontar el código; construir significados; comprender propósitos discurso; analizar punto de vista texto e influencia ejercida en lector (Freebody y Luke, 1990 y Luke y Freebody, 1997)</p> <p>Comprender funcionamiento discursos, posicionarse críticamente ante temas relevantes en la propia vida y controlar curso de la misma (Green, 2001)</p>
Análisis crítico del discurso	<p>Discurso no neutro, subyacentes intenciones, valores, actitudes enunciador</p> <p>Ejercicio de poder, dominación y mantenimiento estructuras sociales a través de discursos</p>	<p>Análisis discursos e identificación perspectiva sesgada</p> <p>Reconocer intereses, actitud, punto de vista autor; distinguir voces convocadas y silenciadas; recuperar connotaciones...</p> <p>Elaboración hipótesis sobre contexto producción discurso, autor, discursos previos...</p> <p>Búsqueda información complementaria y confrontación con perspectivas alternativas</p> <p>Transformación comunidades y combate injusticias sociales</p>
Psicología de la comprensión/del discurso escrito	<p>Lectura como proceso de comprensión y construcción de significado en la mente del lector</p>	<p>Elaboración de significados no explícitos, realización de inferencias</p>

Fuente: elaboración propia partiendo de información reformulada de Cassany (2005, 35-44)

Lectura acrítica	Lectura crítica
<ul style="list-style-type: none"> - Se busca el significado, que es único y constante. - La interpretación personal satisface. - Se leen igual todos los textos. - Énfasis en el contenido; se buscan las ideas principales. - Atención a lo explícito, lo obvio. - Hay satisfacción con una fuente única. - Las citas son reproducciones fieles. - Comprender exige creerme el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay varios significados, que además son dinámicos, situados. - Dialoga, busca interpretaciones sociales (negociadas, integradoras). - Se lee de manera diferente en cada situación (según el texto, el género, etc.). - Énfasis en la ideología; se busca la intención, el punto de vista, el ejercicio del poder. - Atención a lo implícito, lo escondido. - Se buscan varias fuentes, se contrasta. - Las citas son interesadas; son voces que se incorporan (y hay otras que se silencian). - Comprender y estar de acuerdo (con la ideología) son cosas diferentes.

Fuente: tomado de Cassany (2011, 34)

Y no podíamos cerrar este apartado sin realizar una conceptualización personal de cuanto entendemos por lectura crítica. De entrada, convenimos en que para propiciarla conviene, entre otras cuestiones, trabajar con textos diversos y realizar preguntas abiertas, que demanden la vinculación de texto y contexto con los conocimientos y experiencias del lector; el acceso a significados implícitos y la realización de asociaciones de índole diversa; el reconocimiento de valores connotativos; el desarrollo de perspectivas personales razonadas y la compatibilización de la construcción personal de significado con el comentario compartido (López-Ferrero, Aliagas et al., 2008; Sánchez Miguel, García Pérez et al., 2010; Ibarra y Ballester, 2016a). Sobre la base de lo anterior, en este trabajo entendemos por lectura crítica aquella que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La primera habilidad se ha definido por oposición a la mera recuperación de información. De entre los dominios del pensamiento crítico diferenciados (Martín García y Barrientos Bradasic, 2009), nos centramos en el de la razón y en el cognitivo. En cuanto al primero, nuestra preocupación radica en la fundamentación de las propias opiniones, así como en la construcción de discursos alternativos a los sostenidos por los autores de los textos propuestos. En el dominio cognitivo, destacamos algunas habilidades ya señaladas por Facione (2007): interpretación (comprensión y expresión de significado), análisis (examen de ideas ajenas y argumentación de las propias) y explicación (elaboración reflexiva y coherente del propio razonamiento).

En lo concerniente al pensamiento divergente, los resultados de diferentes estudios que han medido esta capacidad en niños y adolescentes revelan que se trata de una habilidad específica (que no ha de ser considerada desde una perspectiva unidimensional), diferenciada en función del contenido verbal o figurativo de los estímulos que se proponen y de las respuestas que se demandan a los estudiantes en los test empleados (Ferrándiz, Ferrando et al., 2017; Oliveira, Almeida et al., 2009). De acuerdo con estos resultados, en nuestro trabajo

valoramos el pensamiento divergente centrándonos exclusivamente en el dominio verbal. En este sentido, lo concebimos, en la línea de las definiciones aportadas por otros autores, como la capacidad de generar ideas alternativas (Gutiérrez Braojos, Salmerón-Vílchez et al., 2013) y de aportar razones para fundamentar el propio pensamiento (Torrance, 1974).

Nos adherimos a la propuesta conceptual de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), en tanto que entendemos que concreta e integra los conceptos arriba desarrollados en forma de dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico: pensamiento propio y pensamiento divergente (a las que nosotros añadimos la adopción de otros puntos de vista y el conocimiento enciclopédico). En estos parámetros nos basamos ante la formulación de las preguntas que integran nuestros instrumentos de recogida de datos y en el análisis de respuestas, tal y como se desarrolla en los capítulos de metodología y análisis.

e) Del receptor autónomo a la autonomía en los procesos de construcción identitaria

El concepto de lectura crítica entronca con el de pensamiento crítico, que hace referencia a un pensamiento informado y autónomo, movido por una actitud de interrogación o problematización y relacionado con la fundamentación y el razonamiento de los argumentos aportados, con la responsabilización de las propias ideas y la apertura o el contraste dialógico con las de otros (Cassany, 2003).

Al hilo de este campo conceptual, también es posible definir como lector crítico a aquel que, entre otras cuestiones, realiza una comprensión autónoma, completa la lectura con conocimientos previos e ideas personales, identifica la ideología y las relaciones de poder implícitas y repara en el contexto de producción del discurso, es capaz de desarrollar un posicionamiento personal frente al texto, no necesariamente coincidente con el del autor, o está abierto a contrastar y construir su interpretación en diálogo con otros lectores (Cassany, 2003, 2011).

Y, en definitiva, la relevancia de este tipo de pensamiento, de lectura y de perfil lector radica, a nuestro entender, en que contribuyen a ensanchar el defendido margen de autonomía del individuo en su construcción identitaria.

En este sentido, en palabras de Cassany (2003, 12-13): “La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad”.

Se torna imperiosa la necesidad de preguntarnos en qué manos dejaríamos la construcción de las identidades de nuestro alumnado adolescente de no asumir que dicho compromiso concierne, siquiera en alguna medida, a la educación literaria. Al respecto de esta cuestión nos previene Sánchez Corral (2007), deteniéndose en la manera en que los discursos del mercado y la publicidad (como ya anticipábamos en los puntos iniciales de este capítulo) estarían impidiendo a los individuos intervenir en esa parte escogida de la personalidad en que sostenemos que consiste la identidad personal, privándolos, con la imposición de significados ajenos, de la libertad de palabra y de pensamiento.

En este sentido, añadiríamos, al respecto de la incontestable utilidad de la literatura, como juiciosamente expone Torres (2010, 149) en las siguientes líneas, que la educación artística (y en particular la literaria, en este caso) tiene mucho que aportar, en tanto que:

nos obliga a perfeccionar nuestra capacidad de mirar y de leer el mundo que nos rodea; nos enseña a estar más alerta de las transformaciones que están teniendo lugar en el mundo de hoy; nos permite estimular la atención y potenciar nuestro sentido crítico, aprender a interrogarnos y a dudar para seguir aprendiendo. Hablar de arte es referirse a libertad, o al menos al esfuerzo por encontrar nuevos alicientes para intentar conquistarla.

Resueltos a asumir, desde la educación literaria, el compromiso de contribuir a esa más autónoma construcción identitaria por parte del alumnado adolescente por medio de su formación en calidad de lectores críticos, urge, en este punto, responder al interrogante al respecto de en qué habría de consistir tal formación, qué tipo de metodologías y propuestas didácticas podrían resultar favorables y cómo convertir, en definitiva, la experiencia lectora en las aulas en esa práctica redundante en la construcción identitaria de los discentes, liberadora y provisoras de herramientas para la lectura crítica de la realidad.

5.3. Cómo propiciar la formación de lectores críticos

En el currículo básico de Educación Secundaria establecido en el Boletín Oficial del Estado español, entre los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, se destaca la contribución de la lectura de textos literarios al desarrollo de las capacidades crítica y creativa de los estudiantes, así como a un conocimiento más profundo del mundo, de los otros y de sí mismos. Los dos bloques de contenidos más estrechamente relacionados con la comprensión lectora son “comunicación escrita: leer y escribir” y “educación literaria”. Entre los objetivos del primero se destaca la capacidad de comprender textos de diferentes géneros y grados de complejidad y se vincula la comprensión a la reconstrucción de ideas explícitas e implícitas y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado. En el segundo se insiste en la importancia de formar, a través de la lectura literaria, personas críticas, capaces de interpretar

significados implícitos en los textos, de valorar el mundo y de formar opiniones propias (REAL DECRETO 11/05/2014).

Si realizamos una lectura detenida de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen para los sucesivos ciclos de Secundaria en los dos bloques apuntados, comprobamos que la comprensión lectora aparece como una constante que se concreta en aspectos tales como los siguientes: la interpretación y valoración de diferentes tipos de textos; el desarrollo de capacidades como la observación, la reflexión, el análisis, la síntesis, la reformulación, la comparación o la explicación; la relación del contenido y la forma de los textos con el contexto y el establecimiento de asociaciones entre información explícita e implícita; la interpretación del lenguaje; la realización de inferencias e hipótesis para construir significados globales; la identificación de intenciones y posturas de los autores; la expresión razonada del propio acuerdo o desacuerdo; el desarrollo de un punto de vista crítico y personal o el respeto de las opiniones ajenas.

Pese a las prescripciones curriculares, la insatisfacción con los resultados de los estudiantes españoles en las pruebas PISA ha generado un aumento de estudios centrados en las carencias en los niveles superiores de comprensión lectora de los alumnos de Secundaria. Algunos de estos revelan que no se produce una mejora significativa en la comprensión lectora en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, concluyendo la necesidad de la instrucción explícita de estrategias (Arias-Gundín, Fidalgo et al., 2011), mientras que otros ponen de manifiesto que, en la etapa de Secundaria, los lectores de mayor edad sí ponen en marcha procesos cognitivos más complejos, si bien no mejoran las habilidades de razonamiento (García-Madruga y Fernández Corte, 2008; Sacristán, 2006).

El estudio de Latorre Zacarés (2007) evalúa la competencia literaria de una muestra de alumnos de 4º de ESO (en particular, su capacidad de emitir una opinión personal argumentada a partir de las lecturas realizadas), obteniendo que estos aportan mayoritariamente respuestas poco elaboradas y fundamentadas y que solo en contados casos ponen de manifiesto una comprensión profunda de los textos literarios de partida.

La preocupación por la práctica de una lectura activa por parte de los estudiantes persiste en los niveles de enseñanza superior (Larrañaga y Yubero, 2015; Ballester e Ibarra, 2016) y trasciende el contexto español, constatándose que las dificultades ante la comprensión crítica, en la elaboración de opiniones y en la defensa argumentada de posiciones se mantienen entre los universitarios (Sánchez Carlessi, 2013). Es posible asociar este problema al del

predominio de tareas de comprensión literal vinculadas a la lectura en la etapa de Secundaria, que señalan diversos autores en el ámbito español (Cassany, 2011; Sánchez Miguel, García Pérez et al., 2010; Solé, 2005) y que es extrapolable a otros países, en los que se han realizado estudios sobre los textos para la lectura y el tipo de preguntas que se proponen a partir de los mismos en los manuales.

Estos prueban el predominio de preguntas de mera recuperación de información (alrededor de textos que evaden temas sociales, políticos y económicos) o, en el mejor de los casos, de comprensión inferencial, que admiten una sola respuesta y de formulación sesgada. Más allá de lo anterior, se obtiene que la mayoría de preguntas catalogadas como de comprensión crítica en realidad no entrañan esta exigencia cognitiva, pues pueden responderse sin necesidad de comprender el texto de partida o solicitan opinar sobre cuestiones muy superficiales. Frente a las anteriores, la proporción de preguntas que invitan a la discusión de problemas relevantes, a la consideración de los contextos, a la toma de postura o a la identificación de la ideología o las relaciones de poder encubiertas, es menor (Zárate, 2015).

A continuación proporcionamos dos tablas procedentes de la lectura de Colomer, Camps y Mendoza que sintetizan los distintos tipos de actividades propuestas para favorecer el aprendizaje de la lectura y los diferentes tipos de lector (véase que las actividades reflejadas en la primera tabla no se prestan a la formación del lector competente que se define en la segunda).

Actividades orientadas a aprender a leer		
Denominadas de comprensión del texto	De manipulación y ejercitación de aspectos formales de la lengua	En las que el profesor mantiene el monopolio de la interpretación
Mera constatación de detalles, búsqueda y copia sin entender, no elaboración personal	Ejercitación elementos formales de manera aislada y descontextualizada	Monopolización de la interpretación por parte del profesor

Fuente: elaborado a partir de la lectura de Colomer y Camps (2002)

Tipos de lector		
Implícito	Suficientemente competente	Competente/buen lector
Dotado de CP que permiten identificar e interpretar legítimamente referencias textuales, a través de activa cooperación intertexto	Establece, con adecuación y pertinencia la significación y la interpretación que el texto le ofrece, atento y observador, identifica los distintos elementos e indicios	Emite hipótesis, identifica índices textuales, establece coherentemente una lectura que el texto no contradiga y disfruta con la propia actividad de recepción, interactúa, coopera, realiza aportaciones, reconoce macroestructuras y estructuras, busca correlaciones lógicas

Fuente: elaborado a partir de la lectura de Mendoza (2003b)

Tomadas las deficiencias detectadas en la comprensión lectora de los alumnos de Secundaria como alumbradoras al respecto de hacia dónde dirigir los esfuerzos formativos, se ha apuntado hacia una suerte de premisas de una educación lectora que priorice la formación crítica como puedan ser el trabajo con textos lo más diversos posible, la huida de actividades de mera recuperación de información, el intercambio de comentarios y la construcción colaborativa de significados, la vinculación del contenido de los textos con los conocimientos y experiencias de los lectores, la búsqueda de información complementaria para profundizar en la comprensión, el trabajo para la detección de la ideología y de las relaciones intertextuales, la aportación de un *feedback* complejo por parte del docente o la combinación enseñanza implícita y explícita de estrategias de comprensión lectora (Cassany, 2011; Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008; Cassany y Sala, 2009; Chambers, 2007; Jurado, 2008; Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo, 2010).

En el propósito de concretar ese concepto de lectura crítica de tal manera que pueda resultarnos orientativo en la práctica también hemos considerado oportuno contrastar en los cuadros que siguen las definiciones aportadas por diferentes autores de los distintos niveles de comprensión lectora, con algunos ejemplos de tareas, estrategias, conocimientos, habilidades o actitudes que se les asocian.

Nivel de comprensión	Tareas asociadas	Ejemplos de estrategias
<p>Superficial: referida a la extracción de información y significados contenidos en el texto</p>	<p>Seleccionar y organizar información Resumir, parafrasear y recordar Utilizar conceptos e ideas presentes sin añadir información Sintetizar e integrar información presente</p>	<p>Relacionar distintas partes del texto Resumir (condensación información, selección, omisión, generalización, integración) Parafrasear (para simplificar información) Detectar y operar con la estructura organizativa de los textos (para facilitar la organización de ideas y la discriminación de información relevante) Utilizar organizadores semánticos (plasmar organización en esquemas gráficos o mapas conceptuales) Detectar y usar marcadores discursivos (orientan construcción representación superficial)</p>
<p>Profunda: derivada del aporte de conocimientos por parte del lector y conducente a la construcción, fruto de la convergencia entre la información procedente del texto y la aportada por el lector, de representaciones o modelos de determinadas situaciones o del mundo, que se asocia a un ejercicio fundamentalmente interpretativo y de integración de información</p>	<p>Integrar texto y conocimientos personales Comprender mundo o situación a que refiere el texto, integrando propios conocimientos Elaborar una visión o representación más compleja del mundo o de una determinada realidad Resolver nuevos problemas y situaciones a partir de la lectura</p>	<p>Predecir (anticiparse al texto) Visualizar lo expuesto por el texto (representación contenidos y relaciones mediante mapas conceptuales o esquemas) Hacerse preguntas Buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos Buscar información complementaria (asociar y enriquecer contenidos texto) Contrastar las ideas del texto con el conocimiento previo Detectar y usar los marcadores discursivos que orientan la construcción de una representación profunda</p>
<p>Crítica o reflexiva: identificada con una comprensión eminentemente activa, asociada a la integración consciente de información y la reflexión sobre el conocimiento construido, la actividad interpretativa y el proceso de lectura</p>	<p>Reparar y resolver posibles inconsistencias Juzgar calidad texto, fines y grado en que se alcanzan Controlar o autorregular propia comprensión</p>	<p>Revisar la conexión entre ideas Revisar la claridad de las ideas importantes Revisar la organización textual Revisar los marcadores discursivos (guías comprensión) Valorar si el autor consigue lo que se propone</p>

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2010)

Lectura crítica	
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar - Identificar perspectiva, ideología, intención e intereses autor - Reparar en contexto de producción del discurso y relacionar texto/contexto - Relacionar texto y conocimientos o experiencia personal - Reconocer recursos retóricos y advertir valores connotativos - Analizar proceso de composición y mecanismos de construcción de una determinada representación de la realidad - Analizar organización y relevancia concedida a información, presencias y ausencias - Acceder a significados implícitos, realizar inferencias, asociaciones, predicciones, anticipaciones, conjeturas... - Identificar voces que aparecen o sujetos que se construyen en el discurso - Detectar relaciones intertextuales - Elaborar y expresar opinión propia, posicionamiento personal, construcción alternativa de la realidad representada en el texto... - Contraste dialógico entre distintos lectores y sus respectivas interpretaciones
Conocimientos, habilidades y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos lingüísticos, léxicos, semánticos, de los géneros... - Conocimientos literarios (en cuanto al funcionamiento y las particularidades de los textos literarios) - Conocimientos enciclopédicos y culturales - Habilidades de discriminación y procesamiento - Habilidades analíticas y argumentativas - Habilidades de diálogo y de negociación - Actitud de interrogación o cuestionamiento, de sospecha e investigación, de realización de hipótesis y conjeturas... - Adicional esfuerzo reflexivo

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Atienza y López Ferrero (2009); Cassany (2003, 2005, 2011); Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala (2008); Cassany y Sala (2009); Jurado (2008); Martí (2009)

También es posible considerar opciones metodológicas especialmente favorables a la formación de ese perfil de lectores críticos defendido, que pueda revertir en una más autónoma construcción identitaria por parte de los discentes.

En este sentido, apostamos por un modelo renovado de comentario de texto, más crítico, comunicativo y significativo y más próximo a su práctica social cotidiana; además de compartido, en forma de conversaciones literarias o clubes de lectura y por las tertulias literarias dialógicas como una opción nada desdeñable para favorecer una comprensión más crítica de los textos literarios y de la realidad y contribuir a la transformación de desigualdades socioculturales.

En definitiva, la práctica del comentario de texto puede ser entendida como un ejercicio de profundización en el diálogo supuesto por la lectura, una actividad fundamentalmente de análisis, interpretación y valoración del texto, en que el comentarista lo vincula con sus conocimientos y experiencias y con su particular manera de entender y pensar la realidad.

Se plantea la conveniencia de avanzar hacia un comentario más crítico, comunicativo y significativo, que conceda el merecido protagonismo a la actividad interpretativa y el posicionamiento personal de los comentaristas, a su opinión argumentada, al contraste del

contenido de los textos con las propias experiencias y las realidades conocidas, así como al análisis de la ideología y la distribución de poder subyacente; y que se plantee desde metodologías más participativas, que permitan el contraste de perspectivas entre los discentes, o desde las que, incluso, se repartan los aspectos a comentar entre diferentes grupos de trabajo para una posterior puesta en común. Lo anterior se conjugaría con la apuesta por un modelo de comentario plural, flexible y adaptable a las características particulares del texto a comentar, de tal manera que puedan ser abordados y enfatizados unos aspectos u otros en función de cuanto se considere relevante para cada texto y significativo para cada comentarista (Alonso, Domingo y Rodríguez, 2002; Ballart, 2000; Cassany, 2000; Devís y Sendra, 2000; Olarizegi, 2000; Sule, 2009).

En el cuadro que sigue, a modo de síntesis, recogemos algunas orientaciones aportadas por Cassany (2000) para convertir el comentario de texto en esa práctica comunicativa, crítica y significativa que supondría en la vida social.

Orientaciones para un modelo renovado de comentario de texto	
Textos	<ul style="list-style-type: none"> - Variados - Completos o fragmentos con autonomía de significado - Contextualizados
Aspectos a comentar	- Solo puntos considerados destacables, de interés o relevancia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de sentido e interpretación personal por cada lector - Búsqueda pluralidad de interpretaciones y renovación y enriquecimiento comprensión desde distintos contextos y perspectivas
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Dar voz a los alumnos y fomentar su creatividad y su sentido crítico - Favorecer la construcción, la argumentación y la expresión de las perspectivas de los alumnos - Estimular respuestas divergentes y dar cabida al conocimiento y la experiencia de los discentes para que el comentario resulte más significativo - Propiciar interacción y cooperación entre discentes, diálogo y contraste de interpretaciones - Dinamizar y socializar la práctica del comentario

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Cassany (2000)

En la línea de esas prácticas reflexivas y dialógicas que pueden suponer una valiosa contribución a la mejora de la comprensión lectora y a la formación del alumnado en calidad de lectores críticos, el club de lectura constituye una opción nada desdeñable.

Consiste en una suerte de comentario compartido alrededor de la lectura realizada por el grupo, generado en el diálogo entre los participantes, apoyado en la formulación de preguntas abiertas y conducente al desarrollo de respuestas críticas. Puede partir desde una valoración global hacia la valoración argumentada de determinadas partes, conectando la lectura con las experiencias vitales de los discentes en sus intervenciones (Álvarez Álvarez, 2010; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013; Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017).

En la definición de Álvarez Álvarez (2016, 93) los clubs de lectura son concretamente

redes de personas, generalmente consumidoras de literatura, que se reúnen periódicamente para comentar una obra que han elegido. Para leerla se acuerda un marco temporal (mensual, generalmente). Pueden ser obras de todo tipo y son propuestas por los participantes o por la persona coordinadora.

En la línea que venimos defendiendo, se apoya en planteamientos teóricos que ponen de relieve el papel activo del lector en la construcción de significado y la pluralidad de interpretaciones realizables de un mismo texto. Y también posee como base las características de la enseñanza dialógica (autoridad compartida, roles intercambiables, planteamiento de preguntas abiertas y estimulación de respuestas plurales y divergentes, énfasis en la discusión, el diálogo y la reflexión, construcción cooperativa de significados e interpretaciones, desarrollo de intervenciones y opiniones argumentadas, etc.) (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013).

Para un grado mayor de concreción también podemos acceder a ejemplos de propuestas didácticas planteadas por diferentes autores y orientadas a la formación del perfil de lectores críticos defendido, que a lo largo de este capítulo hemos sostenido que puede revertir en una mayor autonomía de los individuos en sus procesos de construcción identitaria, como puedan ser la propuesta de hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura, de relacionar literatura y noticias de actualidad, los proyectos de investigación a partir de la búsqueda de información en internet, el aprovechamiento de las potencialidades que brinda el hipertexto ante la detección y el recorrido de relaciones intertextuales o la lectura crítica de imágenes asociadas a la realidad actual (Atienza y López Ferrero, 2009; Bastida, Bordons y Rins, 2013; Gallardo, 2013; Jurado, 2008; Zayas, 2013).

Capítulo 6. El carácter narrativo de las identidades y la escritura creativa

En este capítulo procuramos esclarecer a qué hace referencia la idea de que las identidades se construyan narrativamente y proponemos un diálogo entre las dimensiones individual y colectiva de la identidad por medio de esa construcción narrativa, conectando el relato personal con una historia compartida y el proyecto de construcción del yo con un proyecto de construcción social deseable, que acoja una pluralidad de memorias y perspectivas, partiendo del desarrollo de la capacidad de identificación con otros que la literatura favorece.

Conectando con las opciones metodológicas disponibles en el campo de la educación literaria, exploramos cómo favorecer esa construcción narrativa de las identidades en el ámbito educativo desde propuestas de escritura creativa. Para ello, partimos de una aproximación conceptual a los talleres literarios y de la recopilación de algunas premisas básicas e ideas para estimular esta dimensión de la escritura, tras un breve análisis, asimismo, de su situación en las aulas. Y contemplamos, entre las posibles propuestas de escritura de intención literaria favorables a la elaboración narrativa de las identidades de nuestros alumnos, las que entroncan con la literatura del yo y con la que nosotros denominamos “literatura del otro”, y las experiencias didácticas de escritura personal y creativa en un sentido amplio, que, en suma, constituyen una invitación a los discentes a escribir sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre los otros, desarrollando la capacidad de adoptar otras perspectivas, a la vez que, de manera progresiva, una forma de pensar, de sentir y de decir singulares, así como un proyecto vital y una historia personales que engarcen con el plano colectivo.

6. 1. La construcción narrativa de las identidades

La construcción de identidades posee un carácter eminentemente narrativo, es decir, es a través de una pluralidad de relatos que elaboramos y recibimos que nos comprendemos, construimos representaciones y caracterizaciones, desarrollamos distintas posibilidades de ser, nos identificamos o nos definimos por oposición a las imágenes y modelos vertidos en los mismos (González García, 2011; Jara Fuente, 2011; Larrosa, 1996; Maldonado Alemán, 2010; McNeil y Malaver, 2010; Prada Londoño, 2003; Revilla, 1996; Ricoeur, 1999; Saldaña, 2011).

De entre los numerosos autores que han teorizado el carácter narrativo de los procesos de construcción de identidades existen, a nuestro entender, tres que proporcionan una explicación especialmente esclarecedora, Ricoeur, Larrosa y Petit.

Ricoeur explica que las identidades, individuales o colectivas, se construyen narrativamente, en un proceso eminentemente dinámico, alejándose, por tanto, de un concepto de identidades sustanciales.

Dinámico porque la idea de quiénes somos se deriva del continuo relato y la reconstrucción de nuestras experiencias, por la posibilidad de realizar variaciones identitarias, por la apertura de sí y la irrupción del otro que la imaginación narrativa favorece y por la conjunción de unos ciertos rasgos reconocibles con la experimentación de distintas posibilidades de vida y comportamiento. Narrativo porque no podemos comprendernos sino a través de la mediación de esos relatos que elaboramos o recibimos. En ellos, nos convertimos en agentes de las acciones relatadas, articulamos temporalmente y concedemos sentido a nuestra experiencia, la reelaboramos y podemos realizar identificaciones muy diversas, convertirnos en otros, ocupar distintas realidades, ser y actuar de diferentes maneras, en un juego imaginativo en el que vamos progresivamente construyéndonos.

Este proceso narrativo de construcción identitaria posee inevitablemente un componente ficcional, es decir, conjuga cierta dosis de realidad y de fabulación, y también un componente ético, en la medida en que, en calidad de lectores, realizamos juicios morales sobre los personajes y sus acciones. Y también supone una imbricación de nuestra historia personal en la historia de otros, dando lugar a una historia compartida (Ricoeur, 1996a, b, 1999).

Larrosa (1995, 1996, 2005a, b) también sostiene que construimos nuestras identidades y articulamos el sentido de quiénes somos y quiénes son los otros como resultado de las historias que elaboramos, que escuchamos o leemos, interpretamos y entremezclamos.

Para este autor:

a la pregunta de quién somos solo podemos responder contando alguna historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. Por otra parte, solo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia. Y significativa quiere decir que, ahí, en esa trama, el otro aparece como un alguien particular, como un quién (Larrosa, 1996, 470).

Se refiere, además, más adelante, a “personajes en relación a los cuales hemos aprendido quiénes somos y qué queremos hacer en nuestra vida” (Larrosa, 1996, 474).

Las narraciones que componemos sobre nosotros mismos, en que articulamos verbalmente el pensamiento, desarrollamos nuestra subjetividad y concedemos orden y sentido a la experiencia, supondrían una construcción activa y significativa para nosotros tanto del pasado que recuperamos, como del futuro que proyectamos, en la que ponemos en juego nuestra imaginación narrativa, convertidos en protagonistas de la historia de nuestras vidas. Nos permiten establecer cierta continuidad y acoger, a la vez, las discontinuidades implícitas en nuestro desarrollo, dando cuenta de cambios y transformaciones.

Se trata, pues, de una construcción continua y dinámica, en que ampliamos nuestras posibilidades de ser, realizamos identificaciones, nos cuestionamos, reconstruimos y transformamos en otros, y en la que confluyen una pluralidad de relatos y voces, que asumimos el reto de relacionar de manera significativa.

Por su parte, Petit (1999, 2008), coincidiendo en la idea de una construcción identitaria dinámica a través de la narrativa, incide especialmente en el papel a este respecto de la lectura literaria.

En tanto seres narrativos, con cierta predisposición al relato, sostiene que nos narramos para estructurar temporalmente, conceder sentido a la experiencia y concedérselo también a nosotros mismos. Nos conocemos y (re)construimos como sujetos a través de la lectura y elaboramos también una suerte de espacio personal, de habitación interior comfortable.

La práctica de la lectura afecta a la representación que hacemos de nosotros mismos, al lugar que asumimos en el mundo, a la manera en que proyectamos nuestro futuro y a nuestra capacidad de decisión sobre este. Amplía nuestras identificaciones posibles y posibilidades de ser, ayuda a expresar mejor nuestros pensamientos y sentimientos, a elaborar un mundo interior y, al tiempo, a ampliar los propios círculos de pertenencia, además de permitirnos transgredir los roles y posiciones sociales asignadas. Supone también una oportunidad para metaforizar los traumas, las pérdidas o las crisis atravesadas, procurando una suerte de continuidad restablecedora.

Como contraparte, sostiene que la construcción o recreación de historias, en distintos lenguajes (verbal, visual, audiovisual, etc.), o traduciendo unos en otros, puede brindar igualmente a los alumnos valiosas ocasiones de (re)construcción personal, así como para el progresivo desarrollo de una voz propia.

El trabajo de Revilla Castro (1996) resulta especialmente alumbrador en la explicación aportada de la construcción narrativa de las identidades en una pluralidad de relatos. Este autor sostiene que la suma de una diversidad de relatos identitarios y la particular ordenación o integración que realizamos de los mismos, conforma lo que entendemos comúnmente por identidad de una persona.

Expone que en tales narraciones concedemos al propio ser coherencia (no absoluta, ya que se dan contradicciones entre relatos y entre estos y nuestras actuaciones, que hemos de gestionar), singularidad (pese a las influencias recibidas de otros) y cierto sentido de permanencia o continuidad (compatible con la introducción de cambios, el reajuste de significados y el progreso en la construcción de quiénes somos).

A través de esa pluralidad de relatos que manejamos en las interacciones en que participamos (y que son individuales y compartidos, asociados a distintas dimensiones identitarias, contextualizados, dinámicos y relacionados), nos responsabilizamos de nuestras formas de ser y actuar, reconocemos también influencias externas, desarrollamos singularidades y similitudes con otros, realizamos identificaciones y desidentificaciones (cuando no nos reconocemos o nos definimos por oposición a modelos concretos), nos manifestamos partícipes de unas ciertas relaciones y ponemos de relieve determinados sentimientos de pertenencia y, en ese ejercicio, vamos progresivamente construyéndonos.

Lo que entendemos por identidades se relaciona, en definitiva, con las distintas posibilidades de ser (roles, relaciones y posiciones sociales, modelos de conducta o pautas de actuación, valores, etc.) que asumimos en la recepción y elaboración de relatos, realizando unas determinadas identificaciones y asumiendo o construyendo unos significados concretos, que vamos poco a poco modificando y reajustando.

El trabajo de Guitart, Nadal y Vila (2010) añade información sobre los factores intervinientes y las funciones de esa mediación o construcción narrativa de las identidades personales y socioculturales a la que venimos refiriéndonos.

Así, en el caso de la construcción narrativa de la identidad personal, los elementos implicados serían los vínculos afectivos (desarrollo de sentimientos de pertenencia grupal y establecimiento de lazos con personas significativas), las transiciones vitales (momentos de cambio y toma de decisiones, o de cuestionamiento del propio proyecto vital) y los sí mismos posibles (posibilidades o deseos de ser). La función de la mediación narrativa de la identidad personal sería fundamentalmente la de conceder una dirección al curso de la propia vida. Por

otra parte, la construcción narrativa de identidades socioculturales implicaría la realización de identificaciones simbólicas (desarrollando también sentimientos de pertenencia grupal) y de acciones vinculadas a proyectos colectivos. La mediación narrativa de las identidades socioculturales favorecería el reconocimiento, la valoración positiva y la lucha por la conquista de derechos y la superación de discriminaciones padecidas por determinadas comunidades (Guitart, Nadal y Vila, 2010).

Para favorecer las funciones que posee esa mediación narrativa de las identidades, los autores aludidos consideran importante que desde el ámbito educativo se favorezcan oportunidades, por ejemplo, para que los alumnos integren, concedan coherencia, continuidad y sentido a sus experiencias, y también a las relaciones entabladas y a las acciones emprendidas; accedan a una mayor comprensión de sí mismos y de la realidad; adopten diferentes perspectivas; encuentren ese lugar personal desde el que participar en el mundo; amplíen sus posibilidades de ser; o compatibilicen las perspectivas de futuro personal con proyectos colectivos por medio de la recepción y apropiación de historias que forman parte de la herencia cultural y literaria, pero también del desarrollo de relatos personales o historias de vida.

También parece razonable pensar que existan narrativas (como las autobiográficas, las de vida, las diaspóricas o las de viaje) especialmente favorables a la reflexión de los receptores alrededor tanto de los propios procesos de construcción identitaria como de los de los autores, sobre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia cultural plurales y complejos o de realizar identificaciones fluidas, al acceder, a través de la lectura, a una mayor comprensión de la situación de los protagonistas de migraciones y desplazamientos (Chansky, 2014).

Siguiendo con la exposición, y dada la decisiva incidencia de las narrativas mediáticas en la construcción de identidades, Sola Morales (2013) concreta la explicación que venimos desarrollando siguiendo a diferentes autores refiriéndose, en particular, a los procesos de identificación que realizan los receptores con personajes y representaciones identitarias (que trasladan modelos, roles, significados asociados a determinadas pertenencias u opciones identitarias, etc.) vertidas en los relatos de los medios y, como contraparte, a la posibilidad de estos de crear sus propias imágenes para definir quiénes son valiéndose de las nuevas tecnologías y de diversos lenguajes.

Otros autores de referencia como Bruner (1990, 2004) plantean la idea de que la narrativa nos proporciona una suerte de catálogo de roles y mundos posibles, que conducen a nuestra

definición personal y al desarrollo progresivo de la propia historia en ese ejercicio de exploración literaria. También explica que estructuramos la experiencia, significamos la realidad, nos leemos y conectamos nuestra comprensión del yo y de los otros por medio de narraciones.

En palabras de Bruner (2004, 134-135):

el self es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto in situ por parte de un individuo es su sentido del self en esa situación.

No ha de extrañarnos, consiguientemente con lo expuesto, que a lo largo de la historia los seres humanos hayan practicado distintos ejercicios para ahondar en el conocimiento de sí mismos, que no podían sino acabar desembocando en las prácticas de la lectura y la escritura.

Foucault (1991) hacía referencia a las “tecnologías del yo”, como una suerte de operaciones o actuaciones que el individuo realiza sobre sí (sobre su propio pensamiento, conducta, forma de ser, etc.) y que lo transforman, como una forma de dominación individual.

Ese conocimiento de uno mismo se fue relacionando con actividades de formación y realización personal, de ocio activo, introspección y desarrollo de la reflexividad y la sensibilidad, como el estudio, la lectura o la escritura. Un paso más allá, se asociará a la actividad literaria, que acoge una amplia tradición de escrituras del yo, que ahondan en el relato de la experiencia y la cotidianeidad y en el análisis de los propios pensamientos, sentimientos y actuaciones (Foucault, 1991).

Las técnicas de verbalización orientadas desde antiguo a la construcción personal (realización de anotaciones sobre uno mismo y relectura de estas, ejercicios de imaginación en que se ensaya cómo se actuaría ante determinadas situaciones, escritura de diarios, etc.), desde el siglo XVIII comenzarán a emplearse superando una inicial orientación de renuncia al yo y a los propios deseos.

En esta línea, numerosos autores han incidido, en lo sucesivo, en la estrecha relación entre la escritura, la reflexión sobre la experiencia y la exploración de la propia interioridad, y han considerado, más allá de lo anterior, que desarrollando un particular modo de percibir, de sentir, de pensar y de decir, también construimos progresivamente quiénes somos (Aragón Holguín, 2013; Larrosa, 1994, 1995; Rattero, 2005; Saldaña, 2011; Trillas, 1994; Valera Villegas y Madriz, 2005).

Larrosa (2005a, 37) matiza con tino, en este sentido, que:

Hablar (o escribir) con las propias palabras significa colocarse en la lengua desde dentro, sentir que las palabras que usamos tienen que ver con nosotros, que las podemos sentir como propias cuando las decimos, que son palabras que de alguna manera nos dicen aunque no sea de nosotros de quien hablan. Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa

6.2. Relacionar las dimensiones individual y colectiva de la identidad a través de su construcción narrativa

El carácter narrativo de los procesos de construcción de identidades también permite establecer una relación entre el relato personal de los individuos y la historia compartida de las comunidades a las que los vinculan determinados sentimientos de pertenencia.

En la línea de estas ideas, Appiah (2007) habla de “hacer encajar una narración personal en una narración más amplia”, de tal manera que la narrativa haría interdependientes la historia de vida individual e historias más abarcadoras (de un pueblo, una tradición, etc.), enmarcando, además, el proyecto de construcción del yo en un proyecto social compartido. Ruiz Román (2003), por su parte, vincula los proyectos de vida personal y colectiva, que concibe en términos de convertirse en la persona o la sociedad deseadas, haciendo énfasis en el carácter proyectivo de las identidades.

Guitart, Nadal y Vila (2010, 81) también se refieren a una relación entre las identidades personal y sociocultural que pasa por la relación entre las dimensiones individual y colectiva en esos relatos a través de los cuales vamos construyendo quiénes somos:

En una historia de vida, una autobiografía o una narración creadora de sentido y significado alrededor de uno mismo o una misma hay un acto de balance entre la autonomía y la comunión. Por una parte, debemos persuadirnos de que tenemos una cierta libertad de elección, una voluntad propia, una convicción de autonomía e independencia. Pero también debemos ponernos en relación con un mundo de otros significativos, vinculándonos con grupos de referencia que nos informan sobre quiénes somos y nos dan seguridad y protección. Esta necesidad de autonomía y agencia se traduce en la función directiva de la identidad personal, mientras que la necesidad de unión y relación con los otros y otras en la función sociopolítica de la identidad sociocultural.

Para estos autores la identidad personal se asocia al conocimiento y definición de uno mismo y a la dirección concedida a la propia vida, a cierto grado de planificación o control sobre esta, a través del desarrollo de ideas, significados, creencias, valores y aspiraciones, así como de un proyecto de vida. Por otra parte, la identidad sociocultural tendría que ver con la

concepción poseída de uno mismo en relación a la pertenencia a determinados grupos culturales y se le atribuye una función de búsqueda del reconocimiento de derechos, necesidades o características del grupo.

Sobre la base de estos conceptos, se refieren al papel de la memoria autobiográfica en la construcción del proyecto de vida, en el plano de la identidad personal, y al papel de la memoria colectiva en la pervivencia y la concesión de visibilidad a los grupos, en el plano de la identidad sociocultural. Las construcciones identitarias personales y socioculturales (eminentemente narrativas, recordemos) serían dinamizadas o movilizadas, en el primer caso, por los episodios de crisis o momentos de inflexión que atravesamos, que ponen en cuestión la dirección del proyecto de vida o el contenido de la propia identidad y, en el segundo, por los conflictos, las tensiones o las discriminaciones entre grupos, que conducen a reivindicaciones de la diferencia y luchas por el reconocimiento.

Conforme al modelo teórico propuesto por estos autores, una plena y satisfactoria construcción identitaria demandaría el desarrollo tanto en el plano personal (al que se asocia la función de dirección a través del proyecto de vida) como en el sociocultural (al que se asocia la función sociopolítica de reconocimiento de características, tradiciones o derechos colectivos).

Así, en palabras de Guitart, Nadal y Vila (2010, 90-91):

En el caso de la identidad personal se trata de intervenir, posibilitar, el desarrollo del proyecto de vida de cada cual. Ello se hace a través de la resolución positiva de las sucesivas crisis personales, momentos cumbres o transiciones vitales; del mantenimiento y garantía de los vínculos afectivos (la red a partir de la cual desarrollamos nuestra vida) y de la expresión y creación de los sí mismos posibles (la conciencia de nuestro porvenir). En el caso de la identidad sociocultural implica fomentar políticas basadas en el reconocimiento, la aceptación y valoración de los rasgos étnicos, nacionales, religiosos que no ataquen la libertad y seguridad de las otras personas. La identificación simbólica y la participación en actividades de la comunidad (acción-transformación) moldean el sentido de comunidad y de pertenencia a los grupos humanos.

Tomamos las aportaciones de estos autores como invitación a un diálogo, a nuestro entender, necesario entre las dimensiones individual y colectiva de las identidades, que permita conectar el proyecto personal de construcción identitaria con un proyecto compartido de construcción social deseable, partiendo del desarrollo de la capacidad de empatía con los otros favorecida por la imaginación narrativa:

Identidad personal/ Historia personal	Alteridad e identidad colectiva/ Historia compartida
Conocimiento de sí mismo (profundización a través de lecturas, escritura y diálogo).	Conocimiento del otro (profundización a través de lecturas, escritura, diálogo, información proporcionada por el docente e información a que el discente habrá de acceder).
Conocimiento/elaboración de la historia personal (vinculación pasado, presente y futuro y progresiva definición proyecto de vida y de identidad personal deseable).	Conocimiento/elaboración de la historia colectiva (vinculación pasado, presente y futuro y progresiva definición proyecto de identidad colectiva deseable). Atención particular a situaciones en que han intervenido asimetrías de poder en los procesos de construcción de identidades socioculturales (episodios de colonialismo y genocidios).
Construcción personal a través de la lectura y desarrollo, en el plano de la escritura, de una literatura del yo para elaborar narrativamente la propia historia.	Ponerse en la piel del otro a través de la lectura y la escritura, leyendo a autores culturalmente diversos y escribiendo también una suerte de "literatura del otro", de manera que en el ejercicio de elaborar narrativamente su historia, documentándose para ello y habiendo de concederle verosimilitud, el alumno active la imaginación empática o narrativa también desde la vertiente productiva.
Imaginación narrativa, entendida como "la búsqueda del propio lugar, la elaboración del propio relato, el encuentro de palabras para expresar y profundizar en los propios pensamientos, sentimientos, deseos y expectativas" (adaptación propia partiendo de Nussbaum).	Imaginación narrativa, entendida como "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona" (Nussbaum, 2010, 132).

Fuente: elaboración propia

6.3. Escritura creativa y construcción narrativa de identidades

Si en el capítulo anterior ahondábamos en el papel eminentemente activo atribuido al lector desde las tendencias actuales en educación literaria, parecería claro que, consiguientemente, las prácticas de escritura en las aulas se orientasen, trascendiendo usos meramente reproductivos, técnicos o funcionales, hacia usos creativos, además de reflexivos y críticos.

Y si venimos sosteniendo, en este capítulo, que las identidades se construyen narrativamente, a través de los relatos que recibimos, pero también de los que elaboramos, y defendemos que esa imaginación narrativa tan beneficiosa propia de la comunicación literaria se active, no solo a través de la lectura, sino también por medio de la producción de textos por parte del alumnado, parece razonable que reivindicemos el espacio para una escritura personal y creativa y para metodologías próximas a los talleres literarios en las aulas de Secundaria, en forma de propuestas didácticas que permitan ahondar en el carácter narrativo de los procesos de construcción identitaria de nuestro alumnado también animándoles a escribir sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre los otros, desarrollando la capacidad de adoptar otras perspectivas, a la vez que, de manera progresiva, una manera de pensar, de sentir y de decir

singulares, así como un proyecto vital y una historia personales que tengan en cuenta a los otros y que engargen con el plano colectivo.

a) La relegación de la producción creativa o de intención literaria

La realidad, sin embargo, revela la desatención de los hábitos de escritura y el eterno plano subsidiario concedido a la producción literaria por parte del alumnado.

Con tino señala Cerrillo (2002, 2007) que así como ponemos el foco sobre los hábitos lectores de la población española, no lo hacemos sobre sus hábitos escritores, conduciéndonos a la interrogación en torno a por qué desatendemos los índices de escritura o la capacidad de expresión escrita de la población o, en cualquier caso, colocamos esta cuestión en un segundo plano respecto de nuestra preocupación prioritaria por la lectura. En esta línea, apunta el autor a una razón, por la que históricamente la escritura habría sido relegada en la enseñanza; y radica en el grado de independencia que aporta al individuo su dominio, en el mayor control del significado del texto que le proporciona y en el hallazgo, de otra parte, en diferentes momentos de la historia, de un medio idóneo para el adoctrinamiento en la lectura.

Alonso (2001), por su parte, se detiene en una reflexión sobre la escritura creativa como un campo en torno al que existiría un vacío legal y académico, reivindicando la consideración de la escritura literaria como una actividad que ha de asociarse a un proceso de enseñanza/aprendizaje y no tanto a la inspiración o el talento revelados, con el fin último de no negar al alumnado un valioso espacio para el aprendizaje.

Con no menos acierto, se refiere Delmiro Coto (2002) a la escritura como una “cuestión pendiente”, aduciendo la ausencia de una trayectoria pedagógica asentada que se haya preocupado por la incorporación de la composición escrita en la institución escolar en nuestro país, relegándose en las programaciones de aula de Secundaria una enseñanza consciente y sistemática de la misma. Y Corrales (2001), en la misma línea, en su defensa de la enseñanza de la escritura creativa, repara (aludiendo al panorama nacional y, en particular, al tramo de la Secundaria) en la incongruencia entre la asumida necesidad de estimular el pensamiento creativo y la desatención a la creación escrita, que en otros países, sin embargo, constituiría una materia integrada en el currículo.

El aludido autor también advierte lo insostenible de nuestro cuestionamiento de la eficacia atribuible a la enseñanza de la escritura creativa cuando asumimos, sin oponer mayor resistencia, la de la enseñanza de otro tipo de actividades artísticas. Desmitifica, por

consiguiente, la visión de la escritura creativa como resultado de un talento innato, apuntando, en contraposición, a la necesaria conjunción de dedicación a la tarea, lectura por parte de aquel que pretende escribir o de quien se espera que escriba y provisión de ciertas técnicas de escritura, lo cual, sostiene, puede ser articulado por medio de talleres literarios. No obstante, apunta a una debilidad identificada en estos que a menudo pasaría desapercibida; la necesidad de formación específica de quienes los dirigen para conferir rigor a la metodología y objetivos adheridos a la enseñanza de la escritura creativa (Corrales, 2001).

En cuanto a la formación específica del profesorado a quien se encomienda la enseñanza de la escritura creativa, sugiere algunos aspectos que en esta habrían de ser contemplados y ante los que convendría que el docente dispusiera de una fundamentación sólida, como el planteamiento de ejercicios que favorezcan el despliegue ante el alumnado de las cualidades y potencialidades del lenguaje; la selección de textos que permitan mostrarle cómo otros escritores han abordado previamente las dificultades literarias a que ellos se exponen; la secuenciación ordenada y coherente de los ejercicios, incorporando episodios de reescritura y escritura colectiva; la orientación del trabajo de lectura e interpretación hacia la concesión de sentido; o la habilidad de fomentar la disposición imaginativa, la plasticidad del pensamiento y la capacidad interrogativa de los discentes a través de las actividades diseñadas y los materiales preparados. Lo que se integraría en una necesaria formación teórica y práctica alrededor de las cuestiones aludidas, entre otras como ciertas nociones de retórica y lenguaje persuasivo o técnicas de corrección y anotación de los escritos producidos por el alumnado.

b) La clave: la escritura como proceso. ¡Que el escritor se hace, no nace!

La idea de entender la producción literaria como una actividad no necesaria o exclusivamente vinculada a la inspiración o el talento entronca con una perspectiva de la práctica de la escritura en general y, en particular, en el terreno creativo, que contempla su aprendizaje a lo largo de un proceso, democratizando, por tanto, el acceso a la misma. Este enfoque basado en el proceso de la composición escrita, aplicado a la escritura literaria, creemos que encierra una invitación irresistible a nuestro alumnado adolescente a lanzarse a explorar ese plano personal e imaginativo de la expresión.

Desde esta óptica, Jolibert (1992) destaca la importancia de una representación dinámica del escrito (entendido como una construcción procesal que se inserta en un proyecto), que se conjugaría con una representación dinámica del alumno como sujeto escritor (lo que implicaría una apropiación del mundo y del lenguaje en el proceso de escritura, al tiempo que

el desarrollo como un productor de textos progresivamente más competente), y alude a las fases de realización del texto (planificación, textualización y revisión).

En este planteamiento coincidirán numerosos autores, entre los cuales Sánchez Miguel (1998), quien presenta un modelo de redacción similar, en el que intervendrían los procesos de planificación (incluyendo el establecimiento de un objetivo o intención, la generación y organización de ideas), producción y revisión.

Así pues, nos enmarcamos en el cambio de enfoque en la enseñanza de la escritura supuesto con la introducción de la pedagogía basada en el proceso, traducido en el avance desde una visión de la escritura orientada fundamentalmente a la valoración del dominio del código poseído por el alumnado, muy centrada en la corrección lingüística, hacia una perspectiva en que esta se dirigiría, más allá de lo anterior, a la expresión y desarrollo de ideas y emociones por parte de los discentes en contextos comunicativos y de aprendizaje. Esta pedagogía implicaría, asimismo, una mayor orientación del proceso hacia el alumno, un papel de apoyo e inspiración de parte del docente (más allá de la mera prescripción y evaluación de tareas), la consideración de destinatarios diversos ante las producciones escritas abordadas y la incorporación de la crítica de profesor y compañeros, así como la redacción de varios borradores que se revisarían a lo largo del proceso (Björk y Blomstrand, 2000).

Cassany (1993a) ahonda en el proceso de composición dando cuenta de las diferencias entre aprendices y escritores expertos apuntadas por la investigación, así como de las implicaciones de tales descubrimientos: técnicas y recursos ante la búsqueda, organización y redacción de las ideas para favorecer el desarrollo de las estrategias cognitivas involucradas en la composición, modos de hallar un estilo personal en la escritura, de elaborar las ideas o de valerse de la escritura como herramienta de aprendizaje. Y hace referencia a tres niveles en el dominio de la escritura (conocimientos, habilidades y actitudes) de entre los que destacaríamos especialmente el tercero y más profundo, a menudo obviado, relativo a los pensamientos, opiniones y sentimientos poseídos por los alumnos respecto de la escritura, en el que podemos y deberíamos incidir como docentes mediante la motivación.

Aludido el proceso de escritura, cabe realizar unas mínimas anotaciones en cuanto a la corrección. Coincidimos, en este sentido, con distintos autores que apuestan por una evaluación formativa, en la que docente y discentes dialoguen, ahondando en el escrito en producción, con el objeto de poder mejorarlo. Ello conlleva la concesión de autonomía al alumnado en una revisión procesal, basada en la reformulación a través de sucesivas

autocorrecciones y reescrituras y entendida como elemento integrado en el proceso global de composición textual (Alcoverro, 1993; Bataller, 2003; Cassany, 1993b).

c) Una aproximación a los talleres de escritura

En consonancia con este enfoque basado en el proceso, los talleres de escritura se presentan como una opción que encontramos muy apropiada para animar a nuestro alumnado a la producción literaria. Kohan y Rivadeneira (1991) dan cuenta de sus orígenes y, con estos, de los de las consignas, que definen como ejercicios concretos consistentes en fórmulas breves que invitan a la producción de un texto y pueden ser puestos en práctica en las aulas. Orígenes vinculados al grupo Grafein, al que pertenecen los mencionados autores, y a la voluntad de los mismos de despertar el deseo de escribir en el alumnado. En esta línea, aluden a los talleres de escritura en términos de “fábricas de textos”, “lugares de juego”, “un territorio para la libertad” o “laboratorios”.

Por su parte, Sánchez Enciso y Rincón (1985) también nos proporcionan valiosa información en torno a los talleres literarios, que entienden como un concepto amplio que afectaría al modo de pensar la clase y su desarrollo, así como la relación profesor/alumno y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para estos autores los talleres supondrían, además, priorizar entre los objetivos de la materia la correcta expresión escrita y oral del alumnado (en particular, en su dimensión literaria y, según especifican, en los diferentes géneros), convirtiendo a los alumnos en creadores de textos a lo largo de un proceso orientado por el profesor.

Y Jolibert (1992) ubica el taller de escritura en un punto de encuentro entre un proyecto de clase, de escritura y de aprendizaje, que permitiría el acceso a las características globales de un determinado tipo de texto trabajado en su seno, contemplando sucesivas reescrituras y evaluaciones en las que participarían tanto el docente como los compañeros.

Para una revisión más exhaustiva en torno al concepto de taller literario, así como alrededor de la diversidad de propuestas emprendidas, en este marco, en distintos momentos y países, puede ser muy interesante la lectura de algunas publicaciones especializadas de Delmiro Coto, en tanto que aportan una panorámica bastante amplia.

En esta línea, siguiendo a distintos autores e incorporando nuestro parecer personal, podríamos recapitular una suerte de premisas que sirvan de sustrato a las prácticas de escritura creativa, que hemos considerado clarificador articular alrededor de los siguientes cinco puntos.

En primer lugar, la interrelación de lectura (expresiva y comentada) y escritura, partiendo para la segunda de modelos textuales o de consignas. En segundo lugar, la superación del carácter mecánico y de las reglas de escritura restrictivas, es decir, el juego con el lenguaje. En tercer lugar, la adquisición de recursos y técnicas y el progresivo desarrollo de habilidades expresivas. Como cuarta premisa, parece importante trasladar la idea de que la escritura de intención literaria implica cierto componente de ficción, creación o invención, de mundos contruados, no consiste, por tanto, en limitarse a traducir la realidad o la experiencia. A todo lo anterior aún ha de sumarse, como quinto punto, la importante premisa de entender que no todos los alumnos tienen por qué tener una inclinación o un gusto particular por la escritura, así como el hecho de que una invitación continuada a la escritura creativa, convertida en rutina, puede ser contraproducente, desmotivadora. No se trata tanto, en definitiva, de empeñarnos en crear escritores, como de procurar que los alumnos se desinhiban y superen sus temores en el plano de la expresión (Berbel, 2012; Calleja, 2002; Cerrillo, 2002; Iglesias Casal, 2011; Kohan, 2002; Lomas y Ruiz Bikandi, 2002; Rosal Nadales, 2010; Piñán, 2002; Sánchez-Enciso, 2002; Zubiri, 2014).

En esta línea, en cuanto a las posibles formas de estimular la escritura creativa, podríamos destacar una infinidad de posibilidades partiendo de modelos textuales (nuevas versiones o reescrituras, imitaciones, transgresiones o modificaciones, en forma de desarrollos o finales alternativos, de ampliaciones o incorporaciones de elementos, de cambios del punto de vista, etc.); pero también el empleo de otros estímulos tan diversos como puedan ser imágenes, noticias de actualidad, frases o palabras, temáticas concretas, personas, lugares o sucesos, preguntas que desencadenen la construcción de personajes o relatos, etc.; la apropiación de figuras, motivos, situaciones o personajes clásicos, como también de referentes narrativos audiovisuales conocidos por los adolescentes; o el juego, en una diversidad de versiones (el juego del diálogo entre textos, voces o identidades, tan fértil en la creación literaria; el juego con el potencial subjetivo y connotativo del lenguaje, a la búsqueda de nuevos significados; el de la ruptura de la lógica y la exploración de asociaciones inusuales o combinaciones novedosas; el de imaginar para ponerse en la piel o adoptar la perspectiva de otros y con ello también roles distintos...).

Otros aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar un taller o de embarcarse en otras metodologías de escritura creativa próximas, pueden ser la conveniencia de contextualizar las prácticas de producción textual y procurar que estas sean significativas; de optar por modelos textuales diversos (distintos géneros, formatos, lenguajes), de calidad estética y con potencial

comunicativo y de seducción; la formulación de consignas que resulten sugerentes y susceptibles de ser resueltas de distintas maneras; la introducción de los conceptos y elementos que sea necesario conocer para la construcción de los textos, así como la ejemplificación de las tareas; o la lectura y realización de comentarios y sugerencias tanto alrededor de los modelos textuales como de los escritos producidos por los alumnos, para la incorporación de modificaciones y mejoras (Berbel, 2012; Calleja, 2002; Kohan, 2002; Lomas y Ruiz Bikandi, 2002; Piñán, 2002; Sánchez-Enciso, 2002; Zubiri, 2014).

d) Ejemplos de propuestas de escritura creativa innovadoras

Movidos por el interrogante de hacia dónde apuntarían las propuestas más innovadoras en materia de escritura creativa, acudimos a nuevas lecturas que nos condujeron a iniciativas que pretenden superar las deficiencias halladas en las anteriores, desembocando en la ineludible consideración de aspectos como la interdisciplinariedad, la intertextualidad o la transversalidad, quizás un tanto descuidados en las experiencias de escritura creativa originarias. La difusión de los productos creativos del alumnado con el objeto de poder estimular nuevas propuestas creativas en contextos distintos a los de partida constituiría otro de sus rasgos esenciales. A lo que aún se suman aspectos anteriormente desatendidos como la interculturalidad, la educación en valores, las tecnologías de la información y la comunicación, la cooperación entre centros o un carácter internivelar. Todo ello asumido el hecho de que la creatividad literaria revierte en una cultura creativa global inestimablemente beneficiosa.

En la línea de renovación de las propuestas de escritura creativa apuntada, el trabajo de Caro (2006) resulta verdaderamente alumbrador. La autora identifica como deficiencia, tras la revisión de distintas experiencias de talleres de escritura creativa disponibles, el caso omiso que estas harían a la perspectiva interdisciplinar, en tanto que quedarían circunscritas en el área de lengua y literatura, no explorando conexiones potenciales y enriquecedoras con otras áreas.

En él se recogen imaginativas actividades de creación que parten de referentes clásicos hispánicos, diseñadas y puestas en práctica por el profesorado en diferentes etapas educativas, y nacidas del propósito compartido desde las distintas materias involucradas de provocar el placer lector y escritor del alumnado en un marco de aprendizaje significativo. La propuesta, que brinda, mediante un amplio abanico de tipologías textuales, una sugerente diversificación al alumnado ante la aproximación a los temas planteados (relevantes en el marco de las

distintas áreas implicadas), e incorpora actividades de interpretación intertextual y estética, se consume con la producción de textos creativos en el aula por parte de los estudiantes. Los resultados didácticos y literarios son difundidos, por último, en tanto que se persigue que puedan resultar inspiradores en otros contextos y con ello hacer extensivas prácticas de escritura creativa innovadoras.

En esta línea, el trabajo de la aludida autora aborda la creación literaria conjugando juego y poesía, mezclando tradición y vanguardia y conectando interdisciplinariamente, a partir de centros de interés, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de distintas áreas y etapas. El más mínimo detalle es considerado y tejido con agudeza y eficacia: la selección textual, los materiales informativos y artísticos para el análisis, la combinación de modalidades de documentación informativa y composición literaria, la educación en actitudes democráticas, o el desarrollo equilibrado de la personalidad racional y emocional.

Antes de pasar a explorar algunas experiencias de escritura creativa en el medio digital, damos cuenta de otras tres propuestas, en la línea de la renovación a la que venimos refiriéndonos, que nos han resultado especialmente interesantes.

En este sentido, Haba Osca, Alcantud Díaz y Peredo Hernández (2015) llevan a cabo un taller de escritura e ilustración creativa que conjuga el desarrollo de competencias literarias e interculturales. Su propuesta se basa en la elaboración de cuentos interculturales y multilingües (incorporando texto e ilustraciones) por parte de alumnado de distintas nacionalidades, abordando temas, actitudes y valores vinculados a la Educación para el Desarrollo. Para la realización de las tareas se parte de modelos y de unos conceptos teóricos e instrucciones básicas, primando, además, el trabajo cooperativo y la revisión en grupo. De esta manera, aúnan la expresión creativa de la diversidad cultural (y el desarrollo de distintas tradiciones e identidades, en este sentido), la toma de conciencia y la comprensión crítica de la realidad social para la transformación de desigualdades e injusticias sociales.

Rosal Nadales (2010) desarrolla una propuesta didáctica de escritura creativa dirigida a la Secundaria, sobre la base del conocimiento de la contribución del discurso literario a los procesos de construcción identitaria enfatizados durante la adolescencia. Partiendo de poesía contemporánea escrita por mujeres, el comentario de tales modelos textuales se orienta a propiciar la reflexión sobre el sentido de agencia o pasividad en la construcción identitaria del sujeto poético (entendido como una realidad textual construida) y a analizar y cuestionar modelos de género (estereotipados, patriarcales, subversivos, etc.). Así, al tiempo que permite

el desarrollo de la competencia literaria y de habilidades y recursos expresivos por medio de propuestas de elaboración de autorretratos y autobiografías ficticias recreando los modelos, intercala prácticas de lectura, comentario y documentación, especialmente enfocadas a una construcción reflexiva de las identidades de género.

Por su parte, Gil Rojas (2003) plantea una secuencia didáctica que tiene como base la lectura creativa y la recreación de textos, explorando distintas formas de representación y partiendo como modelos textuales de relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios y narrativos literarios. En esta línea, se proponen actividades de codificación o creación de relatos; de lectura comprensiva o descodificación; de recodificación, pasando relatos de un formato a otro o elaborando versiones diferentes; de transcodificación, traduciendo de un lenguaje a otro o de una forma de narrar a otra; y de multicodificación, combinando códigos verbales y no verbales. La secuencia culmina con la composición final de un relato narrativo, que conjugue dosis de experiencia e imaginación por parte del alumnado, y en el que se empleen diferentes códigos. Se persigue compatibilizar la alfabetización creativa y el desarrollo progresivo de una perspectiva propia por parte de los discentes, con el trabajo de conceptos como el de relato narrativo, creatividad o mundos posibles.

e) Experiencias de escritura creativa digital

Como anticipábamos, también es posible aportar ejemplos de experiencias de escritura creativa digital, como la que concretan Regueiro Salgado y Sánchez Gómez (2014). Estos autores justifican su propuesta refiriéndose a un perfil de jóvenes lectores identificados como receptores predominantemente audiovisuales o de textualidades digitales. Se trata, advertida esta realidad, de propiciar la escritura creativa aprovechando las posibilidades expresivas del medio digital, realizando producciones híbridas, que integren palabra, imagen y sonido, desde la interactividad y la autoría colectiva, y procurando una apropiación creativa de redes, programas y plataformas disponibles en el entorno digital. Ello, conjugando objetivos de alfabetización multimedia y la adquisición progresiva de técnicas y recursos creativos, e intercalando tareas de lectura, interpretación y escritura.

Abad Ruiz (2011), en esta misma línea, propone un taller literario en la red con alumnos de Secundaria inspirado en las comunidades de *fanfiction*.

El *fanfiction* hace referencia a la producción de relatos por seguidores de determinadas ficciones o productos de la industria cultural en distintos medios (películas, novelas, programas televisivos, obras literarias), que se valen de diferentes elementos de estas (tramas,

personajes, ambientes, situaciones) para construir sus propias ficciones, que también pueden producir en distintos medios, en un ejercicio de apropiación (Abad Ruiz, 2011).

El autor repasa en que algunas características de este fenómeno, como la recepción creativa de una obra, su apropiación o recreación personal, la transfuncionalidad (trasvase de ficciones, pasando de unos lenguajes a otros), o el empleo de nuevos medios, pueden ser traducidas en forma de secuencia didáctica, al hallar, además, cierto paralelismo entre el entrenamiento de la escritura creativa en la *fanfiction* y los talleres literarios. Para una aproximación más ilustrativa a su propuesta, en el cuadro que sigue sintetizamos las fases de que se compone:

Propuesta didáctica: creación de <i>fanfictions</i> en Secundaria		
Fases		
1) Preparación	2) Análisis	3) Resultados Interpretación
Presentación proyecto, conceptos básicos y foro en que serán publicados los textos Procurar motivación y aprendizaje significativo Conexión con conocimientos previos (fenómeno <i>fanfiction</i> , talleres literarios), experiencias y aficiones personales (relacionadas con narraciones en distintos formatos) y necesidades alumnos	Desarrollo taller Determinación de plazos aproximados Elección por parte de alumnos de hipotexto de base, del que realizarán lectura creativa Explicación organizadores previos, conceptos básicos narratología y fenómeno <i>fanfiction</i> Elaboración hipertextos partiendo de intereses personales Construcción de relatos por capítulos partiendo de modelos en lenguajes diversos y publicación en el foro, comentarios y revisión	Evaluación alumnos y secuencia didáctica Autoevaluación reflexiva y desarrollo valoración personal taller

Fuente: elaboración propia partiendo de información extraída de Abad Ruiz (2011)

Así, partiendo del trabajo de unos conceptos narratológicos básicos que permiten a los alumnos elaborar los propios relatos, aprovecha las TIC, los nuevos lenguajes y las formas emergentes de escritura, enfatizando la participación de los estudiantes, valiéndose de la plasticidad de las textualidades digitales y de las facilidades para colaborar en la creación y compartir textos, comentarlos, revisarlos y difundirlos, o generar hipertextos a partir de los intereses de los discentes.

En consonancia con estos planteamientos el autor se refiere a otras propuestas didácticas cuyas características entroncarían con las del fenómeno *fanfiction* (lectura eminentemente activa, como apropiación personal y creativa, trabajo interdisciplinar y cooperativo empleando las TIC, flexibilización del canon literario, imitación, transformación o ampliación de ficciones, producción de relatos en distintos medios y lenguajes, etc.) que, igualmente, pueden resultar inspiradoras.

Otra posibilidad interesante, en esta línea, puede ser la producción de minificciones empleando las TIC. Martínez Pésico (2013) propone alternativas como crear minicuentos ampliando los modelos presentados; reescribiendo, desmitificando o cambiando el punto de vista desde el que son contadas historias conocidas; o también la sugerente opción de elaborar “twitterrelatos” (minicuentos en 140 caracteres), empleando la herramienta Twitter y partiendo de un tema o consigna que se considere que puede prestarse a estimular la escritura.

Por último, si bien podríamos detenernos en muchas otras experiencias, Aguirre (2015) plantea una propuesta de narrativa creativa en grupo empleando la wiki. El proyecto común de escritura, guiado por indicaciones sencillas proporcionadas a los alumnos sobre el uso de la aludida herramienta y los objetivos de trabajo, se concreta en la creación de una historia de ficción conjuntamente por parte de la clase, articulada alrededor de tareas como la construcción de un personaje a partir de un cuestionario o la proporción de un comienzo de relato invitando a los alumnos a escribir su continuación. Esta propuesta brinda la posibilidad de añadir, modificar o eliminar texto a los discentes, incorporando la petición de participaciones periódicas en la construcción de la historia para su desarrollo colaborativo, ya sea inventando, reescribiendo o corrigiendo partes del relato.

6.4. La construcción narrativa de identidades desde las escrituras autobiográficas

Razonablemente, existen géneros literarios que se han asociado de manera más directa a los procesos de construcción identitaria o al desarrollo del sujeto a través del discurso, como puedan ser las escrituras del yo o las autobiográficas. Más allá de lo anterior, el vínculo entre la narración de la experiencia, la memoria y las identidades individuales y colectivas se hace, en ocasiones, especialmente tangible a través tales escrituras, que contextualizan o inscriben el relato de las vivencias personales en unas determinadas coordenadas históricas, conectándolo así con la experiencia colectiva.

Como rasgo destacable, distintos autores señalan la difusa frontera entre realidad y ficción en la escritura autobiográfica, entre la intención estética y de testimonio, entre confesiones y ocultamientos. Así, es posible, por ejemplo, poner las propias ideas en voces de otros o trasladar fragmentos de la historia personal en la elaboración de la de los personajes de ficción. En cualquier caso, esta construcción identitaria a través de la narrativa siempre

supone una reelaboración de la experiencia, que entraña un inevitable componente de fabulación (Buteler, 2015; Jirku y Pozo, 2011).

Otra particularidad destacable de la escritura autobiográfica puede ser su papel ante la elaboración de las crisis, los traumas o los momentos emocionalmente densos que inciden en los procesos de construcción identitaria, ya sea en el plano individual o colectivo. En tales situaciones, se asocia a este tipo de escritura una suerte de valor reparador de esas heridas identitarias, ayudando a reconstruir o restablecer un cierto sentido de continuidad. El testimonio y la elaboración narrativa de estos traumas se señalan como decisivos en los procesos de construcción de memorias e identidades (Duero y Limón, 2007; Sánchez Zapatero, 2011).

En este sentido, en el plano individual de las narrativas identitarias, parecen favorables su continua reelaboración, su dinamismo y apertura (lo que supone oportunidades de transformarnos, de resignificar nuestras experiencias, de contemplar posibilidades alternativas, de acoger numerosos puntos de vista, etc.), la coherencia y organización que permitan hacer el relato más inteligible, el juego entre realidad y posibilidad, o la conquista de un creciente sentido de agencia sobre nuestras vidas, lo que supone una mayor capacidad de determinación sobre los roles y proyectos que asumimos o la fundamentación de nuestras decisiones y actuaciones en criterios propios (Duero y Limón, 2007).

Dada la especial vulnerabilidad de las personas durante la adolescencia, por las menores habilidades, conocimientos y experiencias poseídas, parece especialmente deseable entrenar ese ejercicio de elaboración narrativa de los traumas, crisis y cambios decisivos que puedan experimentarse, que avivan la necesidad de narrar para reordenar y resignificar lo vivido, a modo de ejercicio de reconstrucción identitaria.

Y cuando esta escritura autobiográfica es testimonio de injusticias sociales y atrocidades históricas puede servir de denuncia, de memoria para evitar el olvido de lo ocurrido (o de determinadas perspectivas sobre lo ocurrido), de incitación a la empatía y a la reflexión moral del lector (que tiene la ocasión de reparar en lo humano común y en los sentimientos de las víctimas de tales tragedias) como prevención de su repetición. En estos casos, ese ejercicio de elaboración narrativa se vuelve especialmente importante ante la construcción de memorias e identidades colectivas (Sánchez Zapatero, 2011).

En el proceso de evolución de estas escrituras autobiográficas se han identificado también distintas fases o etapas. La primera enfatizaría la interpretación de la realidad histórica; la

segunda dirigiría el interés hacia la cuestión identitaria y la posibilidad de representación en la escritura; y la tercera se centraría en el papel del receptor y del lenguaje en la representación del yo. Con ello, conforme a la exposición de Cuasante (2013), en la aproximación analítica y el desarrollo de teorías alrededor de las escrituras autobiográficas, se produciría un progresivo desplazamiento del texto al contexto, del texto al sujeto y del texto al lector.

Jirku y Pozo (2011) proponen otra línea de evolución de las escrituras autobiográficas, avanzando desde su consideración como lugar de definición de un yo que se entendía inicialmente como unificado para convertirse en espacio de construcción y reconstrucción de identidades dinámicas y de desarrollo de individuos eminentemente plurales.

En esta línea, la escritura autobiográfica se abriría también para acoger distintas perspectivas, desde una mirada exclusivamente masculina, norteamericana o europea, de posición socioeconómica elevada, a la escritura por parte de una diversidad de “otros” que fueran anteriormente subordinados (como la escritura autobiográfica por parte de mujeres), pluralizando, con ello, también la construcción de memorias e identidades por medio de este tipo de escritura.

Conforme a esta suerte de evolución histórica, el género autobiográfico comprenderá desde escrituras en primera persona muy marcadas por los contextos históricos determinados en que se inscriben; hasta la acogida de una multiplicidad de voces y perspectivas, que integran y pluralizan al yo en el siglo XXI y la tendencia a la interrelación entre una visión subjetiva y colectiva de las experiencias relatadas, que explicita y denuncia ciertas jerarquías y desigualdades; pasando por la concreción de experiencias de desplazamientos forzosos y opresión singularizadas en historias individuales (Jirku y Pozo, 2011).

En este sentido, también es creciente el interés por relatos autobiográficos escritos por inmigrantes o personas con sentimientos de pertenencia cultural plurales, que pueden conciliar o compatibilizar a través de la narrativa. La realización de estas lecturas puede ayudar, además, al receptor a advertir la complejidad de los procesos de construcción identitaria (Buteler, 2015).

Proliferan, en esta línea, los relatos alrededor de la búsqueda de un lugar en el mundo o de una idea de hogar, que concilian distintas voces y yoes, que dan cuenta de experiencias de discriminación y marginalidad, del rechazo y las dificultades ante la acogida, y en que los personajes proyectan sus perspectivas de futuro en tales circunstancias.

El género de las autobiografías y los diarios personales también tiene su correspondencia en la gran pantalla. El denominado cine autobiográfico o del yo, o los diarios de vida filmicos, se presentan como otra forma de (re)construcción identitaria, de plasmación de la interioridad y reflexión sobre la experiencia a través del lenguaje cinematográfico, que también permite elaborar los sentimientos conflictivos que a menudo acompañan a este proceso (Lagos, 2012).

Podemos destacar los relatos que versan sobre el tema del desarraigo, del viaje a los orígenes y del desarrollo de sentimientos de pertenencia, en que el desplazamiento geográfico de los personajes simboliza, al tiempo, cierto dinamismo interior en cuanto a sus procesos de construcción identitaria.

Y también la narración filmica posibilita la conexión de la historia personal con la colectiva, en tanto que la primera siempre está contextualizada en un determinado marco histórico y político y coincide con determinados episodios, que serán interpretados y mostrados desde una perspectiva personal y subjetiva, si bien el relato elaborado pueda servir, al tiempo, de testimonio y documentación.

a) Experiencias basadas en la lectura y producción de textos autobiográficos

También en la línea de la producción de textos autobiográficos, se han realizado propuestas didácticas que nos pueden resultar inspiradoras para favorecer la participación de los alumnos en esa construcción narrativa de sus identidades.

Así, en el espacio de la literatura del yo o la autobiográfica, se enmarcan diferentes propuestas que, partiendo de la consciencia de que la adolescencia constituye un periodo crítico en el crecimiento de la persona y de la necesidad de dar cabida en la escuela a la expresión de los significados personales del alumnado, persiguen ofrecerle un espacio para cultivar y estimular la actividad escritora, así como para reflexionar tanto sobre su mundo interno como sobre el que les rodea, buscando una progresiva apertura a otras realidades y promoviendo, al tiempo que la maduración personal, el desarrollo de un pensamiento crítico y un sistema abierto de valores (Pérez Vílchez, 2002; Carreres y Fernández, 2005; Demetrio, 2006).

Pérez Romero (2002), desde un enfoque comunicativo y funcional, plantea una secuencia didáctica sobre el texto narrativo autobiográfico dirigida al último curso de ESO, articulada alrededor de tres fases de trabajo: preparación (definición de la situación de comunicación, de los contenidos y objetivos), realización (trabajo de las características del género textual, contenidos conceptuales y procedimentales, tareas de producción y elaboración de una

antología con las composiciones del alumnado) y evaluación (formativa, inserta en el proceso de aprendizaje). Las anteriores fases de trabajo se combinan con las de planificación (generación y ordenación de ideas, consideración de objetivos de la situación de comunicación), textualización (concesión de forma textual a las ideas y contenidos organizados) y revisión (relectura, evaluación y planteamiento de posibilidades de mejora de la forma y el contenido del texto) en la redacción procesal de las composiciones.

Entre los contenidos conceptuales se abordan algunas características estructurales y lingüísticas del género autobiográfico o los subprocesos de composición textual y, a través de las sucesivas propuestas de escritura, los discentes tienen ocasión de explorar y reflexionar sobre la cotidianidad, sobre sus experiencias personales, pensamientos y sentimientos.

Además, se conjugan el trabajo autónomo y el colaborativo, la revisión individual y grupal y la lectura y comentario de textos de autor y de los propios compañeros. Y se intercalan actividades de exploración de conocimientos previos, de estudio de las características del género (a partir de la lectura y comentario de modelos), de comprensión, producción textual y revisión (elaborando sucesivos borradores y procurando el progresivo desarrollo por parte de los alumnos de habilidades para evaluar los propios escritos).

Gutiérrez Fernández (2010) realiza otra propuesta de composición de relatos autobiográficos por parte del alumnado. Parte de un primer borrador abierto, en que estos se representan, plasmando la percepción que poseen de sí mismos, y procura un progresivo desenvolvimiento lingüístico, el desarrollo de recursos expresivos, del estilo, el pensamiento y la sensibilidad de los discentes. Las actividades propuestas invitan a que los alumnos ahonden en la reflexión sobre sí mismos y sobre la perspectiva poseída de la realidad, a que reconstruyan el pasado y proyecten sus perspectivas de futuro (compatibilizando un proyecto de desarrollo personal y social y conectando cuanto son, cuanto han sido y cuanto desearían ser), exploren sus inquietudes y aspiraciones, sus motivaciones y expectativas, concedan sentido y orden a la experiencia, o pongan de manifiesto valores personales y compartidos. Al tiempo, se persigue cierta sistematización del proceso de escritura y la formación del alumnado en calidad de lectores y escritores progresivamente más competentes. Y se contempla la posibilidad de hacer públicos en la red los escritos autobiográficos de los alumnos, lo que permite compartirlos y contrastar impresiones.

Consideramos que propuestas en la línea de las anteriores podrían intercalarse con algunas estrategias de análisis cualitativo empleadas para desencadenar narrativas identitarias, que

también pueden inspirar actividades interesantes para el trabajo con los alumnos, como los diarios personales (en donde anoten pensamientos, actividades, compañías, etc.), los cronogramas de acontecimientos y cambios vitales significativos, los dibujos identitarios y los mapas relacionales en que los estudiantes se representan tal y como se perciben, junto a personas, entornos y aspectos importantes en su vida, o la recopilación libre de fotografías (sobre la cotidianidad o sobre actividades relevantes, por ejemplo). También puede contemplarse el abordaje de episodios, temas y retos significativos en la trayectoria personal del discente y el desarrollo de creencias, valores y perspectivas de futuro mediante la elaboración de historias de vida. O el intento de sintéticas respuestas (verbales o visuales) al complejo interrogante al respecto de quiénes son (en forma de adjetivos, frases, definiciones, ilustraciones, etc.). Así, a través de diferentes lenguajes, fundamentalmente el verbal y el visual, se favorecen distintas posibilidades para la expresión y el desarrollo identitarios (Esteban Guitart, 2012).

Otra posibilidad muy interesante, teniendo en cuenta la necesidad de la narrativa para comprender quién se es y explicar y encontrar significado a la experiencia y resonancia a la propia interioridad, puede ser la producción de autobiografías lectoras, que entronca con el concepto de identidad lectora, definido por Granado y Puig (2015), como el “conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (genealogía de sus lecturas, vivencias de lectura, gustos lectores, comportamiento lector, posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal)”. La elaboración de estas autobiografías permite una aproximación a cómo se construyen la identidad lectora y personal del autor, al recorrido de su camino a un tiempo como lector y como ser humano y a cómo se entrelazan, en definitiva, la experiencia vital y la literaria.

En esta línea, el trabajo realizado por Ballester e Ibarra (2015b) a partir de autobiografías lectoras elaboradas por futuros profesores (consistentes en una descripción de su vida lectora desde la infancia) les conduce a establecer perfiles lectores diferenciados a partir de los itinerarios revelados en los textos de estos y ofrece a los propios alumnos una mirada retrospectiva que les permite construir su identidad lectora. Además de proporcionar información sobre la percepción de los estudiantes de sí mismos como lectores, la cotidianidad de la lectura, el corpus de lecturas o la suerte de transformación vital que se produce en determinadas ocasiones a raíz de la realización de lecturas concretas, en este caso el estudio revela que muchos de los futuros mediadores no son lectores expertos y competentes.

Para cerrar este punto hacemos alusión a dos últimos trabajos (un final de máster y una tesis doctoral) que, en la línea de nuestro interés porque los alumnos enfatizan la construcción narrativa de sus identidades desarrollando una escritura personal, nos han resultado especialmente sugerentes.

Borràs (2010) presenta una experiencia de taller de creación literaria en el marco de la literatura del yo. Incide en su trabajo en el olvido de la vertiente creativa de la expresión escrita, especialmente en el tramo de la Educación Secundaria, aludiendo a la desatención de la misma, bajo preceptos ambiguos, en el currículum de esta etapa. Asimismo, se detiene en la negativa repercusión sobre la educación literaria deseable de los modelos de enseñanza de que provenimos, en los que se habría tendido a conceder un papel eminentemente pasivo al alumnado, en el marco de un historicismo imperante, que en poco favorecía, según sostiene, un aprendizaje significativo y motivador. En este escenario, presenta el taller literario como eje vertebrador del curso de literatura sobre el que versa su estudio, sin excluir, no obstante, procedimientos historicistas y criticistas, apostando por una perspectiva ecléctica. Da cuenta de ciertas potencialidades de los talleres, tales como el desarrollo competencial o las ventajas de un tipo de aprendizaje procesal, poniendo de relieve, al tiempo, la importancia de la capacidad creativa y reflexiva del alumnado, a la par que, por descontado, de su capacidad de expresión, ante un desenvolvimiento satisfactorio en la sociedad actual.

En lo concerniente al taller literario sobre la literatura del yo (en el marco de la prosa no narrativa) en Secundaria, sostiene que permite vincular el hecho literario a las experiencias del alumnado, favoreciendo esto, además del conocimiento de sí mismos como individuos, la significatividad del aprendizaje y la motivación ante el mismo. En particular, la experiencia que presenta contempla el comentario crítico y valoración personal a partir de modelos literarios (favoreciendo la interiorización de mecanismos empleados en estos) y, posteriormente, la composición de escritos partiendo de dichos modelos. Ello permite al alumnado poner en práctica la reflexión personal (desarrollando la capacidad crítica) y la expresión emocional. Su trabajo parece corroborar la medida en que esta alternativa didáctica se muestra favorable a la superación del desinterés y la desmotivación del alumnado ante el aprendizaje de la literatura, así como a la incorporación del acto de escritura como un hecho más natural o cotidiano.

Por otra parte, la tesis de Henaó (2004) versa, como recoge su título, sobre la escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria, articulándose en torno a una experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín.

En ella Henao (2004) critica el predominio de la enseñanza de la escritura desde una perspectiva más bien técnica o instrumental y encaminada a propósitos funcionales, reparando en el carácter subsidiario que se le habría venido concediendo con respecto a la lectura. Al hilo de esta idea, da cuenta de la bastante reciente consideración por parte de la investigación educativa de las posibilidades formativas que la escritura alberga, en particular, en el tramo de la Secundaria, advertida la idoneidad de esta herramienta ante la conformación del pensamiento propio y de los proyectos de vida del alumnado en la adolescencia. En esta línea, incide en la ocasión brindada al conocimiento y crecimiento personal, al desarrollo identitario y al entendimiento del mundo interior y del exterior de un modo solidario por una escritura creativa, liberadora y provisoría de autonomía.

Por lo ilustrativas, nos ha parecido que merecía la pena recuperar las palabras de Henao (2004, 519), en una reflexión final alrededor de la experiencia sobre la que versa su investigación:

Lo que importa, más allá de la calidad literaria, el rigor poético o la dimensión filosófica, es que han abierto un camino, han tomado la palabra y se han puesto en escena. Lo que cuenta es la decisión y el esfuerzo por comunicarse consigo mismos, con el entorno, con sus pares y el intento de construir y reinterpretar sus propias vidas desde la escritura. Por lo pronto, parece que escribir no fuera ya un mito entre estos jóvenes, sino un ejercicio de creación y comunicación, una vía para atreverse a pintar el propio mundo y un modo para acceder a sus vivencias.

Y sigue, más adelante:

A través de la escritura han logrado construirse una escena para sondear sus propias creencias, su percepción del mundo, de sí mismos y de la comunidad donde viven. La escritura personal les dio voz y una percepción más amplia y creativa de la vida; escribir les ha abierto el mundo de otra forma, les ha ampliado la mirada; les ha traído cambios en su forma de ser y de pensar, y en su manera de posicionarse frente al mundo. Por la escritura, además, han rescatado un valor que hoy se diluye en la cultura de los jóvenes: la expresión de los propios sentimientos. Ahora son más espontáneos para expresar el afecto y la ternura.

b) Escritura autobiográfica en el medio digital

El entorno digital se ha convertido en un espacio privilegiado para el desarrollo de las relaciones sociales y las prácticas discursivas de los jóvenes, así como ante la construcción de sus identidades, que, como sabemos, se deriva de un proceso eminentemente narrativo y dialógico. Por ello, para cerrar el capítulo, exploramos algunas oportunidades que puede brindar este espacio para esa construcción narrativa de las identidades de nuestro alumnado a la que hemos procurado aproximarnos en estas páginas.

Y bien, la tendencia a presentarse, a retratarse o a convertirse uno y las propias experiencias en motivo de narración ha adquirido una creciente relevancia en los medios digitales y las redes sociales. Las herramientas electrónicas, las tecnologías multimedia o los dispositivos móviles modifican las posibilidades de narrarnos, facilitando la elaboración y difusión de relatos digitales, que permiten integrar palabra, imagen y sonido, contar de una forma más colaborativa y social, compartiendo, intercambiando e interactuando por medio de comentarios, o ampliar nuestros receptores potenciales. Esta inclinación a una permanente y dinámica documentación de la vida personal, en unidades narrativas breves, es ostensible, por ejemplo, en blogs y redes sociales. Entre las funciones subyacentes se apuntan la búsqueda de atención, reconocimiento y valoración social o el deseo de desarrollar sentimientos de pertenencia y establecer vínculos con otros, haciéndolos partícipes de momentos de la propia vida. Aunque también se señala la creación de esas construcciones narrativas casi a modo de conversión del yo en una suerte de producto, a cuya elaboración subyacería una desmedida preocupación por suscitar el interés y dirigir la atención de otros sobre uno mismo (Leibrandt, 2015).

Más allá de lo anterior, la autopresentación y el discurso juvenil de carácter autobiográfico en el medio digital también adquiere una dimensión estética y converge con algunas características del discurso literario en ejemplos de blogs cuidadosamente elaborados, convertidos en un nuevo espacio ante la comunicación de la experiencia personal y el desarrollo progresivo de un modo de pensar y de decir propios a través de las sucesivas entradas (Palazzo, 2014).

Así, algunos jóvenes blogueros ponen de manifiesto identificaciones y sentimientos de pertenencia; dan cuenta de un canon personal y subjetivo; no solo cuidan el lenguaje, sino que además desarrollan una creciente conciencia social y una particular perspectiva sobre la realidad; hacen interpretaciones y reflexiones personales, expresando inconformismo e indignación; realizan aproximaciones al lenguaje poético, emplean procedimientos de intertextualidad (dialogando con textos de otros autores) o recursos como la ironía y la crítica; crean relatos de ficción; y combinan, además, el uso de diferentes lenguajes.

En suma, en estos blogs juveniles se desarrolla un discurso personal y subjetivo, gestando un pensamiento autónomo y una voz singular, que pueden ser compartidos y contestados, redundando ello en una construcción identitaria, además de narrativa, dialógica, que también posibilita el establecimiento de relaciones con otros y la vinculación alrededor de aficiones comunes.

En esta línea, desde un planteamiento distinto al de los blogs personales, Herreros (2012) defiende la reflexión alrededor de los procesos de construcción identitaria y la articulación de la experiencia y la interioridad favorecidas por la elaboración y recepción de relatos digitales personales.

Introducimos la definición que aporta Londoño (2013, 45) de los relatos digitales personales (RDP) porque resulta bastante esclarecedora. Según esta autora, se trataría de aquellos en los que

personas sin conocimientos especializados en crearlos, relatarlos o realizarlos para medios de comunicación, ni en manejo de las TIC para la producción audiovisual o multimedial, se convierten en autores que con su propia voz y estilo, de una forma emotiva, creativa y práctica, se implican tanto en el proceso de definir y contar algo que han vivido, que les interesa o que les es cercano, como en el de la materialización de su historia usando, por una parte, diferentes elementos narrativos, formas organizativas y recursos expresivos, y por otra, herramientas digitales de fácil manejo y acceso, como cámaras fotográficas o programas de edición de audio o vídeo disponibles en ordenadores personales.

Añade como características de estos relatos que en ellos se da una coincidencia entre autor, narrador y protagonista (lo que les confiere un punto de vista personal), que incorporan sistemas como la multimedialidad y la multimodalidad potenciados por las TIC, que pueden permitir la interacción entre productores y receptores y la participación con el contenido y que su riqueza no reside tanto en la competencia técnica o audiovisual de quien los produce, sino en la implicación con lo relatado, en lo que supone para el autor compartirlo y en el proceso de transformar la experiencia en relato.

Ante la producción de tales relatos por parte de los discentes, estos seleccionan momentos o episodios vitales que consideran significativos (recuperando recuerdos, emociones y pensamientos asociados) y proyectan también, en ocasiones, sus perspectivas de futuro, desarrollando una idea dinámica de quiénes son. Generan, a continuación, un guion del relato, organizando los contenidos que desean contar, e incorporan elementos visuales y sonoros y efectos que favorecen la captación de la atención y el interés de los receptores.

La puesta en común de impresiones tras el visionado de relatos digitales personales de los compañeros y la reflexión compartida sobre las interpretaciones, identificaciones (positivas y negativas, posicionándose de acuerdo o en desacuerdo con la forma de ser y de comportarse de los personajes construidos) y proyecciones (de la propia manera de sentir o de pensar sobre las situaciones a que se enfrentan los protagonistas) realizadas en calidad de receptores también contribuye, como contraparte, a la construcción personal (Herreros, 2012).

En el cuadro que sigue recogemos algunas clases de relatos personales que podrían constituir alternativas a la opción descrita, a modo de propuestas de composición.

Categorías de relatos personales según Lambert (2009)	
Relatos sobre personas importantes	Historias de caracteres: historias que explican la especial relación que se establece con determinadas personas.
	Historias "in memoriam": en honor o recuerdo de alguien fallecido.
Relatos sobre sucesos importantes	Relatos de aventuras: lugares que hemos visitado (viajes), aventuras vividas.
	Relatos de realización: narran la consecución de metas, logros, lo que supone conseguirlo (graduarse, conseguir un reto, etc.).
Relatos de lugares significativos	Historias en torno a lugares significativos en nuestras vidas: mi casa, un parque, el bosque, la tienda, etc.
Relatos sobre las actividades que se realizan	Historias en torno a las actividades profesionales, las aficiones, los compromisos sociales.
Otros relatos personales	Relatos de superación: cómo se han afrontado los obstáculos o retos de la vida.
	Relatos de amor: relaciones afectivas, familiares, fraternales, etc.
	Relatos de descubrimiento: historias que nos hacen reflexionar sobre lo aprendido y que muestran cómo se ha hecho, que descubren alguna verdad.

Fuente: tomado de Herreros (2012)

Son destacables, asimismo, las aplicaciones de los RDP en proyectos de recuperación de la memoria individual y colectiva, de inserción de inmigrantes o colectivos vulnerables, de prevención de la violencia de género, de sanación física y mental, así como, en el ámbito educativo, su contribución a la construcción de la identidad personal y social, a la multialfabetización o al aumento de la motivación de los alumnos (Londoño, 2013).

En definitiva, estas páginas hemos abordado la idea de una construcción identitaria dinámica a través de la narrativa, sin olvidar el papel de los relatos que recibimos, pero centrándonos fundamentalmente, en esta ocasión, en las posibilidades que ofrecen aquellos que creamos.

Retomando el concepto de imaginación narrativa (basándonos tanto en la definición de Nussbaum como en la adaptación que nosotros hemos realizado) hemos propuesto su desarrollo desde la vertiente productiva de la comunicación literaria, a través de la escritura creativa y, especialmente, de los géneros autobiográfico y de la literatura del yo, así como del que hemos denominado "literatura del otro".

En suma, los blogs y los relatos digitales personales, las propuestas de producción de textos enmarcados en los géneros autobiográfico y de la literatura del yo, la alternativa que hemos denominado "literatura del otro" (que demanda al alumno documentarse y empatizar para construir con verosimilitud las historias de quienes se inscriben en otras realidades), o las propuestas de escritura creativa en un sentido amplio, ya se distancien de los géneros aludidos, entendemos que pueden constituir valiosas oportunidades para que los alumnos se

abastezcan de recursos que les permitan enriquecer la elaboración narrativa de quiénes son y quiénes son los otros.

Capítulo 7. Síntesis de decisiones didácticas y metodología de la investigación

Este capítulo consta de dos partes diferenciadas. En la primera, a modo de síntesis de decisiones didácticas, presentamos las secuencias diseñadas, el corpus textual y las actividades nucleares que las integran, así como los aprendizajes lingüísticos y literarios, los conocimientos enciclopédicos y los parámetros que nos proponemos desarrollar con ellas. En la segunda, exponemos la metodología de investigación escogida, que se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo, optando por el eclecticismo metodológico, en la medida en que combinamos un diseño cuasi-experimental y un modelo de investigación-acción. Presentamos la muestra con que trabajamos (dos grupos experimentales y dos grupos control), las técnicas cualitativas de recogida de datos de que nos valemos (cuestionarios abiertos y producciones escritas) y el procedimiento de análisis de datos por el que nos decantamos (análisis del contenido partiendo de categorías importadas).

7.1. Presentación general de las secuencias didácticas

Las dos secuencias didácticas que proponemos se basan, como premisa fundamental, en el carácter narrativo, dialógico y constructivo de las identidades (centrándonos en el plano personal en la primera y en el plano cultural en la segunda). En otras palabras, partimos de la idea de que las identidades se construyen (acción que denota una participación activa que es nuestro propósito potenciar) en los relatos recibidos y producidos y a través del diálogo o la discusión con otras personas a partir de los mismos.

Se proponen, por tanto, como actividades nucleares, la lectura, la discusión y la escritura, a través de las cuales entendemos que se gestan los procesos de construcción de identidades. Pero al referirnos a la lectura y a la escritura hemos de ampliar la noción de texto a una diversidad de lenguajes (por lo que proponemos la recepción de textos literarios escritos pero también de viñetas, ilustraciones, canciones, vídeos y películas y la expresión a través, no solo del lenguaje escrito, sino también de la imagen y de la voz grabada).

De manera consciente, en las secuencias hemos concedido una particular orientación a estas actividades para que redunden en la construcción de identidades personales y culturales en un sentido, a nuestro entender, deseable: el de una menor influencia de modelos externos, en el primer caso, y el de la prevención de situaciones de opresión o discriminación, en el segundo. El propósito subyacente es contrarrestar la dominación, que en el plano individual consistiría

en la imposición de modelos de vida y en la uniformización del pensamiento desde el discurso comercial y en el colectivo (el de las identidades culturales) en los episodios de dominación o discriminación de unas comunidades o grupos por otros.

Esta particular orientación, a nuestro entender, pasa por la formación de receptores críticos y emisores iniciados en la expresión de intención literaria, que desarrollan opiniones propias ante los temas objeto de discusión y una mayor capacidad de ponerse en la situación de “alteridades culturales” oprimidas o discriminadas, que reflexionan sobre la dirección que desean conceder a sus vidas y se plantean sus perspectivas de futuro, y que conciben progresivamente las prácticas y valores culturales que se traducen en el desarrollo de sentimientos de pertenencia a determinadas comunidades como objeto de reflexión, entendiendo, por consiguiente, que pueden ser asumidas o rechazadas y conjugadas de formas distintas.

Para promover la iniciación en la faceta de productores de textos de intención literaria (en una fase inicial de desencadenamiento o animación), planteamos consignas centradas en la literatura del yo en la primera de las secuencias (autorretrato, autobiografía) y en la adopción de otras perspectivas, proponiendo el ejercicio de ponerse en la piel de los protagonistas de los modelos textuales aportados e imaginar los pensamientos y sentimientos de los mismos ante algunas situaciones de discriminación o sometimiento sufridas por motivo de su identidad cultural.

Conjugando, de este modo, el énfasis en la expresión de la interioridad, el desarrollo de una perspectiva y una voz singulares y la proyección del futuro personal a través de la narrativa en la primera secuencia, con la aproximación a alteridades oprimidas o discriminadas, o a víctimas de formas de injusticia y desigualdad social actuales, enfatizando la función de compromiso y de denuncia social de la literatura en la segunda secuencia.

En suma, con estos dos tipos de ejercicios de iniciación a la escritura creativa, perseguimos que el alumnado desarrolle su singularidad y se plantee algunas decisiones que pueden determinar el curso de su trayectoria personal, pero también una historia compartida, desarrollando un sentido de responsabilidad social y tomando en consideración la perspectiva y las historias de los otros, particularmente de quienes tienen prácticas o valores culturales distintos, pero una común condición humana que ha de ser reconocida para desmontar cualquier aparente justificación de la dominación, la discriminación o la violencia.

Al hilo de tales inquietudes, nuestra propuesta de contribución a la construcción de identidades desde la educación literaria podría sintetizarse, finalmente, de la manera que sigue:

Nuestra propuesta de contribución a la construcción de identidades desde la educación literaria			
		Fundamentales peligros que encierran los procesos de construcción de identidades	Respuesta a tales peligros hábil de ser favorecida desde la educación literaria
Dimensión/plano identidades	Personal/individual (Secuencia didáctica identidad personal)	Recepción pasiva discursos comerciales (del mercado, los medios, la publicidad), imposición de modelos externos, uniformización pensamiento	Pensamiento y voz propia ↓ Autonomía dirección proyecto vida (decisión propios valores, prácticas, comportamientos, etc.) Desarrollo pensamiento propio a través de comentario de textos y desarrollo voz propia y dirección proyecto de vida a través de escritura autobiográfica
	Social/colectivo (Secuencia didáctica identidades culturales)	Construcción hermética identidades culturales y exclusión de los otros ↓ Relaciones de dominación/opresión	Adopción de la perspectiva miembros de otras comunidades culturales, apertura al diálogo y responsabilidad ética Humanización proyecto de vida mediante compromiso con otros

Fuente: elaboración propia

7.1.1. Actividades nucleares y parámetros que nos proponemos desarrollar

Nuestra propuesta se basa en el modelo de secuencia didáctica que, siguiendo a Dolz (1994), trata de articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de lectura o de producción verbal en relación con un género textual producido con un objetivo comunicativo determinado. Este modelo demanda prever y planificar sistemática y eficazmente la producción textual, plantea situaciones de comunicación auténticas que requieren la adaptación a exigencias sociales, parte de un plan detallado de actividades a realizar y de unos objetivos que dan significación al conjunto de talleres (en relación con ese género textual concreto y con las capacidades del alumnado) y ha de permitir la toma de consciencia del alumno de sus propios procesos de aprendizaje.

También encontramos esclarecedora la definición de Camargo y Uribe (2011) como una serie de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la

consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes y que han de ser, además, progresivas, planificadas y articuladas alrededor de un tema, un propósito general y unas producciones específicas. Más allá de lo anterior, el modelo de secuencia que presentan estas autoras integra, como el nuestro, los siguientes elementos: presentación, justificación, contenidos, objetivos, metodología, actividades, recursos y evaluación (véanse anexos A, B, E y F).

En consonancia con las líneas generales establecidas para el área de Lengua Castellana y Literatura en el currículo básico de la Generalitat Valenciana nos enmarcamos en un enfoque comunicativo y asumimos principios de aprendizaje dialógico y estructuras de aprendizaje cooperativo (DECRETO 87/2015, DOGV núm. 7544).

La lectura, la discusión y la escritura literarias constituyen las actividades nucleares de las dos secuencias didácticas diseñadas. En la tabla que sigue ilustramos cómo se vinculan, a través de estas actividades (orientadas de manera consciente al desarrollo del pensamiento crítico) la construcción de la identidad y la historia personales con el conocimiento de la alteridad y de determinados episodios de la historia compartida y la proyección de una identidad colectiva deseable en tanto seres humanos.

Construcción identidad e historia personal (Secuencia didáctica 1)	Conocimiento alteridad y episodios historia compartida y construcción identidad colectiva (Secuencia didáctica 2)
<p>Progresiva construcción de la identidad personal a través de la lectura, la discusión y la escritura literarias. Elaboración de la historia personal, reconstruyendo el pasado y proyectando el futuro.</p>	<p>Conocimiento de otras opciones de identidad cultural a través de la lectura, la discusión y el acceso a información complementaria. Conocimiento de episodios de la historia compartida y proyección de una identidad colectiva deseable, reconocida la común condición de seres humanos, basada en el diálogo y la convivencia.</p>
<p>Comentario textual orientado al estímulo del pensamiento crítico</p> <p>Desarrollo de pensamiento y valores propios y reflexión sobre el proyecto de vida personal para convertirse, en la medida de lo posible, en individuos menos vulnerables ante la dominación o la imposición de pautas externas de pensamiento o actuación.</p>	<p>Comentario textual orientado al estímulo del pensamiento crítico</p> <p>Reflexión alrededor de episodios de discriminación, dominación o violencia ejercidas sobre esas otras comunidades culturales.</p> <p>El pensamiento crítico respecto de estas relaciones de dominación-opresión promueve el compromiso con la acción conducente a la transformación de las estructuras sociales que sostienen tales relaciones.</p> <p>Por otra parte, la adopción de la perspectiva de los miembros de comunidades culturales oprimidas o discriminadas enfatizada en el comentario guiado invita a plantearse el desarrollo de un proyecto de identidad colectiva deseable, basado en el reconocimiento de la común condición humana de quienes se identifican con diferentes opciones culturales.</p>

Escritura creativa e identidad	Escritura creativa y alteridad
Consignas de escritura creativa en el marco de la literatura del yo, que revierten en la elaboración narrativa de la historia personal y en el progresivo desarrollo y expresión de rasgos singulares.	Consignas de escritura que invitan a adoptar la perspectiva de miembros de comunidades culturales oprimidas o discriminadas, que demandan al discente ponerse en su situación.
<p>Objetivo fundamental: Elaboración de un autorretrato mediante imágenes y de un relato autobiográfico que incorpora las perspectivas de futuro personal.</p> <p>Progresivo desarrollo de un pensamiento propio a través del comentario compartido, así como de una voz personal mediante la iniciación a la escritura de intención literaria.</p>	<p>Objetivo fundamental: Mayor conocimiento y comprensión de otras opciones culturales y apertura al diálogo.</p> <p>Adopción de otras perspectivas culturales y desarrollo del sentido crítico a través de las consignas de escritura y del comentario de los textos trabajados y denuncia de lo inadmisibles de la dominación o la violencia ejercidas o de las discriminaciones e injusticias padecidas por determinadas comunidades culturales. Desarrollo de habilidades argumentativas para desmontar las justificaciones inadmisibles aportadas para sostener tales actuaciones.</p> <p>Elaboración de una suerte de retrato audiovisual de denuncia de ejemplos actuales de injusticia social.</p>

Fuente: elaboración propia

7.1.2. Justificación y definición de los parámetros escogidos para el análisis

En el plano de las identidades colectivas, la denuncia y voluntad de transformación de las relaciones de dominación-opresión asociadas a determinados procesos de construcción identitaria requieren el desarrollo de un pensamiento crítico, comprometido con la acción y, en particular, la adopción de otros puntos de vista para un acercamiento empático a la alteridad, que favorezca el creciente conocimiento y respeto hacia una diversidad de opciones de identidad cultural. Análogamente, en el plano de las identidades individuales, la participación más activa en el trazado de la propia historia vital reclama cierto pensamiento crítico o independencia de criterio.

En consecuencia, optamos por una valoración cualitativa del desarrollo de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico evidenciadas o no en el discurso del alumnado de la muestra con la que ponemos en práctica las secuencias diseñadas a través del análisis de sus producciones escritas.

Partimos de un sistema de categorías importadas, que ampliamos mediante la incorporación de dos manifestaciones del pensamiento crítico (la adopción de otros puntos de vista y el conocimiento enciclopédico), en tanto que constituyen dos ingredientes fundamentales en la conceptualización personal de cuanto entendemos por pensamiento crítico. En la siguiente tabla recogemos las definiciones para cada una de las categorías y subcategorías de que nos valemos:

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones o momentos de pensamiento crítico
Pensamiento propio: exposición libre de la propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos.	Expresión de la propia opinión: el alumno manifiesta libremente lo que piensa.
	Comprensión autónoma: el alumno expresa una idea o situación planteada en el texto tal y como él la ha entendido.
	Toma de conciencia: apropiación de contenidos textuales y ejercicio de concienciación.
Pensamiento divergente: realización de reflexiones que, pudiendo estar estimuladas por las aportaciones, afirmaciones o ideas contenidas en los textos presentados, suelen posicionarse en contra de estas.	Construcción de un discurso alternativo: el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por el autor del texto.
	Defensa de posiciones personales: el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura.
Adopción de otros puntos de vista*: capacidad de situarse en la perspectiva de otros y de identificarse emocionalmente con su sufrimiento o con las situaciones por las que atraviesan.	Subcategorías emergentes en el análisis
Conocimiento enciclopédico*: evidencias de conocimientos culturales o contextuales y uso pertinente de los mismos.	Subcategorías emergentes en el análisis

Fuente: modificado y ampliado* personalmente a partir de Álvarez-Álvarez y Pascual-Diez (2013), quienes siguen las ideas expuestas por Cassany (2003)

7.1.3. Cuadro resumen de aprendizajes lingüísticos y literarios, conocimientos enciclopédicos y corpus textual

Aprendizajes lingüísticos y literarios, conocimientos enciclopédicos y corpus textual			
	Contenidos lingüísticos y literarios	Conocimientos enciclopédicos o contextuales	Corpus textual
Secuencia 1 (Identidad personal)	Autorretrato Relato autobiográfico Lenguaje literario Metáfora	Soporte teórico de contenido diverso elaborado en torno a los conocimientos novedosos aparecidos en los textos	<p><i>Poesía:</i> <i>Autorretrato</i>, Pablo Neruda <i>La poesía</i>, Pablo Neruda <i>Contiene</i>, M. A. Arenas <i>Desganas</i>, Mario Benedetti</p> <p><i>Canciones:</i> <i>El idioma de los dioses</i>, Nach <i>En la cuerda floja</i>, Nach <i>Mil vidas</i>, Nach <i>Humano ser</i>, Nach <i>Ella</i>, Nach <i>Si yo fuera</i>, Nach <i>La del pirata cojo</i>, Joaquín Sabina</p> <p><i>Citas:</i> De Isabel Allende De Pablo Neruda De Jean Paul Sartre</p> <p><i>Viñetas:</i> De Forges De El Roto De Quino</p> <p><i>Ilustraciones:</i> De Miguel Porlan</p>

Secuencia 2 (identidades culturales)	<p>Texto argumentativo Fases del proceso de producción textual</p>	<p>Genocidio nazi Segunda Guerra Mundial Judaísmo Expresiones de xenofobia y racismo en la actualidad Declaración Universal de los Derechos Humanos</p> <p>(dossier de conocimientos contextuales, enciclopédicos o culturales para profundizar en la comprensión, esquemas conceptuales y documentos de consulta)</p>	<p><i>Textos literarios:</i> <i>Si esto es un hombre</i>, Primo Levi <i>La noche</i>, Elie Wiesel <i>La zona de interés</i>, Martin Amis</p> <p><i>Películas:</i> <i>La lista de Schindler</i>, Steven Spielberg <i>La ola</i>, Dennis Gansel</p>
	<p>Texto argumentativo Fases del proceso de producción textual</p>	<p>Colonización de América y de África Pueblos precolombinos: aztecas, incas y mayas Formas de explotación y esclavización actuales Neocolonialismo Declaración Universal de los Derechos Humanos</p> <p>(dossier de conocimientos contextuales, enciclopédicos o culturales para profundizar en la comprensión, esquemas conceptuales y documentos de consulta)</p>	<p><i>Textos literarios:</i> <i>El corazón de las tinieblas</i>, Joseph Conrad <i>Los dueños del paraíso</i>, Andreu Martín</p> <p><i>Películas:</i> <i>Diamante de sangre</i>, Edward Zwick</p>
	<p>Texto argumentativo Fases del proceso de producción textual</p>	<p>Inmigración Cultura árabe</p> <p>(dossier de conocimientos contextuales, enciclopédicos o culturales para profundizar en la comprensión, esquemas conceptuales y documentos de consulta)</p>	<p><i>Textos literarios:</i> <i>Laila</i>, Laila Karrouch <i>La hija extranjera</i>, Najat El Hachmi <i>La aventura de Said</i>, Josep Lorman</p> <p><i>Películas:</i> <i>Mis hijos</i>, Eran Riklis <i>Ajami</i>, Scandar Copti y Yaron Shani <i>La bicicleta verde</i>, Haifaa Al Mansour <i>Samba</i>, Eric Toledano y Olivier Nakache</p>

Fuente: elaboración propia

7.2. Secuencia didáctica 1: La construcción de la identidad personal a través de la educación literaria en Educación Secundaria

7.2.1. Libro del profesor

1. Presentación y justificación de la secuencia didáctica

Existe un grado de libertad que solo se experimenta cuando uno desarrolla su propio lenguaje, cuando encuentra el vehículo a través del cual canalizar cuanto es.

El cometido fundamental de esta propuesta es conseguir que los alumnos se apropien de ese lenguaje común, de ese vehículo compartido, que a todos nos es indispensable; el lenguaje verbal, de manera que la reivindicación del pensar y el sentir propios de cada alumno a través de las palabras, hechas suyas, pueda extenderse a un modo de mirar, pensar y actuar ante la realidad esencialmente crítico y personal.

En el decir, en el conversar, uno se muestra, desnuda su pensamiento y, a menudo, también sus sentimientos, ante el interlocutor. Esta propuesta parte de la convicción de que importa y cuenta lo que piensen y sientan los alumnos, y de que es precisamente esto lo que merece la pena que dejen traslucir en sus palabras; pensamientos y sentimientos propios. Verter verbalmente todo el contenido racional y emocional de cada ser humano. Aquí reside la conjunción majestuosa de lo poético o lo literario con el sentido crítico. El arte y el ingenio de enamorar con argumentos. Argumentos en aras de una mejor realidad, suscitados por la búsqueda de un bien colectivo, que se construye, no obstante, desde sensibilidades individuales.

La propuesta está dirigida al último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para una mayor adecuación al nivel precisado se consultaron en su fundamentación y elaboración tanto la programación didáctica del curso académico 2013/2014 elaborada por el departamento de Lengua y Literatura Castellana del IES San Vicente Ferrer de Valencia (en que fue implementada) como el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 112/2007 de 20 de Julio del Consell de la Comunidad Valenciana por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Esta secuencia persigue, en definitiva, contribuir a la autonomía del alumnado adolescente en el proceso de construcción de su identidad personal mediante actividades

de comprensión y producción de textos literarios que pretenden estimular la capacidad de pensar críticamente de los discentes. Ello, entendida la educación literaria como un elemento indispensable en la formación de la ciudadanía y desde la apuesta decidida por la concesión de un papel eminentemente activo al alumnado en un proceso de E/A orientado al acceso a niveles de comprensión, pensamiento y expresión superiores. Considerando aún, más allá de lo anterior, que esta habría de favorecer la desinhibición del alumnado ante la comunicación literaria, lo que procuraremos partiendo de una flexibilización del canon (incorporando modelos textuales hábiles de interpelar al lector adolescente actual, como puedan ser las letras de rap introducidas) y del diseño de situaciones de aprendizaje que permitan explorar la vertiente de la producción literaria, desde la convicción de que para escribir bien y, sobre todo, para escribir con personalidad, no es suficiente con haber leído mucho.

2. Relación de objetivos, competencias y criterios de evaluación de la secuencia

<i>Objetivos generales de la secuencia didáctica</i>
<ul style="list-style-type: none"> · Valorar y tomar parte activa en la creación artística y, particularmente, en la comunicación literaria, apreciando e iniciándose en el empleo del discurso literario como vehículo de desarrollo y expresión de la identidad personal. · Iniciarse en la comunicación literaria mediante la comprensión y producción textual, familiarizándose con algunas características y recursos que le son propios. Apreciar el enriquecedor aporte de esta al proceso de construcción y plasmación de la identidad personal. · Identificar y emplear algunos recursos propios del lenguaje literario. Reconocer las opiniones implícitas en los textos leídos, emitir opiniones personales y desarrollar recursos verbales para defender el propio punto de vista. · Valorar críticamente el discurso literario (en particular el poético) y el audiovisual (canciones, ilustraciones, viñetas, tiras de cómic, vídeo), a través de comentarios, análisis e interpretaciones que permitan acceder a niveles de pensamiento y de comprensión superiores. · Desarrollar la capacidad de comprensión oral y lectora y ejercitar habilidades cognitivas de nivel superior como el pensamiento crítico. · Aproximarse al conocimiento y disfrute de manifestaciones literarias relativamente recientes, valorándolas como parte del patrimonio artístico y cultural disponible y como vehículo de expresión de la identidad individual y colectiva, avanzando, además, en el conocimiento del contexto sociocultural en que se está inmerso, mediante la lectura de textos literarios que inciden en situaciones y problemáticas actuales. · Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo interior y exterior y consolidar hábitos de lectura y escritura de textos de intención literaria.

- Escribir textos de intención literaria en primera persona, reflexionando sobre uno mismo y sobre la realidad circundante, e ir construyendo progresivamente una identidad propia a través del discurso literario.

Competencias e indicadores de seguimiento

Competencias en comunicación lingüística y literaria:

Comprende, elabora y hace un uso adecuado de distintos tipos de texto (fundamentalmente argumentativos y de intención literaria) conforme a la finalidad comunicativa perseguida.

Emplea el lenguaje para trabajar sobre su propio pensamiento, elaborando un conocimiento reflexivo a partir del análisis de los textos literarios leídos.

Se acerca a los textos literarios como fuente de placer y conocimiento, además de como vehículo de representación o denuncia de la realidad social y de construcción y expresión identitaria.

Desarrolla las cuatro habilidades básicas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, en el plano literario y desde una perspectiva crítica.

Valora la función comunicativa y las peculiaridades lingüísticas de los textos de intención literaria en la conformación y la expresión de una identidad personal.

- Enriquece su vocabulario y sus recursos expresivos a partir de los textos trabajados.

Competencia digital y en el tratamiento de la información:

- Emplea mecanismos de pensamiento crítico ante la lectura de los discursos audiovisuales propios del escenario comunicativo actual, así como para desenvolverse satisfactoriamente en el entorno informativo en que está inmerso, reafirmando su autonomía intelectual.

- Comenta, analiza, interpreta, valora y comprende la información recibida y produce textos de complejidad cognitiva creciente partiendo de informaciones de diversa índole y ejercitando, por consiguiente, habilidades cognitivas de nivel superior en el tratamiento de la información.

Competencia social y ciudadana:

- Respeto los pensamientos e ideas de los compañeros, favoreciendo la creación de un entorno democrático.

- Se aproxima al conocimiento de la realidad social y a la toma de conciencia ciudadana, ahondando en la comprensión de los textos literarios propuestos y desarrollando progresivamente una postura crítica ante los temas abordados en los mismos.

- Utiliza el intercambio comunicativo con los compañeros para contrastar perspectivas de aproximación a los temas tratados y avanzar, sin renunciar a la autonomía intelectual, hacia la construcción de un conocimiento cooperativo.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

- Valora la importancia de la actividad científica en la evolución del pensamiento y del conocimiento humano y construye una identidad respetuosa con el medio ambiente.

Competencia cultural y artística:

- Valora el discurso literario y el lenguaje audiovisual entre las formas de comunicación artística y cultural de la identidad personal y colectiva, al tiempo que de representación y denuncia la realidad social.

Competencia para aprender a aprender:

- Desarrolla habilidades cognitivas de nivel superior como el pensamiento crítico, que transfiere a situaciones de aprendizaje diversas, originadas en contextos diferentes.

Competencia en autonomía e iniciativa personal y competencia emocional:

- Reflexiona sobre sí mismo a partir de los temas abordados en las lecturas y actividades de producción textual propuestas, elaborando una perspectiva personal frente a los mismos.

- Desarrolla un pensamiento propio y divergente mediante la composición de textos de intención literaria y la expresión y defensa verbal de la propia opinión.

- Adquiere autonomía en el proceso de construcción de la identidad personal desarrollando un pensamiento crítico y un sistema de valores propio a través de la comprensión y producción de textos literarios.

- Colabora en trabajos colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Criterios de evaluación

- Evidencia mediante su discurso la comprensión global de los textos literarios trabajados y la adopción progresiva de una postura personal y crítica frente a los contenidos abordados en ellos.

- Avanza en el conocimiento de cuestiones relativas a la realidad social actual, ante las que va elaborando progresivamente un punto de vista propio y desarrollando recursos expresivos para su defensa.

- Distingue y se vale de algunas características y recursos propios del lenguaje literario y la comunicación artística. Discierne y emplea mecanismos de expresión de la propia singularidad.

- Comenta, analiza e interpreta textos literarios, accediendo a una comprensión profunda y desarrollando las dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico a que alude Cassany (2003); pensamiento propio y pensamiento divergente.

- Compone y reflexiona a partir de la producción de textos en primera persona como el autorretrato o el relato autobiográfico, que se prestan a la construcción literaria de su propia identidad, iniciándose de este modo en la expresión de intención literaria y desarrollando, asimismo, el pensamiento crítico, en los términos en que ha sido presentado.

3. Conocimientos y aprendizajes básicos

Conocimientos y aprendizajes básicos

- Partiendo de la comprensión global del contenido de los textos literarios presentados, de la identificación de su carácter literario y del entendimiento y valoración de las implicaciones de este, avanzar en el acceso a niveles de comprensión profunda, vinculados a habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico.
- Iniciarse en la producción de textos de intención literaria, desarrollando un pensamiento propio y divergente, al tiempo que cierta singularidad en la expresión, apropiándose del lenguaje empleado. Intervenir de manera autónoma en la construcción de la identidad personal mediante la comprensión y producción de textos literarios.
- Desarrollar progresivamente una postura crítica ante la realidad social en que se está inmerso, a través de la lectura y el comentario reflexivos de los textos literarios cuyo contenido aborda dicha realidad (en tanto que entendemos que mediante la adopción de esa perspectiva crítica se va configurando una visión individualizada del mundo que revierte en la conformación de una identidad menos manipulable).
- Valorar y disfrutar de las manifestaciones literarias actuales (como pueda ser el rap), concibiéndolas como parte del patrimonio cultural y artístico disponible y entendiendo sus lenguajes como un vehículo hábil para la expresión identitaria.

4. Metodología

En el diseño de esta secuencia se ha optado por una metodología eminentemente activa y participativa, combinando la propuesta de actividades de realización individual (con el objeto de promover la reflexión personal y la creciente madurez del alumno en la comprensión y producción de textos de intención literaria) y colectiva (dada la relevancia de la interacción verbal y el contraste de perspectivas en el acceso a las habilidades cognitivas de nivel superior que nos proponemos desarrollar). En las segundas, el docente adoptará un papel crucial de dinamizador, suscitando mediante sus preguntas y planteamientos la ejercitación del pensamiento crítico por parte del alumnado. Así, para guiar la puesta en común colectiva de las actividades tendrá en todo momento presentes las dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico y las distintas situaciones que las ejemplifican propuestas por Cassany (2003). La siguiente tabla pretende servir de orientación al docente en la formulación de preguntas propiciadoras de dichas situaciones:

Manifestación del pensamiento crítico	Promoción de situaciones de pensamiento crítico
<p style="text-align: center;">1. Pensamiento propio</p>	<p>a. Expresión de la propia opinión ¿Qué os gusta/no os gusta del texto? ¿Qué opinión os merece...? ¿Cuál es vuestro parecer en torno a...? ¿Por qué?</p> <p>b. Comprensión autónoma ¿Cómo entendéis/interpretáis este fragmento? ¿Cómo expresaríais vosotros...? ¿Qué creéis que significa...?</p> <p>c. Toma de conciencia ¿Qué pensáis que pretende transmitir el autor...? ¿Cuál es el mensaje que se desprende...? ¿Qué conclusiones extraéis...?</p>
<p style="text-align: center;">2. Pensamiento divergente</p>	<p>d. Construcción de un discurso alternativo ¿Qué cambiaríais del texto? ¿En qué discrepáis con el autor? ¿Cómo resolveríais vosotros...?</p> <p>e. Defensa de posiciones personales ¿Cuál es vuestra postura al respecto? ¿Por qué? ¿Cómo defenderíais esa idea? ¿Cómo justificaríais vuestra perspectiva personal?</p>

Las actividades consistirán fundamentalmente en la comprensión y producción por parte del alumnado de textos de intención literaria, promoviendo a través de ellas el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en la construcción de la identidad personal. Como se plasma en el apartado de recursos, se hará uso, asimismo, del discurso audiovisual (canciones, vídeo, ilustraciones y tiras de cómic). Además, se procurará por medio de ellas la adquisición de las competencias apuntadas, el fomento de la lectura y la escritura literarias y la educación en valores que hallamos fundamentales (convivencia y entendimiento, justicia, paz, compromiso social, empatía, autonomía intelectual, felicidad, etc.).

En tanto que la secuencia de actividades propuesta pretende contribuir al objetivo general de construcción autónoma de la identidad (estimulando el pensamiento crítico del alumnado mediante la comprensión y producción textual), entendemos que el proceso de aprendizaje y cada una de las actividades que lo integran poseen valor, más allá de otorgárselo exclusivamente a la producción final. Lo que se deriva de nuestro convencimiento de que la consecución del desarrollo de las habilidades cognitivas de

orden superior deseables (niveles superiores de comprensión, pensamiento y expresión) responde a un proceso gradual de cuya existencia hemos de tomar consciencia como docentes e intervenir en consecuencia, y que pasa, en nuestro caso, por la desacralización del canon y la democratización de los usos literarios del lenguaje, promoviendo la producción literaria por parte del alumnado.

5. Secuenciación: contenidos, objetivos, competencias, situaciones de pensamiento crítico propiciadas, recursos empleados y requerimientos de expresión por sesión

Módulo 1) Sesión 1				
Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	Qué recursos vamos a utilizar
<p>- El hecho de leer y el hecho de escribir. Razones personales por las que merecen la pena.</p> <p>- El lenguaje como seña de identidad personal.</p>	<p>- Reflexionar sobre la importancia de la lectura y la escritura y, en particular, sobre su papel en la construcción de la identidad personal, reparando en la relevancia de la dimensión artística del lenguaje.</p>	<p>En comunicación lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión en torno al tema abordado. - Comprensión autónoma de las imágenes y de la frase mural presentada. - Toma de conciencia en torno a la relevancia de la dimensión literaria del lenguaje. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a las imágenes o frases presentadas o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Viñeta de Forges sobre la alfabetización. - Cita de Isabel Allende en <i>Cuentos de Eva Luna</i> sobre el valor identitario de la palabra. - Ilustración de Miguel Porlan, <i>La música de las palabras</i>.

Módulo 1) Sesión 2

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico		
<p>- La concepción personal poseída en torno a los hechos de leer y escribir y la identificación personal con escenas de lectura y escritura.</p> <p>- La dimensión artística del lenguaje como vehículo de expresión de la identidad personal.</p>	<p>- Adquirir consciencia de la oportunidad brindada por la lectura y la escritura literarias ante el desarrollo y la expresión de la identidad personal y la comprensión crítica de la realidad.</p>	<p>En comunicación lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre cuanto suponen la lectura y la escritura. - Comprensión autónoma de las imágenes y canciones trabajadas. - Toma de conciencia en torno al valor identitario de la lectura y escritura literarias. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a las imágenes o canciones presentadas o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 		

Módulo 2) Sesión 3

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico		
<p>- Aprendizajes brindados por la literatura: la oportunidad de vivir otras vidas.</p> <p>- La construcción autónoma de la identidad personal a través del discurso literario frente a la homogeneización identitaria propiciada por los medios.</p>	<p>- Reparar en el conocimiento de otras realidades y perspectivas que posibilita la literatura e incidir en el valioso papel que posee en la conformación y expresión de una identidad propia.</p>	<p>En comunicación lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre el contenido de los fragmentos de las canciones trabajadas. - Comprensión autónoma de las canciones y la imagen presentadas. - Toma de conciencia en torno a los aprendizajes que se desprenden de la literatura y a la importancia de cierta autonomía en la construcción de la identidad personal. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a las canciones o la imagen presentadas o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 		

Módulo 2) Sesión 4

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	<p>Cita de Pablo Neruda en torno a la expresión de la identidad mediante la poesía.</p> <p>Poema <i>Autorretrato</i> de Pablo Neruda.</p> <p>Texto expositivo de producción propia sobre el autorretrato.</p>	<p>Actividades 9 y 10 (presentada y esbozada en clase y completada en casa).</p>
<p>- El autorretrato.</p>	<p>- Reflexionar sobre cómo puede verse en palabras cuanto uno es, la propia identidad, ya sea expresamente a través de un autorretrato o, en general, mediante expresión literaria.</p>	<p>En lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre el contenido de la cita y la poesía presentadas. - Comprensión autónoma de ambas. - Toma de conciencia sobre la potencialidad de la escritura literaria en la expresión de cuanto singulariza a una persona. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a la cita o la poesía presentadas o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 		

Módulo 2) Sesión 5

Qué vamos a trabajar	Para qué	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
<p>- El lenguaje literario y la metáfora.</p>	<p>- Conocer algunas particularidades propias del lenguaje literario. - Entender en qué consiste una metáfora e identificar alguna. - Reparar en el valor del lenguaje literario en la expresión personal.</p>	<p>En lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión sobre el contenido de los textos trabajados. - Comprensión autónoma de los mismos. - Toma de conciencia sobre el valor del lenguaje literario en la expresión personal. <i>Pensamiento divergente:</i> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a los textos trabajados o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado.</p>	<p>Poema <i>La poesía</i> de Pablo Neruda. Texto expositivo de producción propia sobre el lenguaje literario. Texto sobre la metáfora de Luis García Montero.</p>	<p>Actividades 11 y 12.</p>

Módulo 3) Sesión 6

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Viñetas de Matfálda - Poesía <i>Contiene</i> de M. A. Arenas. - Poesía <i>Desganas</i> de Mario Benedetti. 	<p>Actividad 13.</p>
<p>- El discurso literario en la denuncia de realidades inaceptables.</p>	<p>- Reflexionar sobre la medida en que expresando a través del lenguaje cuanto hallamos inadmisibles o desearíamos transformar, conformamos también nuestra propia identidad.</p>	<p>En lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i> Expresión de la propia opinión sobre el contenido de las poesías y viñetas presentadas. Comprensión autónoma de las mismas. - Toma de conciencia sobre las realidades que estas retratan, así como sobre el papel de denuncia de la literatura, que contribuye, asimismo, a la conformación de la propia identidad. <i>Pensamiento divergente:</i> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a las poesías o viñetas presentadas o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado.</p>		

Módulo 3) Sesión 7

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	<p>- Canción <i>Humano ser</i> de Nach.</p>	<p>Actividad 14.</p>
<p>Se ahonda en los de la sesión anterior, abordando mediante el discurso literario algunas contrariedades ligadas a la existencia humana.</p>	<p>Se ahonda en los de la sesión anterior.</p>	<p>En lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i> Expresión de la propia opinión sobre el contenido de la canción trabajada. Comprensión autónoma de la misma. - Toma de conciencia sobre las “luces y sombras” de la humanidad. <i>Pensamiento divergente:</i> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a la canción presentada, o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado.</p>		

Módulo 4) Sesión 8

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico		
<p>- La plasmación de las emociones y sentimientos personales en el discurso literario.</p>	<p>- Advertir el papel de las emociones personales en la expresión literaria, al tiempo que trabajar la competencia emocional.</p> <p>- Reparar en la oportunidad de verter en la literatura un modo singular de percibir y de sentir.</p>	<p>En comunicación lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre el contenido de la canción trabajada. - Comprensión autónoma de la misma. - Toma de conciencia sobre la relevancia de dar cuenta de la manera particular de sentir de cada individuo en la expresión literaria. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a la canción presentada o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 	<p>- Canción <i>Ellas</i> de Nach e Ismael Serrano.</p> <p>- Cita de Jean Paul Sartre.</p>	<p>Actividades 15 y 16.</p>

Módulo 4) Sesión 9

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico		
<p>- La empatía mediante el discurso literario.</p>	<p>- Desarrollar la capacidad de mirar el mundo y la realidad a través, tanto del estado de ánimo propio, como del de los demás, contribuyendo al desarrollo moral.</p>	<p>En comunicación lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión sobre el contenido de la canción trabajada. - Comprensión autónoma de la misma. - Toma de conciencia sobre la ocasión de empatizar con otras personas que ofrece el discurso literario. <i>Pensamiento divergente:</i> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a la canción presentada o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado.</p>		

Módulo 5) Sesión 10

Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	Requerimiento de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico		
<p>- La autobiografía y las perspectivas personales de futuro mediante el discurso literario.</p>	<p>- Emplear las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas ante el planteamiento de las perspectivas personales de futuro y la contemplación de las desigualdades sociales a este respecto ocasionadas, en gran medida, por los desajustes humanos.</p> <p>- Preparar la producción final de la secuencia.</p>	<p>En lingüística y literaria; digital y en el tratamiento de la información; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; en autonomía e iniciativa personal y emocional.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión en torno al contenido de la viñeta y el video presentados. - Comprensión autónoma de ambos. - Toma de conciencia sobre las desigualdades sociales en cuanto a las perspectivas de futuro personal, cruciales en el proceso de construcción identitaria. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un discurso alternativo, ya sea frente a la viñeta o el video expuestos o frente al discurso de los compañeros. - Defensa de la posición personal ante el tema tratado. 	<p>- Viñeta de Forges sobre el analfabetismo.</p> <p>- Video <i>I want to be a pilot</i>.</p> <p>- Textos expositivos de producción propia sobre la influencia de la toma de decisiones personales en el relato vital y sobre el texto autobiográfico.</p>	<p>Actividad 20 y preparación de la producción final.</p>

6. Indicaciones al docente ante el abordaje de las actividades

Hemos creído conveniente proporcionar al docente una breve descripción en cuanto a la manera de abordar cada una de las actividades, explicitando, además, los propósitos que con estas se persiguen, para facilitar una puesta en práctica satisfactoria.

En cuanto al volumen de actividades previstas por sesión, se ha de decir que la temporalización propuesta es aproximada y, por consiguiente, flexible, en tanto que sujeta a la realización de las modificaciones que el docente considere oportunas a la luz de la acogida de la propuesta por parte del alumnado y de las características del grupo en cuestión con que se vaya a poner en práctica.

Módulo 1. Mi lenguaje

SESIÓN 1

● *Actividad 1*

A partir de esta viñeta de Forges se pretende que los alumnos se interroguen en torno al valor de la alfabetización. Partiendo de las palabras de los personajes representados, el propósito es guiar a los alumnos en una reflexión sobre el valor liberador de la lectura y la escritura en su dimensión artística por excelencia, la poética, por oposición a prácticas casi podría decirse que esclavizantes de las mismas (como firmar hipotecas, contratos precarios o finiquitos). Después de que los alumnos se detengan individualmente a observar la viñeta y anoten dos razones por las que consideran que merece la pena poder leer y escribir, estas serán puestas en común en el gran grupo, conduciendo el docente el intercambio de ideas entablado en la línea de la reflexión apuntada, haciendo uso de un método dialéctico.

● *Actividad 2*

Valiéndonos de esta cita extraída de *Cuentos de Eva Luna* de Isabel Allende tenemos por objeto que los alumnos reparen en el valor identitario de la palabra, en tanto que refleja cuanto uno piensa y, en definitiva, cuanto es. En grupos de tres o cuatro los alumnos contrastarán los significados que le atribuyen y, acto seguido, serán puestos en común en el gran grupo, incorporando el docente las cuestiones que considere pertinentes y puedan no haber sido advertidas por el alumnado e interrogándoles en torno a los significados expuestos, en aras del desarrollo del pensamiento propio y divergente que buscamos.

- **Actividad 3**

Con esta ilustración de Miguel Porlan buscamos introducir la dimensión poética del lenguaje, a menudo olvidada, haciendo advertir a los alumnos que las palabras pueden verse con una musicalidad cautivadora, hechizante, que también ha de ser contemplada entre lo valioso de la alfabetización y que, a ritmo de rap, procuraremos vivenciar durante la propuesta. Los alumnos habrán de compartir, de nuevo en grupos de tres o cuatro, cuanto les sugieren la ilustración y su título para realizar una puesta en común a continuación, en la que el docente formulará preguntas e introducirá ideas en la línea de lo expuesto.

SESIÓN 2

- **Actividad 4**

De entre esta selección de imágenes presentada en torno a la lectura y la escritura, cada alumno habrá de decantarse por una o dos con las que se sienta especialmente identificado. Con ello buscamos que se reconozcan en las prácticas de leer y escribir, particularmente, en su dimensión literaria. Realizada la elección habrán de justificarla verbalmente en un par de líneas, expresando cuanto les transmitan las imágenes escogidas. Hecho esto, voluntariamente, se pondrán en común los motivos de las elecciones realizadas.

- **Actividad 5**

Partiendo de los fragmentos presentados de las canciones *El idioma de los dioses* y *En la cuerda floja* de Nach, los alumnos responderán brevemente de manera individual a las preguntas planteadas. A continuación, serán puestas en común las respuestas dadas y escuchados los respectivos fragmentos, que darán pie a una reflexión colectiva conducida por el docente en torno a lo beneficioso de explorar el lenguaje desde un plano personal, apropiándose de las palabras, vertiendo cuanto uno es, piensa y siente en él y, con ello, superando los inhibidores sociales de la expresión artística. De nuevo, tanto las preguntas incorporadas en el enunciado de la actividad como las que el docente formulará oralmente estarán orientadas a promover el pensamiento propio y divergente de los alumnos.

Módulo 2. Yo

SESIÓN 3

● *Actividad 6*

Mediante los fragmentos de las canciones *La del pirata cojo* de Joaquín Sabina y *Mil vidas* de Nach se pretende que los alumnos reparen en la ampliación de las posibilidades de realización humana supuesta por el universo simbólico de la literatura y en la oportunidad de enriquecimiento de la propia cosmovisión brindada con ello. En que, en definitiva, mediante la literatura uno puede probarse otras identidades y curtir la propia, desarrollando, además, la imaginación, y liberándose de las estrecheces en que nos encorseta una existencia individual. En esta línea reflexionarán los alumnos partiendo de las preguntas propuestas, que compartirán en grupos de tres o cuatro y cuyas respuestas anotarán para ser puestas finalmente en común, interviniendo en esta fase el docente.

● *Actividad 7*

Esta dinámica pretende servir de preparación para la elaboración del autorretrato previsto para la sesión siguiente. Siguiendo los pasos explicitados en el enunciado de la actividad, se busca que los alumnos verbalicen su reflexión en torno a algunos aspectos que consideramos definitorios de la identidad personal que les gustaría construir. De este modo, mediante un ejercicio literario como es la caracterización del protagonista de la novela en el que les gustaría verse reflejados, tendrán ocasión de proyectar verbalmente matices de una versión deseable de sí mismos. En esta actividad se examina, además, la originalidad de los personajes caracterizados, cuestión que será retomada en la siguiente.

● *Actividad 8*

A partir de esta ilustración de *El Roto* es nuestro propósito que los alumnos ahonden en la reflexión en torno a la originalidad de las identidades personales cuya construcción les parece deseable, al tiempo que en la función homogeneizadora cumplida por los medios de comunicación y en las implicaciones de esta, promoviendo el ejercicio de ese pensamiento propio y divergente que la faceta de la televisión representada en la viñeta entorpece sobremedida. Tras observar individualmente la ilustración y recoger por escrito la interpretación de su contenido, las ideas de los alumnos serán puestas en común, actuando el docente como guía en la línea de la reflexión esbozada.

SESIÓN 4

• *Actividad 9*

A partir de la cita escogida y del poema *Autorretrato* de Pablo Neruda perseguimos que los alumnos ahonden en la reflexión en torno al grado en que el lenguaje, en especial el literario, supone un reflejo de la identidad personal, arrojando información alumbradora sobre quién es la persona a la que pertenecen las palabras contempladas. Mediante las tres preguntas formuladas, que los alumnos habrán de responder en grupos de tres o cuatro, se busca que aborden la idea destacada. Como siempre, las respuestas serán puestas en común y el docente intervendrá con el objeto de guiarlos estimulando su pensamiento propio y divergente en la línea de esta reflexión.

• *Actividad 10*

Tras la lectura del texto expositivo previo sobre el autorretrato, y resueltas las dudas que los alumnos puedan tener al respecto, comenzarán a preparar en clase esta actividad (punto 1), que completarán en casa (punto 2) y expondrán en la sesión siguiente (punto 3). El objetivo es que los alumnos verbalicen la reflexión provocada en torno a una serie de aspectos relevantes en la construcción de la identidad personal, además de desinhibir la comunicación artística, explorando otros lenguajes disponibles ante la expresión identitaria como es el visual.

SESIÓN 5

• *Actividad 11*

A partir del poema *La poesía* de Pablo Neruda los alumnos habrán de responder, en grupos de tres o cuatro, a las preguntas formuladas, que persiguen hacerles advertir cómo mediante el discurso literario, en general, y no solo mediante un texto como el autorretrato, puede ser puesta de relieve la identidad del autor. Tras la realización en pequeños grupos se llevará a cabo una puesta en común en el gran grupo, dirigida por el docente.

• *Actividad 12*

Después de leer el texto expositivo sobre el lenguaje literario, los alumnos tomarán contacto con un recurso literario de uso habitual como es la metáfora. Para valorar la comprensión autónoma del texto de Luis García Montero habrán de responder a las

preguntas planteadas, que incluyen la identificación de una metáfora en la secuencia y la ilustración de la misma. Esta actividad se realizará en grupos de tres o cuatro y será, como las anteriores, puesta en común de manera colectiva.

Módulo 3. El devenir del ser humano

SESIÓN 6

• *Actividad 13*

Partiendo de los textos *Contiene* de M. A. Arenas y *Desganar* de Mario Benedetti y de las viñetas de Mafalda presentadas, focalizamos la reflexión verbal a realizar por los alumnos en las preguntas detalladas en el enunciado de esta actividad. Tras la realización en pequeño grupo (conformado por tres alumnos), en la puesta en común colectiva el docente conducirá la cuestión abordada hacia la explicitación de la medida o la manera en que la función de denuncia del discurso literario contribuye, asimismo, a la construcción del yo. Una vez más, se formularán interrogantes que despierten el pensamiento propio y divergente que perseguimos y, por descontado, que favorezcan el acceso a un nivel de comprensión deseable de los textos expuestos.

SESIÓN 7

• *Actividad 14*

Mediante las preguntas vinculadas a la letra de la canción *Humano ser* de Nach, que será leída en voz alta y escuchada, se persigue el desarrollo de una dimensión humanizadora de la identidad personal en construcción, al tiempo que la comprensión autónoma por parte del alumnado del contenido del texto y la reflexión particular en cuanto a la posibilidad de contribuir a engrandecer o envilecer la naturaleza humana mediante esa identidad personal en cuya configuración se interviene. Así, las preguntas serán reflexionadas y respondidas por escrito individualmente en primera instancia y, a continuación, puestas en común en un intercambio de ideas dirigido por el docente.

Módulo 4. Emociones

SESIÓN 8

● *Actividad 15*

Tras leer y escuchar la canción *Ellas* de Nach e Ismael Serrano, los alumnos habrán de detenerse a responder por escrito individualmente las preguntas formuladas. Acto seguido, se realizará la puesta en común habitual conducida por el docente, con la que se pretende ahondar en la relevancia de verter en el discurso literario la singularidad poseída en el modo de percibir y sentir, tan diverso como enriquecedor y que deriva en el desarrollo de una visión individualizada del mundo (que tiene mucho que ver con el pensamiento propio y divergente que queremos fomentar), crucial en la comunicación literaria.

● *Actividad 16*

Con el comentario de la cita de Jean Paul Sartre a que se invita en el enunciado de esta actividad se pretende ahondar en la idea anterior de lo valioso de reivindicar la singularidad en el modo de sentir, de percibir, de pensar o de ser a través del lenguaje literario. En primera instancia los alumnos responderán individualmente y, acto seguido, se realizará la puesta en común acostumbrada.

SESIÓN 9

● *Actividad 17*

Habiendo realizado una lectura expresiva y escuchado la canción *Si yo fuera* de Nach, los alumnos habrán de responder individualmente a las preguntas formuladas en el enunciado de esta actividad, tras lo cual se intercambiarán colectivamente las ideas surgidas, realizando el docente las aportaciones pertinentes para evidenciar las potencialidades del ejercicio de empatía favorecido por la literatura.

● *Actividad 18*

Con esta actividad se pretende que los alumnos reparen en la predominancia de la función expresiva en el discurso literario, además de que ejerciten dicha función intercambiando verbalmente con sus compañeros experiencias vitales en donde las emociones cobren un papel relevante. En primer lugar los alumnos realizarán dicho intercambio verbal en grupos de tres o cuatro y posteriormente se pondrán en común algunas de las experiencias

expuestas y el docente recordará las funciones del lenguaje, incidiendo en la marcada presencia de la expresiva en la literatura.

- **Actividad 19**

Habiendo reparado mediante la actividad anterior en la trascendencia del componente emocional en la comunicación literaria, con esta actividad se busca que los alumnos vinculen la expresión de intención literaria a la cotidianeidad redactando unas líneas en torno a un aspecto cotidiano al que personalmente otorguen un valor especial, y advirtiendo con ello que en la concesión de ese valor personal a determinadas cuestiones que para otros podrían resultar comunes, se incorporan al relato vital como elementos identitarios. Tras la redacción de esas líneas individualmente por parte de los alumnos, serán leídos voluntariamente algunos de los textos resultantes.

Módulo 5. Mi futuro

SESIÓN 10

- **Actividad 20**

Partiendo de la viñeta de Forges y del vídeo *I want to be a pilot* los alumnos habrán de debatir en grupos de tres durante unos instantes en torno a las preguntas formuladas en el enunciado de la actividad, tomando anotaciones individuales. Posteriormente, se trasladará la discusión al gran grupo, en donde el docente realizará las intervenciones pertinentes para despertar el pensamiento propio y divergente del alumnado alrededor de las líneas temáticas recogidas en las preguntas a las que los alumnos se habrán enfrentado previamente en el pequeño grupo.

- **Producción final**

La producción final consistirá en la elaboración de un texto autobiográfico por parte de los alumnos. Siguiendo las pautas y orientaciones explicitadas en el libro del alumno, los discentes habrán de procurar volcar en el texto el fruto de las reflexiones en torno a su identidad personal realizadas durante el desarrollo de la secuencia, incidiendo de manera especial en las perspectivas de futuro propias. En la sesión 10 se introducirá la propuesta, ahondando en las indicaciones pertinentes y resolviendo las dudas que puedan suscitar en los alumnos y, elaborándose, en cualquier caso, un esbozo del texto. Los alumnos acometerán en sus casas la redacción del texto y presentarán al menos un borrador al

docente, quien lo revisará y hará al alumno los comentarios oportunos para su mejora. En una sesión posterior los alumnos expondrán ante la clase sus escritos, reservando un espacio para el comentario colectivo de los mismos y la reflexión oral en torno a los aprendizajes realizados a lo largo de la secuencia.

La producción final será presentada por parte del docente en la primera sesión, de manera que los alumnos tengan ocasión de ir planteándose a lo largo de la secuencia cómo abordarla y puedan exponer dudas surgidas, además de concederle sentido a la progresión de los contenidos trabajados.

7.2.2. Libro del alumno

¿Qué habré de hacer cuando encuentre cada uno de estos iconos a lo largo de la secuencia?



Contestar por escrito.



Comentar oralmente en grupos de tres o cuatro.



Escuchar la canción mientras sigo la letra.



Leer individualmente el texto presentado.

Módulo 1. Mi lenguaje

Sesión 1

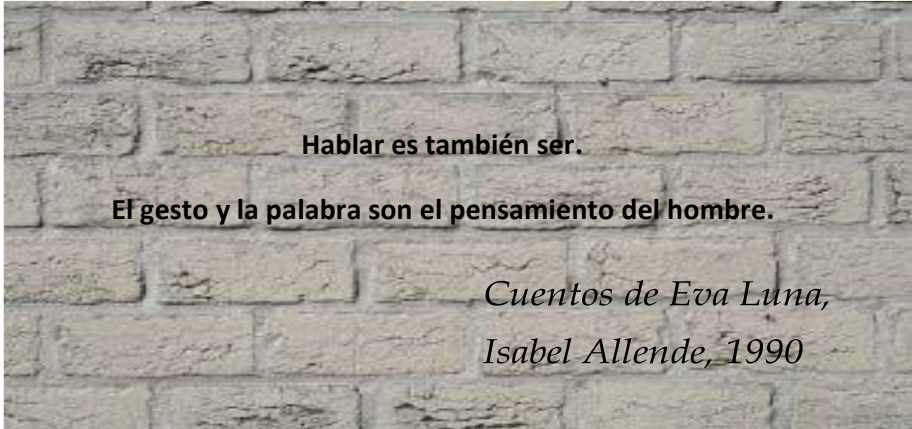


Actividad 1

- Y tú, ¿por qué razones crees que merece la pena poder leer y escribir? Recoge individualmente por escrito, en un par de líneas, tras observar la viñeta (en la que se aportan algunos ejemplos), dos que, personalmente, te parezcan fundamentales. A continuación, las pondremos en común.

Ej.: Creo que leer nos ayuda a conocer cuanto sucede a nuestro alrededor, a estar al tanto de lo que

ocurre en el mundo, y que escribir nos permite expresar lo que pensamos y sentimos al respecto.



Hablar es también ser.

El gesto y la palabra son el pensamiento del hombre.

*Cuentos de Eva Luna,
Isabel Allende, 1990*



Actividad 2

- ¿Qué creéis que puede significar esta cita? ¿Estáis de acuerdo con la idea que expresa? ¿Por qué? Intercambiad oralmente vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro. Podéis tomar algunas anotaciones. Acto seguido, realizaremos una puesta en común.

Ej.: Pienso que la cita hace alusión al hecho de que a través de nuestro lenguaje, verbal y no verbal, expresamos nuestros pensamientos y, en definitiva, cuanto somos. A mi entender...

La música de las palabras



Miguel Porlan



Actividad 3

- ¿Y esta imagen? ¿Qué pensáis que puede querer decir? Compartid oralmente vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro. Quizá el título os resulte inspirador. De nuevo, podéis anotar algunas de las ideas surgidas en el grupo, ya que, a continuación, las comentaremos de manera colectiva.

Ej.: Creo que las palabras suenan con una melodía distinta en función de quién las pronuncie. Por otra parte, hay textos que suenan...

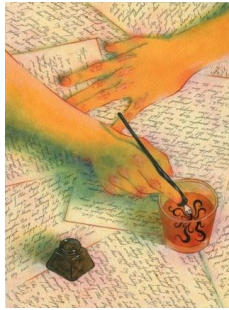
Sesión 2



Actividad 4

- De las imágenes siguientes, escoge una o dos que te resulten más sugerentes, o con las que te sientas especialmente identificado/a, y expresa en un par de líneas las ideas que te transmiten.

Ej.: Me siento especialmente identificada con la primera de las imágenes, ya que me reconozco en la escena de escritura personal e íntima que representa, cuando una está sola con sus pensamientos y...





Canciones *El idioma de los dioses* y *En la cuerda floja* de Nach

El idioma de los dioses



Si estoy solo tú me acoges, eres mi fiel compañía,
me hablas sincera y me esperas cuando empieza el día.
Mi guía, mi faro de Alejandría, si me ves perdido,
te miro y elimino la tristeza en un suspiro.

Das sentido a mi existencia, tú, desobediencia,
tu sola presencia merece mi reverencia,
tú me diste un don, fuiste mi espada,
siempre encerrada en tu prisión si la inspiración faltaba.

Desde la nada me abrazas, no prohíbes ni amenazas,
tan romántica y auténtica, tú nunca te disfrazas,
como un hada y un verdugo, firme escudo en la batalla,
tú, a quien acudo si otros fallan.

Me das retos, aventuras y responsabilidad,
me das éxito y dinero, me quitas la intimidad,
me exigés crear, me haces temblar, soñar, me curas,
me eliges para hablar si las calles están mudas.

Me desnudas con ternura y siento tu tacto y tu olor,
si te veo volar libre entre la voz de un cantautor,

eres ópera y flamenco, eres todo lo que tengo y te amo,
mientras brotas entre las notas de un piano.

Y me desintegras, pintando estas noches negras,
me alegras, me invades, me evades, alejas las tinieblas,
y me resucitas siempre, nunca me mientes,
eres el recipiente donde lágrimas se vierten.

Eres tango y eres ritmo, vives en do, re, mi, fa,
impredecible compás cuando te vistes de jazz,
llegas y me das oxígeno, mi único somnífero,
si el mortífero estrés tensa mis músculos. Discípulo
de tu inmensa maestría, cuando no te conocía,
cómo podía vivir sin percibir tu melodía,
fuiсте mía y solo mía en mis horas de miseria,
compones la banda sonora de esta tragicomedia.

Tú, reina entre mil reyes, cumbre de mis valles,
me levitas y así evitas que tanto odio me ametralle,
tú, si eres hip-hop muestras denuncia y carisma,
pero te vistes de clásica y sigues siendo la misma.

Eres tú, mi suerte, eres tú, tan fuerte, eres tú, tú, tan diferente,
surges y de repente la vida olvida a la muerte.
Imposible de tenerte, si naces de un pentagrama,
si el drama yace en mi cama, me abres enormes ventanas,
tu llama jamás se apaga, luz de eterna juventud,
cuando lloras punteando una guitarra de blues.

Y es que tu son me sedujo, tu luz me dejó perplejo y caí,
reviví como el sol en forma de soul y r&b.

Bebí de ti el elixir y resistí los golpes,
si fui torpe, encontré por fin mi norte, mi soporte.

Inmortales piezas musicales hacen que el tiempo se pare,
estallan como bombas provocando ondas letales,
de esperanza, de aliento y vida, mi gran amiga,
solo tú haces eficaces todas las frases que diga.

Mi balanza, mi paz, mi druida, en la fatiga,
solo tú haces realidad los sueños que yo persiga.
Y es que sin ti no hay destino, solo piedra y mil caminos,
sin ti, soy un mimo temblando en el camerino.

Pero tú acoges mis voces si me ves desorientado,
y bailas conmigo un vals igual que dos enamorados.
Eres la llave inmortal que abre este mental presidio.

Eres la métrica enigmática que envuelve mi ser y lo salva,
el idioma con el que los dioses hablan, eres música.

Nach

En la cuerda floja

Para mí es muy sencillo, la vida debería vivirse al límite,
no hay que someterse a ninguna norma, ni dejarse influenciar
por lo que lo otros puedan decir o pensar sobre ti, hay que ver cada
momento, cada idea, cada día, como un verdadero
reto y entonces, solo así, uno logrará vivir la vida en la cuerda floja.

Nach

Mientras el papel se llena mi espíritu se vacía,
de todas formas lo prefiero a tu oficina.
No podría ver pasar los días
moviéndome igual que una autómatas.
Elegí el salto mortal del acróbata,
fui un nómada, buscando verdades.
Dejé atrás tantas amistades
y corazones partidos en dos mitades.
¿Tú qué sabes de la incertidumbre,
del esfuerzo que supone elevar mis canciones hacia la cumbre?
Y aunque el desamor me tumbe,
iré en mi propia dirección.
Soy un sastre del desastre, lastre en cada relación.
Un mago enamorado del riesgo y de sus destellos,
y quien quiera que me quiera deberá lidiar con ello.
¿Qué le voy a hacer? Si vivo tranquilo en otra galaxia,
si lo conocido me asfixia, no calma mi ansia.
Preso en la nostalgia, las hojas son mi elixir,
andando en la cuerda floja. ¡Esta es la vida que elegí vivir!

Vivimos intensamente como si el tiempo nos odiara,
morimos por cada palabra sin temerle nada.
Vivimos viendo cimas que están cada vez más cerca,
morimos si la rutina vigila tras nuestra puerta.
Seguimos recargando el arma, vomitando el alma,
escribiendo en malva, aguantando el peso en nuestra espalda.
Solo nos salva la fe, es todo lo que tenemos,
la cuerda floja en nuestros pies no impide que abandonemos.

Rapsusklei

Soy funambulista, dueño de la cuerda floja,
donde se ocultan los sueños, vivo detrás de una hoja.
Así iré al altavoz, igual que el tiempo que se esfuma,
y llevo encima aquella cruz por un poco de luz de luna.
He perdido tanto por no estar atento
más que al boli y al papel y al recitar mi sentimiento.
He donado todo y llorado mi sufrimiento,
me he abandonado a mi ser y se lo he regalado al viento.

Por un pedazo de cielo
de las nubes formadas con poesías, con sabor a caramelo.
Mas cuando escribo, sangro y duelo,
qué me espera en el último peldaño de escalera hacia el anhelo.
O en el pozo de los deseos perdí amigos, mujeres
y placeres y verdaderos trofeos.
He perdido todo menos un menos un torni-llo
desde que somos aliados el bolígrafo y yo.

[...]

Nach

Y aunque el suelo queme, miro hacia adelante.
Aunque ande cansado, créeme, soy un amante
que teme amar demasiado.
He aceptado mis dilemas, mis delirios, mis letargos,
he retado al equilibrio y no consigo derrotarlo.

Rapsusklei

He visto al presente a mi lado pasar de largo.
He llorado sangre escribiendo un pasado amargo.
He perdido el miedo y hasta el cielo de tu boca,
mas yo vivo donde hasta la floja cuerda quedó loca.
Llamémosle la cuerda floja.
Plasmo mis escritos en la hoja
con sagrada inspiración de luna roja.
Soy funambulista de palabras y equilibrio por todos
los que defienden paradoja.

Nach

Por los que viven el ahora aunque hayan ojos que les juzguen.
Por los que a veces se hundén, luego resurgen.
Por los que lo arriesgan todo por plasmar oro en sus hojas.
Por los que caminan solos viviendo en la cuerda floja.

Nach



Actividad 5

Contesta, en un par de líneas, a las siguientes preguntas. Tras responder individualmente por escrito, pondremos en común las ideas anotadas.

● ¿Qué te sugieren estas canciones? ¿De qué crees que hablan? ¿Qué te hacen sentir? *Ej.: Me sugieren la oportunidad de verter las emociones y singularidades de una persona en actividades como la música... Creo que hablan, en definitiva, de... La verdad es que me siento identificado, ya que...*

● ¿En qué encuentras tú ese aliado o esa forma de expresión tan personal que para Nach son la música y la poesía? ¿Qué te hace sentir como él describe sentirse en estas letras? *Ej.: La verdad es que yo siento con el baile algo bastante parecido a lo que él describe. De hecho, cuando bailo es como si...*

● ¿Qué crees que puede aportarte el desarrollo de un lenguaje personal, es decir, de una forma de expresión propia? ¿Qué oportunidades crees que nos ofrece a cada cual la palabra? *Ej.: Creo que todos tenemos una necesidad de expresión artística, que hay una parte emocional en nosotros que necesitamos verter en actividades como...*

Módulo 2. Yo

Sesión 3



La del pirata cojo

...y como además sale gratis soñar
y no creo en la reencarnación,
con un poco de imaginación
partiré de viaje enseguida
a vivir otras vidas,
a probarme otros nombres,
a colarme en el traje y la piel
de todos los hombres
que nunca seré.

Joaquín Sabina

Mil vidas

Toda una vida es poco para un hombre,
la tierra me entrego un cuándo y un dónde,
atrapado ahora en esta era insomne,
quiero vivir más vidas que la que me corresponde,
viajar a los paisajes que toda memoria esconde.
(...)

Mi libertad sin fin y allí me veo,
buceo entre los prados de la historia y su fortuna,
quiero escapar junto con esta pluma de un presente que me abruma,
estar en la pupila de Neil Armstrong al pisar la luna.

Nach



Actividad 6

Tras leer los fragmentos de las dos canciones presentadas, y después de comentar su contenido en grupos de tres o cuatro durante unos instantes, contesta por escrito, en un par de líneas e individualmente, a las siguientes preguntas. Finalmente, pondremos en común vuestras respuestas.

- ¿Qué te sugieren estas letras? ¿Encuentras algo en común en ellas? *Ej.: A mi entender, aunque... ambas canciones expresan, en realidad, la siguiente idea...*

- ¿Cuál te parece que es el sueño o el deseo de sus autores? ¿Lo compartes? ¿Conoces algún modo o alguna actividad que permita cumplirlo? *Ej.: Creo que lo que ansían los autores no es sino vivir... Desde mi punto de vista... Si se me ocurre una actividad que...*

Actividad 7

¿Y Tú? Si fueras el protagonista de una novela y pudieses escoger cómo caracterizarte,

¿qué clase de personaje serías?



Anota en un papel (es suficiente con que emplees una línea para responder a cada punto):

1. Tu nombre y el nombre que le darías al personaje.
2. Un aspecto positivo de tu personalidad o alguna cualidad o habilidad que consideres tener y un aspecto positivo de la personalidad del personaje que querrías ser y alguna cualidad o habilidad que te gustaría que tuviese.
3. Algo que te guste hacer, algún interés, afición o inquietud que tengas y algo que le gustara hacer, algún interés, afición o inquietud que querrías que tuviese el personaje.



Actividad 8

- ¿Cómo interpretarías esta ilustración? ¿Qué sentido das a la oración “A los hombres los clonamos por televisión”? ¿Cómo explicarías su relación con la imagen mostrada? Expresa en un par de líneas, individualmente, las ideas que te sugiere. A continuación, realizaremos una puesta en común.

Ej.: Creo que la televisión, de alguna manera, hace que todos seamos iguales, ya que... y ello, a mi entender, encierra el peligro de... La imagen mostrada representa...

Sesión 4

Si ustedes me preguntan qué es mi poesía, debo decirles: no sé; pero si le preguntan a mi poesía ella les dirá quién soy yo.

Pablo Neruda



Actividad 9

- ¿Qué pensáis que quiso decir con estas palabras Pablo Neruda? Tras leer el siguiente poema (también de Neruda), contestad por escrito, en grupos de tres o cuatro, a esta y a las preguntas formuladas más abajo (basta con un par de líneas para responder a cada una de ellas). Al final, compartiremos colectivamente vuestras respuestas.

Ej.: Creo que la idea que Neruda recoge en esta cita tiene mucho que ver con lo que comentábamos tras escuchar las canciones... En definitiva, expresa... Yo pienso que...



Autorretrato

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos
en la cabeza, creciente de abdomen,
largo de piernas, ancho de suelas,
amarillo de tez, generoso de amores,
imposible de cálculos,
confuso de palabras,
tierno de manos, lento de andar,
inoxidable de corazón,
aficionado a las estrellas, mareas,
maremotos, administrador de
escarabajos, caminante de arenas,
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,

amigo de mis amigos, mudo
de enemigos,
entrometido entre pájaros,
mal educado en casa,
tímido en los salones, arrepentido
sin objeto, horrendo administrador,
navegante de boca
y yerbatero de la tinta,
discreto entre los animales,
afortunado de nubarrones,
investigador en mercados,
oscuro en las bibliotecas,
melancólico en las cordilleras,
incansable en los bosques,
lentísimo de contestaciones,
ocurrente años después,
vulgar durante todo el año,
resplandeciente con mi
cuaderno, monumental de apetito,
tigre para dormir, sosegado
en la alegría, inspector del
cielo nocturno,
trabajador invisible,
desordenado, persistente, valiente
por necesidad, cobarde sin
pecado, soñoliento de vocación,
amable de mujeres,
activo por padecimiento,
poeta por maldición
y tonto de capirote.
Pablo Neruda

- ¿Qué información consideraréis que aporta esta poesía sobre quién es Pablo Neruda? Ofreced algún ejemplo.

Ej.: Al decir, por ejemplo, que es "lentísimo de contestaciones" y "ocurrente años después" expresa ser una persona... Sin embargo, cuando se declara "resplandeciente con mi cuaderno"... En general, a lo largo de la poesía describe...

- ¿De qué manera habéis obtenido tal información sobre el autor? ¿Qué recursos son empleados en el poema para expresarla?



El autorretrato

Describir es como hacer un dibujo o una fotografía verbal, es representar con palabras cómo es algo o alguien. Cuando describimos podemos poner el foco en cómo nosotros vemos, sentimos o percibimos aquello que queremos describir (un lugar, una persona, un sentimiento, etc.), o bien preocuparnos más por ofrecer un reflejo fiel, pretendidamente objetivo.

Los adjetivos son palabras que nos resultan bastante útiles en esta tarea.

Existen muchos tipos de descripciones, imagínate cuántas cosas distintas y de cuántas maneras diversas se pueden describir... La descripción de los rasgos físicos y morales de una persona recibe el nombre de retrato (autorretrato si es la propia persona quien se describe a sí misma).

¿A qué cuestiones sobre nosotros mismos (más allá de los rasgos físicos) podemos aludir en un autorretrato? A cómo es nuestro carácter, nuestra personalidad; a cuáles son nuestros intereses, nuestras preferencias, nuestras inquietudes; cuáles son nuestras aficiones y nuestras ilusiones... En definitiva, se trata de representar cómo somos y lo que nos singulariza, solo que en nuestro caso ¡lo haremos mediante imágenes!

Prepara individualmente para la próxima sesión...

Actividad 10

Collage autorretrato

1. Detente durante unos instantes a pensar en algunos de los aspectos que te definen o te identifican: rasgos de tu personalidad, tu origen, tus gustos y preferencias, tus aficiones, habilidades, costumbres y manías, intereses, temores e inquietudes, proyectos e ilusiones... Puedes recogerlo en unas breves anotaciones en tu cuaderno.
2. Ahora intenta reflejar todo eso mediante un collage de imágenes. Puedes acudir al Banco de Imágenes del Ministerio, utilizar recortes de revistas, incorporar dibujos hechos por ti... El reto es lograr que no quepa duda de que la persona representada a través de esas imágenes no es otra que tú mismo/a.
3. Por último, mostrarás tu obra a tus compañeros y les explicarás oralmente por qué te has identificado con las imágenes escogidas.

Sesión 5



Actividad 11

Leed ahora esta otra poesía de Neruda y contestad en un par de líneas, en grupos de tres o cuatro, a las preguntas presentadas más adelante. Tras ello, pondremos en común vuestras respuestas.



La poesía

Y fue a esa edad... Llegó la poesía
a buscarme. No sé, no sé de dónde
salió, de invierno o río.
No sé cómo ni cuándo,
no, no eran voces, no eran
palabras, ni silencio,
pero desde una calle me llamaba,
desde las ramas de la noche,
de pronto, entre los otros,
entre fuegos violentos
o regresando solo,
allí estaba sin rostro
y me tocaba.

Yo no sabía qué decir, mi boca
no sabía
nombrar,
mis ojos eran ciegos,
y algo golpeaba en mi alma,
fiebre o alas perdidas,
y me fui haciendo solo,
descifrando
aquella quemadura,
y escribí la primera línea vaga,
vaga, sin cuerpo, pura
tontería,
pura sabiduría
del que no sabe nada,
y vi de pronto
el cielo
desgranado
y abierto,
planetas,
plantaciones palpitantes,

la sombra perforada,
acribillada
por flechas, fuego y flores,
la noche arrolladora, el universo.

Y yo, mínimo ser,
ebrio del gran vacío
constelado,
a semejanza, a imagen
del misterio,
me sentí parte pura
del abismo,
rodé con las estrellas,
mi corazón se desató en el viento.
Pablo Neruda

- Como recordaréis, Pablo Neruda sugería que preguntásemos quién era a su poesía. ¿Qué información os parece que aporta esta otra poesía sobre quién es Pablo Neruda? *Ej.: Al explicar su encuentro con la poesía creo que en realidad...*

- ¿Cómo? ¿Qué recursos son empleados para expresarlo?

- ¿Encontráis que exista alguna diferencia entre el modo en que aquí es aportada esa información y la manera en que se proporciona en el poema *Autorretrato*? *Ej.: En el poema *Autorretrato*, como su nombre indica, Neruda se detenía... En esta ocasión, sin embargo, habla de... y con ello aporta información sobre sí mismo porque...*

- ¿Y vosotros? ¿Creéis que el lenguaje, las palabras que empleáis, reflejan de alguna manera lo que sois o cómo sois? Tratad de explicar esta idea.
Ej.: Creo que las personas muestran cuanto son en sus palabras, ya que... En mi manera de hablar o de escribir...



El lenguaje literario

Cuando hablábamos del autorretrato decíamos que podía entenderse, de alguna manera, como la representación verbal de cómo somos, por medio de un ejercicio de búsqueda de aquellos rasgos que definen nuestra personalidad. Pero, ¿alguna vez os habéis parado a pensar en qué medida en nuestra manera de hablar o de escribir, a través de las palabras que empleamos y del modo en que las empleamos, ponemos de manifiesto día a día cómo o quiénes somos?

No solo lo que expresamos, sino también nuestra particular manera de hacerlo, dice mucho de nosotros, de nuestra personalidad.

Más allá de ello, el lenguaje, las palabras que empleamos, se prestan a finalidades diversas. Cuando ponemos especial atención en la manera en que decimos las cosas, hacemos predominar la expresión de nuestras emociones o sentimientos, o ponemos especial cuidado en mostrar lo que somos, nuestras singularidades, a través de nuestras palabras, el lenguaje adquiere una dimensión especial. A esta vertiente se la conoce como lenguaje literario. Y así como para describir nos eran muy útiles los adjetivos, en el uso literario del lenguaje en ocasiones podemos valernos de lo que denominamos recursos retóricos. Estos pueden servir para embellecer nuestro modo de expresarnos o para hacer un énfasis especial en nuestra manera de ver, de entender o de sentir aquello que estamos comunicando. Más adelante hablaremos de un recurso bastante utilizado; la metáfora.

Pero para empezar únicamente trataremos de reconocer ese carácter literario que en ocasiones adopta el lenguaje, buscando en el interior de nuestra persona, puesto que el lenguaje literario no consiste en otra cosa que en verter en nuestras palabras esos rasgos personales que nos definen e identifican. ¿Se os ocurre cómo imprimir personalidad a nuestra manera de expresarnos? Y, sobre todo... ¿merece la pena que lo hagamos? ¿Por qué?



Un recurso literario. ¡La metáfora!

Las metáforas entran en la cabeza a través de los ojos. ¿Qué es una METÁFORA? Pues algo que descubre un poeta después de haber aprendido a mirar. Hay cosas que se parecen entre sí, podemos cambiar sus nombres, jugar con las imágenes, disfrazar el mundo que nos va entrando por los ojos.

Pensemos, por ejemplo, en una mañana de invierno. Nosotros hemos visto que cuando hace frío el parque amanece cubierto de escarcha. La tierra está vestida de una finísima piel de agua helada y en las flores hay pequeñas gotas de rocío. Después de haber mirado mucho al parque, con las mañanas de invierno en la memoria podemos escribir: Los cristales del invierno / sobre la tierra y las flores...

La escarcha y el rocío recuerdan a los cristales. Esta metáfora la han utilizado mucho los poetas. ¿Y para qué sirve una metáfora? ¿Es que la poesía es un juego de adivinanzas? ¿Se trata sólo de llamarle cristal a la escarcha o globo de fuego al sol, o pez de plata a la luna reflejada en un lago, para que los lectores adivinen lo que estamos diciendo? Las metáforas sirven para otra cosa mucho más importante, porque nos explican el estado de ánimo con el que miramos el mundo. Podemos hablar de la escarcha según nuestra alegría o nuestra tristeza. Vamos a hacer una lista de cosas que se parecen a la escarcha y que nos permiten explicar nuestro estado de ánimo.

Si estamos tristes: Las lágrimas del invierno / sobre la tierra y las flores.

Si estamos alegres: El azúcar del invierno / sobre la tierra y las flores.

Si nos sentimos cariñosos: El algodón del invierno / sobre la tierra y las flores.

Si estamos muy pacíficos: La paloma del invierno / sobre la tierra y las flores.

Si queremos ser un poco antiguos: La túnica del invierno / sobre la tierra y las flores.

Y si queremos ser modernos: El plástico del invierno / sobre la tierra y las flores.



(Luis García Montero: *Lecciones de poesía para niños inquietos*, 1999)



Actividad 12

- Tras leer el texto anterior, ¿cómo explicaríais vosotros, con vuestras palabras, qué es una metáfora? ¿Qué pensáis que significa eso de aprender a mirar? Y, ¿cómo entendéis la idea de mirar el mundo con un determinado estado de ánimo? Contestad, en grupos de tres o cuatro, por escrito, a las preguntas anteriores en un par de líneas, identificad, a continuación, alguna metáfora aparecida en los textos trabajados hasta ahora e ilustradla. Por último, pondremos en común de manera colectiva las ideas surgidas en los diferentes grupos de trabajo.

Módulo 3. El devenir del ser humano

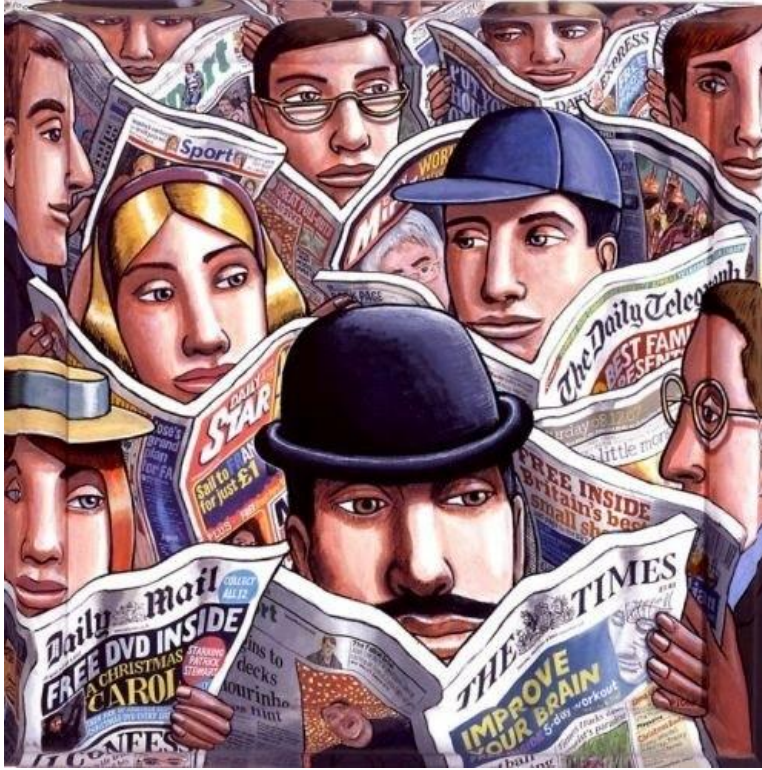
Sesión 6



Contiene

El mundo está lleno de peces.
Hay peces para todos; tantos que
nadie tendría que quedarse sin pez para comer.
Pero hay gente que tiene muchos peces y otros que apenas tienen.
Hay personas que pescan mucho porque tienen muchas cañas de pescar
y otros que no tienen peces porque no tienen caña.
Las personas con muchas cañas de pescar
no dan sus cañas a los que no tienen,
pero les venden los peces.
Los peces se venden muy caros.
Las personas con muchas cañas de pescar
no quieren que los otros tengan caña.
Si los que no tienen caña la tuvieran,
podrían pescar sus propios peces
[...]
Antes había más peces en el mar.
Si esto sigue así se acabarán
y solo nos quedarán las cañas.
Y las cañas de pescar no se comen.

M. A. Arenas



Desganas

Si cuarenta mil niños sucumben diariamente
en el purgatorio del hambre y de la sed,
si la tortura de los pobres cuerpos
envilece una a una a las almas
y si el poder se ufana de sus cuarentenas,
o si los pobres de solemnidad
son cada vez menos solemnes y más pobres,
ya es bastante grave
que un solo hombre
o una sola mujer
contemplan distraídos el horizonte neutro,
pero, en cambio, es atroz,
sencillamente atroz,
si es la humanidad la que se encoge de hombros.
Mario Benedetti



Actividad 13

Tras una primera lectura de estos poemas y viñetas, organizaos en grupos de tres para anotar, en un par de líneas por cada punto, expresándoos con vuestras palabras:

- El tema o temas comunes que os parece que tratan.

- La viñeta o el poema que os gusta más a cada cual y por qué.

- Algunas ideas acerca de cómo pensáis que podrían ser mejoradas las situaciones desafortunadas que plantean.

Ej.: En mi opinión, se podría contribuir a solucionar el problema de la pobreza mediante un reparto más equilibrado de los recursos, ya que...

- ¿Creéis que mediante las palabras o la literatura se podría contribuir de alguna manera? ¿Cómo?

Ej.: Creo que mediante la literatura se pueden denunciar situaciones..., ayudando con ello a...

- ¿Consideráis que este tipo de textos aporta alguna información sobre cómo son las personas que los han escrito?

Ej.: El que en los poemas presentados sean tratados estos temas creo que dice de sus autores... La manera en que lo expresan... Las ideas que destacan reflejan...



¿Y NO SERÁ QUE EN ESTE MUNDO
HOY CADA VEZ MÁS GENTE Y
MENOS PERSONAS?



Sesión 7



Canción *Humano ser* de Nach



Actividad 14

Tras leer y escuchar la siguiente canción, contesta individualmente, en un par de líneas, a las preguntas formuladas más adelante. A continuación, realizaremos una puesta en común colectiva de las respuestas.

Humano ser

Entre los besos y los disparos...
Entre el odio y el amor...
Entre la sangre y el arte que ensució tus manos...
Entre las torturas y los abrazos...
El sino, del ser humano...

La naturaleza te hizo sabio y bueno,
pero la ambición sin freno fue tu perdición, tu gran veneno.
Capaz de dar la vida o de humillar de un solo golpe.
Capaz de amar o ser un genocida por deporte.

Creaste palacios y pirámides por honor a tus líderes,
las teorías de Euclides y Arquímedes, crímenes
en serie como en Rostov, Hitler, Pinochet y Pol Pot, paladines del complot.

Inventor de la escritura y la penicilina, ejecutor de culturas,
Nagasaki e Hiroshima.
Humano besa y asesina,
abrazo y recrimina,
siempre...
Si sus deseos le ciegan, delata y miente.

De las flores de Versalles a las cárceles de Bangkok,
voz de dictadores o pintores como Van Gogh,
el temor o la ternura, la balanza está en tus manos,
la decepción o la esperanza; el ser humano.

Los besos que se dieron,
los muros que distanciaron,
los lazos que unieron,
disparos que retumbaron,
los golpes que hirieron,
inventos que deslumbraron,
las luces y sombras que nombran al ser humano.
Los genios que inspiraron, abrazos que liberaron,
las guerras que asolaron, la sangre que derramaron,
los héroes que brillaron, villanos que torturaron,

las luces y sombras que nombran al ser humano.
Ayudaste al indefenso por pura bondad,
sentiste el tacto tenso de un rifle apuntando a dar,
pintaste el olvido en ghettos de Asia y África,
mientras entonabas sonetos repletos de frases mágicas.

Ruinas eternas como Petra o Chichén Itzá,
horrores en tus guerras tan inútiles quizá,
al izar las velas de tus carabelas viste mundo,
causando donde fuiste los desastres más profundos.

Humano quiere ser el amo y señor de su alrededor,
construye minas e imagina un futuro mejor,
su instinto cazador trajo el mal y la violencia,
su instinto maternal y su paciencia, la clemencia.

De los muros de Auschwitz a orfanatos en Shangai,
de las calles de Namibia a las islas de Dubai,
el dolor o la belleza, la matanza, tus hermanos,
la compasión y la venganza del ser humano.

Los besos que se dieron,
los muros que distanciaron,
los lazos que unieron,
disparos que retumbaron,
los golpes que hirieron,
inventos que deslumbraron,
las luces y sombras que nombran al ser humano.
Los genios que inspiraron, abrazos que liberaron,
las guerras que asolaron, la sangre que derramaron,
los héroes que brillaron, villanos que torturaron,
las luces y sombras que nombran al ser humano.

Ideaste pájaros de acero y metal surcando océanos,
y en la oscura penumbra de aquellos sótanos,
infringiste torturas tan duras que no se curan,
creíste ser el dueño del resto de las criaturas.

Versos de Neruda y Lorca que desnudan la existencia,
entre la horca y la censura, tu odio y su pestilencia,
escalas cordilleras por afán de superarte,
e intoxicas madre Tierra mientras buscas vida en Marte.

Al mirarte veo arte y muerte, tu contradicción,
libre por la ciencia, preso de tu religión,
la pasión te invita a plasmar la vida en películas,
inquietud infinita te hace acelerar partículas.

De cúpulas en Roma a favelas en Sao Paulo,
de las ruinas de Darfur a mansiones en Montecarlo,
el rencor y la proeza entre héroes y villanos,
la maldición y la grandeza del ser humano.

Nach

• ¿De qué te parece que habla esta canción? ¿Qué te sugiere la letra? ¿Qué partes llaman en ella especialmente tu atención? *Ej.: Creo que la canción habla de... Me llama la atención que el autor contraponga...*

• ¿Cómo explicarías tú qué son esas luces y sombras, esa contradicción del ser humano a la que alude Nach? *Ej.: Entiendo que al hablar de las luces y sombras del ser humano el autor está haciendo referencia a...*

• Y tú, ¿piensas que podrías contribuir en modo alguno a esas luces o sombras? Explícalo. *Ej.: Creo que mi futuro profesional puede constituir una buena oportunidad para contribuir... aunque...*

Módulo 4. Emociones

Sesión 8





Canción *Ellas* de Nach



Actividad 15

Tras leer y escuchar la siguiente canción, contesta individualmente, en un par de líneas, a las preguntas formuladas más adelante. Finalmente, realizaremos una puesta en común.

Ellas

Nach

A mi primer amor lo conocí al nacer, Luz era su nombre. Su poder enorme siempre me hizo ver la vida tan lúcida y tan bella. Ella me enseñó a crecer jugando a contar estrellas cada anocheecer. Creí enmudecer cuando Ilusión tocó mi corazón de adolescente, me enamoré perdidamente. Era tan bonita, mi flor favorita, mi otra mitad. Me dijo que los sueños también se hacen realidad. Perdida en la ciudad vi a Indiferencia andando distraída, cada día, sin saber que yo existía. Su mirada ausente entre la gente no me seducía, demasiado fría. Algo me decía: "¡Desconfía!" Mientras, Melancolía me quería con locura. Cada noche aparecía en mi cama medio desnuda y me abrazaba. Hurgaba entre mis cicatrices, yo sollozaba. Su piel no me otorgaba días felices y la abandoné. Olvidé su hechizo y su regazo, porque pronto conocí a Pasión, fue como un flechazo. Unidos cada madrugada, mi amada, siempre haciéndome el amor entre hojas de papel mojadas.

Ismael Serrano

Ellas, bálsamo para tu herida.
La vida tiritando en una estrella.
Luciérnagas que tiemblan en tu pecho.
Los besos de un naufragio.
Andamio que restaura los recuerdos.
El sueño en el que sueñan los cautivos.

Nach

Conocí a Constancia al poco tiempo, me atrajo su fragancia y desde aquel momento la fui conociendo. Su autoestima y disciplina me dijeron: "No abandones, tendrás un sitio en la cima con los mejores."
Pero sufrí mal de amores cuando Envidia me miró al pasar. Otra vampiresa que besa y que te hace sangrar. Al hablar mentía, quería matar mi fe. Puso veneno en la lengua de aquellos que me crucé. Fue por eso que lloré junto a Nostalgia cada tarde, sintiéndome un cobarde si venía a acariciarme.
Hasta que un día Soledad llamó a mi puerta y me paralizó, me abrazó rompiendo mi armazón. Y yo, vi pasar los meses, no quería ver a nadie. Hasta que encontré a Esperanza esperándome en la calle. Ella me habló de un futuro y de luchar por él, me dijo: "Libertad te espera, ella siempre te será fiel".

Ismael Serrano

Ellas, bálsamo para tu herida.
La vida tiritando en una estrella.
Luciérnagas que tiemblan en tu pecho.
Los besos de un naufragio.
Andamio que restaura los recuerdos.
El sueño en el que sueñan los cautivos.
Como viejas amantes, regresan del olvido.
Has dormido ya en sus brazos, pero todo es nuevo.
El hecho de vivir deja secuelas, ellas.
Y como un licor suave te envuelven.
Siempre es tarde cuando ya se han ido.
Vencido y renacido en el desastre, buscaste su luz entre el escombros,
todo irá bien y, aunque duela, toma su mano y vuela con ellas.

Nach

Ellas. Dejaron su huella en mí, el Amor y el Abandono, sensaciones
que viví. Despertando así encantos, abriendo pasiones y heridas.
Ellas. Amantes de un instante o de una vida.
Ellas. Estrellas y espinas. Bellas damas que te aman o te asesinan.
Las encontré entre las esquinas, brillaban como diamantes.
Ellas. Amantes de una vida o de un instante.

Ismael Serrano

Como viejas amantes, regresan del olvido.
Has dormido ya en sus brazos, pero todo es nuevo.
El hecho de vivir deja secuelas.
Ellas...

- ¿De qué piensas que habla esta canción? ¿Qué te resulta llamativo de la manera en que está escrita? ¿Quiénes crees que son “ellas”?

- ¿También han formado parte de tu vida? ¿Se te ocurren otras “ellas”? ¿Cómo te han hecho sentir o qué han supuesto para ti? ¿Crees que las entendemos y las sentimos todos de la misma manera? Explica tu respuesta.

Ej.: Existen otras “ellas” imprescindibles que han formado parte de mi vida y no se mencionan en la canción, como... En definitiva, “ellas” son... Hay una en particular que en mi vida ha significado... Creo que cada cual las siente... porque...

No se es escritor por haber elegido decir ciertas cosas,
sino por la forma en que se digan.

Jean Paul Sartre



Actividad 16

- ¿Qué crees que puede significar la cita anterior? Procura explicarlo con tus palabras y expresa, en un par de líneas, tu parecer en torno a la idea que en ella se recoge. A continuación, realizaremos una puesta en común colectiva.

Ej.: Al poner el énfasis la cita anterior en el modo de decir las cosas y asociar a esto el hecho de ser escritor y no tanto al contenido creo que... En mi opinión... porque...

Sesión 9



Canción *Si yo fuera* de Nach



Actividad 17

Tras leer y escuchar la siguiente canción, contesta individualmente, en un par de líneas, a las preguntas formuladas abajo. Acto seguido, compartiremos colectivamente las respuestas.

Si yo fuera

Cómo sería mi mundo si estuviera
alejado de esta esfera callejera.
Si yo fuera otro ser, si viviera
más allá de esta esfera, de esta efímera quimera.

Si fuera un soldado cargando un fusil de asalto,
temblaría pensando que o quito una vida o me quitan la mía.
En una guerra fría que alimenta el odio
por el control del mercado, del crudo y del territorio.

Cómo sería mi imperio si yo fuera millonario,
en serio, sacaría a todos mis “homies” del barrio.
Cada día una experiencia vital, sin trabajar,
dándole a mis padres un palacio igual que el Taj Mahal.

Y si todo fuera mal en el final de mi aventura,
y si fuera un vagabundo sin rumbo entre la basura,
sin saber qué hacer, viendo el ayer con mi mente muda,
sin tenerme en pie, inerte ante un presente que me anula.

No tendría dudas si fuera mujer,
exigiría respeto a aquel que viera en mí un objeto de placer,
les haría ver que soy el sexo fuerte, llena de autoestima.

[...]

Si existen fuerzas divinas, ¿por qué sufre tanto el hombre?
y se anestesia, si fuera Dios castigaría a la Iglesia
por las muertes cometidas en mi nombre,
por la pederastia de esas bestias con sotana y uniforme.

Y es que quiero ser enorme como las montañas,
algo más que un muñeco de carne envolviendo entrañas.
Si la realidad me daña, preparo el paso siguiente,
porque si yo fuera tú, viviría intensamente.

[...]

Si fuera presidente cumpliría lo prometido,
exigiría que la ley tratara igual al rey y al mendigo,
comprometido contra el desastre climático,
el lastre del capitalismo y de un planeta asmático.

[...]

Y si fuera un policía no haría uso del abuso nunca,
sabría escuchar sin sospechar de cada intruso. En la trifulca,
mi placa traería el orden y no el miedo,
no sería otro cabrón que te obliga a morder el suelo.

Vuelo y mi consuelo es verme libre igual que un niño,
porque si fuera padre, le hablaría con cariño,
le diría que estaré orgulloso de él, pase lo que pase,
que la vida es corta y sea feliz, que aunque fracase, no desista.

Y, ¿qué pensaría si fuera un terrorista?
¿Por qué imponer mi ideología a otros puntos de vista?
Si la violencia armada no conduce a nada,
solo a ver la sangre de inocentes derramada en la calzada.

Con mi mano alzada por los que se van, por los que no están,
me pregunto, ¿quién lloraría si yo fuera un difunto?
Si fuera libre más allá de este sistema absurdo
y de las rejas invisibles de mi mundo.

Si estuviera en otra piel, si estuviera lejos de esta calma,
si no fuera quien soy, sin un peso sobre mi espalda,
dime qué sería de mí, si viviera lejos de esta esfera callejera,
si yo fuera, si yo fuera.

Lejos de mi piel, en otro lugar,
lejos de mi ser, podría volar,
si saliera de esta esfera,
si yo fuera, si yo fuera...

Nach

- ¿Qué opinión te merece el ejercicio que realiza Nach en este tema poniéndose en la piel de otras personas? ¿Piensas que pueda servir de algo? Explícalo.

Ej.: Pienso que es un ejercicio muy valioso en la medida en que nos permite...

- ¿Alguna vez te has preguntado qué sería de tu vida en otra piel? ¿Se te ocurre alguna actividad que te lo haya facilitado? ¿Cuál? *Ej.: Me lo he preguntado muchas veces, de hecho me resulta entretenido pensar... Cuando... creo que experimento algo similar a probarme una piel distinta, ya que...*

Para practicar más...



Actividad 18

En las vidas de cada uno de nosotros se suceden infinidad de momentos emocionantes, inquietantes, apasionantes, enternecedores... que al recordarlos, o al esperarlos con impaciencia, despiertan nuestra faceta expresiva más poética. ¿Qué instantes o acontecimientos vitales de estas características se os ocurren? ¿Qué funciones del lenguaje considerarías que destacarían si los describieseis? Compartid oralmente, en grupos de tres o cuatro, alguno de esos momentos. Podéis tomar las notas que consideréis oportunas. Finalmente, realizaremos una puesta en común colectiva.

Ej.: Uno de los momentos más enternecedores que he vivido fue, sin duda, cuando...



Actividad 19

La literatura puede surgir de lo más cotidiano e insospechado. Piensa en algo común que, por algún motivo, pueda estimular tu expresividad (en un lugar que frecuentas, en sus detalles, en las experiencias vividas en él y en cómo te hace sentir; en una prenda de ropa, un sabor, un olor, una melodía o un objeto especiales para ti y en lo que te transmiten para haber llegado a serlo; en algo que te entusiasma o que te produce repulsión...) y vierte esos pensamientos en un escrito de unas diez líneas que, voluntariamente, podrás leer finalmente para hacer partícipes a tus compañeros de tus emociones.

Ej.: Hay un rincón en el mundo que ocupa un lugar irremplazable entre mis recuerdos...

Módulo 5. Mi futuro

Sesión 10



Vídeo *I want to be a pilot*



Actividad 20

Comentad oralmente, en grupos de tres o cuatro, las siguientes cuestiones en torno a la viñeta y el vídeo presentados. Tomad las anotaciones individuales pertinentes (con una o dos líneas por cuestión, a modo de resumen de las ideas surgidas en el grupo, será suficiente) para la puesta en común colectiva que realizaremos a continuación.

● ¿Qué destacaríais o qué os ha llamado especialmente la atención? ¿Por qué? *Ej.: Las condiciones de vida que se retratan en el vídeo me han... porque...*

● ¿A qué consideraríais, tras el desarrollo de esta unidad, que renuncian esos niños que no tienen acceso a la lectura y a la escritura? ¿Qué opinión os merece tal situación? *Ej.: Me parece una privación inaceptable, ya que una persona que no aprenda a leer y escribir no podrá...*

● ¿Qué perspectivas de futuro creéis que les deparan? ¿Os parece admisible ese porvenir? *Ej.: El futuro que les espera es, a mi entender,... ya que...*

● ¿Qué os parece el sueño del protagonista del vídeo de ser piloto? ¿Qué creéis que supone para él? *Ej.: Lo que el protagonista desea no es más que... y ello me parece... porque...*

● Y las palabras del personaje de la viñeta “Yo, cuando sea mayor, quiero ser vivo”, ¿qué sentido creéis que tienen? ¿Por qué pensáis que dice esto el personaje? *Ej.: Al observar detenidamente la viñeta, entiendo que el personaje quiere expresar con tales palabras...*

● ¿Qué cambiaríais de las realidades retratadas tanto en la viñeta como en el vídeo? ¿Qué pensáis que ha tenido más incidencia sobre ellas; las luces o las sombras del ser humano a que aludía Nach? ¿Creéis que merece la pena denunciar mediante la literatura tales situaciones? *Ej.: Sin duda, cambiaría..., ya que, desde mi punto de vista esa situación...*

● ¿Qué se os ocurre que podría o debería hacerse ante las mismas para poder cambiarlas? *Ej.: Yo creo que para poder resolver el problema habría de empezarse por...*

● ¿Y vosotros? ¿Qué esperáis de vuestro futuro? ¿Por qué? ¿Para qué? *Ej.: Personalmente, me gustaría... ya que...*

Preparación para la producción final...



Decisiones que moldean nuestro relato vital

Al tomar decisiones sobre nuestras vidas también hacemos literatura, moldeando nuestro relato vital, construyendo nuestra autobiografía. La decisión sobre nuestro futuro profesional es, en este sentido, una decisión especialmente trascendente. Posiblemente la contempléis como algo lejano, no obstante, en ocasiones es beneficioso que reflexionemos en torno a situaciones que, aunque no vayamos a abordar de inmediato, pueden ayudarnos a plantearnos propósitos personales que concedan sentido a los pasos que damos o a las cosas que hacemos en el presente.

De nuestras vidas reales también somos los indiscutibles protagonistas y, como los de las novelas y películas que tanto nos gustan, poseemos rasgos que nos caracterizan y vivimos episodios y experiencias que marcan nuestra historia. Cuando estamos leyendo un relato o viendo una película, siempre nos intriga qué pasará después y, sobre todo, qué será del protagonista, qué rumbo tomará la historia y hacia dónde lo conducirá como consecuencia. Imagina de nuevo que eres ese protagonista que caracterizaste e inventa cómo te gustaría que fuese tu futuro, tomando como punto de partida tu situación actual.

Habrás de tener en cuenta cuestiones como: la descripción del protagonista, sus sueños y sus propósitos, las decisiones que habrá de tomar o los esfuerzos que habrá de realizar para alcanzar el final que deseas, las diversas experiencias que atravesará...



El texto autobiográfico

Si un texto biográfico se basa en el relato de la vida de una persona por parte de otra, el texto autobiográfico no consiste sino relatar la propia vida. Ante la redacción de un texto autobiográfico habremos de seleccionar qué episodios, fragmentos o aspectos de nuestra vida contar.

Generalmente, en un texto autobiográfico uno expresa lo que ha vivido, en nuestro caso, redactaremos una versión un tanto peculiar, puesto que haremos énfasis en la parte de nuestra vida que aún no hemos vivido, en nuestras perspectivas de futuro (qué persona nos gustaría ser, a qué nos gustaría dedicarnos, cómo nos gustaría que fuera nuestra vida...).



Producción final

Para concluir la secuencia, habréis de redactar un texto autobiográfico con ciertas peculiaridades. En él podéis recoger episodios, experiencias y decisiones pasadas que hayan tenido trascendencia en vuestras vidas y en la definición de quienes sois. Podéis, asimismo, ahondar en fragmentos descriptivos de vuestra persona (recordad el autorretrato). Pero, además, habréis de profundizar en el futuro que deseáis para vuestras vidas deteniándoos a explicar por qué. ¡Y recordad que no solo en lo que expresáis, sino también en la manera de expresarlo, estáis mostrando quiénes sois!

Algunas sugerencias en cuanto a la redacción del texto:

- El texto será tanto mejor en la medida en que esos rasgos que os caracterizan, que en estos días habéis explorado, se reflejen en él. Tenéis libertad para expresar lo que pensáis, lo que sentís y lo que sois. Intentad ser vosotros mismos.
- Vuestros intereses e inquietudes, los temas y situaciones que os preocupan y os parecen trascendentes, pueden ser una cuestión importante a tratar.
- Lo que os apasiona, vuestros sueños, vuestros deseos... no pueden dejar de ser abordados.
- No apartéis del texto vuestras emociones y sentimientos, como hemos tratado, son indisolubles de lo que somos, de lo que queremos, de lo que pensamos... y enriquecen lo que tenemos que decir, puesto que dos personas no se emocionan o sienten de la misma manera ni ante las mismas cosas.
- Resultaría muy enriquecedor que incorporaseis imágenes representativas o con las que os identifiquéis.

Propuesta adicional:

Recopila los escritos redactados a lo largo de la secuencia (en el formato que consideres más oportuno, de una manera creativa y que encuentres representativa de tu personalidad, puedes añadir imágenes, música...) y, finalmente, expón ante el resto de compañeros tu trabajo a modo de presentación de la persona que eres, así como de tus perspectivas personales de futuro.

7.3. Secuencia didáctica 2: La construcción de identidades culturales a través de la educación literaria en Educación Secundaria

7.3.1. Libro del profesor

1. Presentación y justificación de la secuencia didáctica

Con esta secuencia nos proponemos trabajar el desarrollo de las habilidades argumentativas del alumnado mediante la discusión a partir de determinados fragmentos de textos literarios y escenas de películas, así como también, a modo de iniciación, el de sus recursos expresivos en el plano de la escritura de intención literaria, estimulados por consignas relacionadas con el contenido de esos mismos fragmentos o escenas.

El objetivo, de una parte, es la formación del alumnado en calidad de lectores críticos (que se apropian y expresan con sus propias palabras las ideas más relevantes de los textos trabajados, que realizan asociaciones entre distintas informaciones y entre hechos del pasado y situaciones de actualidad, que expresan y defienden con argumentos el posicionamiento personal, que contrastan sus interpretaciones con los compañeros, etc.) y, de otra, el estímulo de una relación más personal con el lenguaje, invitándoles a desarrollar su capacidad imaginativa y su conciencia social, así como a poner de relieve su particular manera de pensar, de sentir y de expresar.

Este objetivo doble se basa en la convicción personal de que desarrollar opiniones propias y fundadas y expresar de una manera personal las ideas es una premisa indispensable para un desarrollo identitario más autónomo.

El motivo nuclear en el que se enfocarán las habilidades críticas a que aludimos serán los procesos de construcción de identidades culturales, centrando la reflexión sobre las relaciones de dominación, explotación, esclavización o violencia entabladas entre distintas comunidades culturales a lo largo de la historia, así como sobre las dificultades ante la vinculación a dos comunidades culturales, las contradicciones experimentadas y las situaciones de discriminación que padecen los inmigrantes por ser originarios de una comunidad cultural distinta de aquella que los “acoge”.

Centrando la reflexión crítica en los temas anteriores se pretende favorecer una construcción más autónoma de las identidades culturales, preventiva de las relaciones asimétricas de poder entre distintas comunidades y de las situaciones indeseables arriba mencionadas; que pueda redundar, al término, en la reflexión personal sobre las prácticas y valores que se asumen o rechazan y los sentimientos de pertenencia o compromisos que se desarrollan a este respecto; sobre la base del respeto y de un mayor conocimiento de la diferencia, así como del rechazo absoluto a la desigualdad y a la injusticia.

La lectura literaria, como también el cine, permite al receptor aproximarse a pueblos diversos y superar visiones prejuiciosas y estereotipadas, apreciar sus riquezas y advertir los beneficios que pueden derivarse del contacto cultural.

En la actualidad asistimos a la proliferación de actitudes, prácticas y discursos racistas y xenófobos y somos testigos, en este sentido, de situaciones que recuerdan a los orígenes de algunos de los episodios más crueles de la historia de la humanidad. De lo anterior se deriva el interés de conocer los mecanismos que se emplearon entonces y de realizar asociaciones entre episodios del pasado y del presente para evitar la repetición de tales tragedias.

La caracterización negativa, la inferiorización y la deshumanización de los “otros” (incluso desde la aportación de explicaciones pseudocientíficas) para justificar la dominación, la explotación o la

violencia ha sido uno de los mecanismos más recurrentes, plasmado en los fragmentos de textos literarios y en las escenas de películas seleccionadas.

El genocidio nazi, la colonización por los europeos de América y África, los modos diversos de discriminación de los inmigrantes (antiguos colonizados o sometidos por los occidentales en gran parte de las ocasiones) o las distintas formas de explotación y esclavitud actuales son algunos de los temas que abordamos, en la medida en que los consideramos situaciones representativas y merecedoras de estudio.

En este sentido, la discusión en torno a los textos literarios propuestos y la profundización en unos conocimientos enciclopédicos y culturales esenciales para comprenderlos consideremos que pueden convertirse en una vía nada desdeñable para estimular el pensamiento crítico.

Como hemos sostenido en el marco teórico, la construcción de identidades posee un carácter eminentemente narrativo y dialógico, por lo que la lectura, la escritura y la discusión parecen vías privilegiadas para incidir en su desarrollo en el sentido expuesto.

Más allá de lo anterior, la construcción de identidades se dinamiza de una manera especial en los episodios de crisis. En este sentido, esta propuesta también parte de la convicción de que la adolescencia, en tanto etapa vital de transiciones y crisis por excelencia, que coloca a los seres humanos en la tesitura de haber de tomar decisiones trascendentes al respecto de quiénes desearían ser, constituye el momento idóneo para propiciar la reflexión sobre los episodios más críticos de la historia de la humanidad, para que con esa construcción identitaria entendida como individual los alumnos conjuguen la responsabilidad moral que reclama el trazado de una historia compartida, y comiencen a desarrollar las habilidades críticas necesarias para entender cómo funciona el mundo del que forman parte y para poder participar, en algún grado, en la construcción de la realidad que, por contraposición, les parecería deseable fundar.

2. Elementos transversales y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, premisas y contenidos fundamentales del área enfatizados en nuestra propuesta

Elementos transversales enfatizados en nuestra propuesta (artículo 6):

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (...) y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual (...) y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con (...) los riesgos de explotación (...).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 173-174.

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria enfatizados en nuestra propuesta (artículo 11):

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana (...) textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 177.

Lengua castellana y literatura

Premisas básicas:

Estructuración lingüística pensamiento humano → capacidades comprensión y expresión → instrumento aprendizaje
Conocimiento progresivo propia lengua → análisis, comprensión y evaluación producciones propias y ajenas
Reflexión literaria → lectura, comprensión e interpretación textos literarios → + capacidad crítica y creativa, conocimiento otras épocas y culturas, conocimiento del mundo, de los demás y de sí mismos
Enfoque comunicativo → uso social y funcional de la lengua en diferentes ámbitos
Mejorar: capacidad comprensión y expresión oral y escrita, educación literaria

Bloques de contenidos:

Bloque 1) Comunicación oral: escuchar y hablar

Comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás.

Bloque 2) Comunicación escrita: leer y escribir

Entender textos diversos y reconstruir las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar un pensamiento propio, crítico y creativo.

Toma de conciencia de los procesos de escritura: planificación, redacción de borradores y revisión.

Bloque 3) Conocimiento de la lengua

Aprendizaje progresivo habilidades lingüísticas. Hablar, leer y escribir correctamente.

Bloque 4) Educación literaria

Lectura, comprensión e interpretación de textos literarios (literatura española y universal de todos los tiempos, literatura juvenil, etc.).

Personas críticas capaces de interpretar los significados de los textos a través de una lectura analítica, relacionando el contexto sociocultural y la obra literaria y aprendiendo a integrar opiniones propias y ajenas.

En resumen...

Mejora competencia comunicativa, reflexión mecanismos de usos orales y escritos propia lengua, capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de obras literarias.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 357-359

3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables marcados por el currículo (adaptados considerando las particularidades y propósitos específicos de nuestra secuencia), enmarcada en el área de Lengua Castellana y Literatura y dirigida a 4º de ESO:

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar - Comprensión e interpretación de textos orales (vídeos informativos, producciones orales por parte del profesor o de los compañeros, etc.). - Comprensión del sentido global de las discusiones en las que participa y aplicación de las normas de cortesía y estrategias básicas que regulan la comunicación oral.	- Comprender e interpretar textos orales de diferente tipo. - Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje. - Aprender a hablar en público, en situaciones de cierta formalidad. - Usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias. - Desarrollo progresivo de las habilidades de expresión oral.	- Comprende el sentido global de textos orales identificando tema e información relevante, intención y opinión. Resume e integra información. - Interpreta y valora contenidos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. - Progresa en la producción de discursos orales (creciente claridad expositiva, adecuación, coherencia, cohesión, formalidad en la expresión). - Realiza intervenciones orales organizando el contenido de las mismas, documentándose cuando es necesario y transmitiendo la información de forma coherente. - Expresa ideas y sentimientos propios en tales intervenciones orales. - Participa activamente en las discusiones propuestas, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía. - Identifica tesis y argumentos de otros participantes en tales discusiones y se posiciona a favor o en contra, argumentando la propia postura.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 365-366.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		
<ul style="list-style-type: none"> - Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura. - Utilización progresivamente autónoma de fuentes diversas de obtención de información. - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos (reformular y reestructurar contenidos, realizar asociaciones, contrastar distintas interpretaciones, etc.). - Manifestar una actitud crítica ante la lectura de textos literarios a través de un ejercicio reflexivo que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando las opiniones de los demás. - Seleccionar los conocimientos obtenidos de fuentes de información diversas. - Aplicar estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hace conexiones entre un texto y su contexto. - Identifica y expresa posturas de acuerdo y desacuerdo sobre determinados aspectos de un texto. - Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. - Respeta las opiniones de los demás. - Utiliza fuentes diversas de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos. - Redacta borradores de escritura. - Revisa el texto para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación). - Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita. - Reescribe textos propios aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación. - Redacta con claridad y corrección textos argumentativos adecuándose a los rasgos básicos de esta tipología. - Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente palabras textuales. - Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura. - Conoce y utiliza herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 367-368.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Conocimiento de la lengua		
<p>Identificación y uso de los rasgos característicos de los discursos argumentativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar estructuras argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica estructuras argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas. - Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 369.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 4. Educación literaria		
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo. - Explicación de fragmentos significativos. - Redacción de textos de intención literaria con intención lúdica y creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. - Comprender textos literarios relacionando su contenido con el contexto sociocultural y expresando la relación existente mediante juicios personales razonados. - Redactar textos personales de orientación literaria con intención lúdica y creativa. - Consultar fuentes de información diversas para documentar contextos y profundizar en la comprensión de conceptos, adoptando ante los contenidos accedidos un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora textos literarios, compartiendo sus impresiones, resumiendo, explicando el contenido y relacionándolo con la experiencia personal. - Desarrolla progresivamente su capacidad analítica o de reflexión. - Valora y compara textos literarios y películas que responden a un tópico similar, desde una postura crítica. - Lee y comprende los textos literarios seleccionados identificando el tema, resumiendo e interpretando su contenido. - Expresa la relación que existe entre el contenido del texto y el contexto emitiendo juicios personales razonados. - Se posiciona ante temas objeto de discusión aparecidos en los textos leídos, aportando argumentos, a favor o en contra de las posturas plasmadas. - Redacta textos personales de orientación literaria a partir de modelos dados con intención lúdica y creativa. - Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación de los propios pensamientos y sentimientos. - Consulta fuentes diversas de información. - Aporta en sus producciones escritas e intervenciones orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre los textos literarios expresándose con rigor, claridad y coherencia.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, sábado 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 370.

4. Relación de objetivos, competencias y criterios de evaluación de la secuencia

<i>Objetivos generales de la secuencia didáctica</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Posicionarse críticamente ante los temas objeto de discusión (suscitados por la lectura de fragmentos textuales o el visionado de escenas de películas), muy especialmente ante las situaciones pasadas y presentes de dominación, explotación, discriminación y violencia entre distintas comunidades culturales en contacto plasmadas en tales documentos, reconociendo algunos de los mecanismos más habituales empleados para justificar tales actuaciones. - Emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y conocimiento del mundo interior y exterior y, muy especialmente, de conocimiento de comunidades culturales diversas (pueblos judío, precolombinos, africano, marroquí) y de episodios históricos o situaciones de actualidad que marca(ro)n el desarrollo y las relaciones entre estas (genocidio nazi, colonización, contacto entre inmigrantes árabo-musulmanes y sociedades de acogida y brotes actuales de racismo y xenofobia), reconociendo y estableciendo relaciones entre desigualdades e injusticias pasadas y presentes a este respecto y desarrollando la capacidad de adoptar la perspectiva de las víctimas. - Reflexionar, a partir de la adopción de la perspectiva de los personajes de los textos literarios y películas propuestos, sobre lo enriquecedor y sobre las dificultades, al mismo tiempo, ante el desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia cultural, sobre los conflictos de identidad que atraviesan y sobre las situaciones de discriminación que padecen, a menudo, los inmigrantes. Advertir, además, la importancia del ejercicio de la libertad cultural, que supone reflexionar las prácticas y valores que se asumen o rechazan.

- Valorar críticamente el discurso literario y el audiovisual, a través de comentarios, análisis e interpretaciones que permitan acceder a niveles de pensamiento y de comprensión superiores.
- Reconocer las opiniones explícitas o implícitas en los fragmentos textuales leídos o las escenas visionadas, emitir opiniones personales y desarrollar recursos verbales para defender el propio punto de vista, aproximando de manera creciente las producciones escritas e intervenciones orales que se realizan a la forma de textos argumentativos sólidos.
- Desarrollar la capacidad de comprensión oral y lectora y ejercitar habilidades cognitivas de nivel superior como el pensamiento crítico (reformulando y reestructurando contenidos, complementándolos con información adicional para una mayor comprensión, relacionando texto y contexto, realizando asociaciones entre contenidos textuales, conocimientos enciclopédicos y culturales y la propia experiencia, como también conexiones entre hechos del pasado y situaciones de actualidad y contrastando diferentes perspectivas e interpretaciones).
- Iniciarse en la comunicación literaria mediante la comprensión y producción textual, familiarizándose con algunas características y recursos que le son propios. Apreciar el enriquecedor aporte de esta a los procesos de construcción de identidades culturales.
- Valorar y tomar parte activa en la comunicación literaria, disfrutando e iniciándose en el empleo del discurso de intención literaria como vehículo de desarrollo de la propia capacidad imaginativa y de una creciente conciencia social, así como de expresión de pensamientos y sentimientos personales.
- Aproximarse al conocimiento y disfrute de manifestaciones literarias o artísticas relativamente recientes, valorándolas como parte del patrimonio cultural disponible y como vehículo de expresión de la identidad individual y colectiva, avanzando, además, en el conocimiento del contexto sociocultural en que se está inmerso, mediante la reflexión sobre situaciones y problemáticas que pueden considerarse decisivas ante la comprensión crítica de la actualidad.
- Contribuir al desarrollo de hábitos de lectura y escritura de textos de intención literaria.

Competencias e indicadores de seguimiento

Comunicación lingüística y literaria:

- Comprende, elabora y hace un uso adecuado de distintos tipos de texto (fundamentalmente argumentativos y de intención literaria) conforme a la finalidad comunicativa perseguida.
- Emplea el lenguaje para trabajar sobre su propio pensamiento y para hacer ejercicio de su libertad cultural, elaborando un conocimiento reflexivo y desarrollando un sistema de valores propio a partir del análisis de los textos literarios y los documentos informativos leídos, así como de las escenas filmicas visionadas.
- Se acerca a los textos literarios como fuente de placer y conocimiento, además de como vehículo de representación de distintas realidades culturales y de episodios históricos relevantes, y de construcción y expresión identitaria.
- Desarrolla las cuatro habilidades básicas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, desde una perspectiva crítica y realizando una iniciación en el caso de la vertiente literaria.
- Enriquece su vocabulario y sus recursos expresivos y argumentativos a partir de los textos trabajados.

Competencia digital:

- Emplea mecanismos de pensamiento crítico en las búsquedas de información en la red y ante la lectura de los discursos audiovisuales propios del escenario comunicativo actual, en definitiva, para desenvolverse satisfactoriamente en el entorno informativo en que está inmerso, reafirmando su autonomía intelectual.

- Comenta, analiza, interpreta, valora y comprende la información recibida y produce textos de complejidad cognitiva creciente partiendo de informaciones de diversa índole y ejercitando, por consiguiente, habilidades cognitivas de nivel superior en el tratamiento de la información.

Competencias sociales y cívicas:

- Respeta los pensamientos e ideas de los compañeros, favoreciendo la creación de un entorno democrático.

- Se aproxima al conocimiento de la diversidad cultural, de la historia de distintos pueblos (incluyendo episodios relevantes en las relaciones entabladas entre estos) y de la realidad social actual, adquiriendo una creciente conciencia de las formas diversas de discriminación, injusticia y desigualdad y de los mecanismos empleados para justificarlas. Ello, al tiempo que ahonda en la comprensión de los textos literarios propuestos y desarrolla progresivamente una postura crítica ante los temas abordados en la discusión de los mismos.

- Utiliza el intercambio comunicativo con los compañeros y la adopción del punto de vista de los personajes (de los textos literarios y películas trabajados) para contrastar diferentes perspectivas de aproximación a los temas tratados y avanzar, sin renunciar a la autonomía intelectual, hacia la construcción cooperativa de interpretaciones.

Conciencia y expresiones culturales:

- Valora el discurso literario y el lenguaje audiovisual entre las formas de representación artística de diferentes realidades o identidades culturales (de sus rasgos, prácticas y valores característicos y de los procesos emocionales y de pensamiento por los que las personas desarrollan sentimientos de pertenencia), de plasmación de episodios históricos relevantes en el desarrollo y las relaciones entabladas entre distintas comunidades y de denuncia de situaciones de dominación, explotación, discriminación y violencia entre estas.

Competencia para aprender a aprender:

- Desarrolla habilidades cognitivas de nivel superior como el pensamiento crítico, que transfiere a situaciones de aprendizaje diversas, originadas en contextos diferentes.

Criterios de evaluación

- Evidencia mediante su discurso la comprensión global de los textos literarios e informativos y de las escenas filmicas trabajadas y la adopción progresiva de una postura personal y crítica frente a los contenidos abordados en ellos.

- Avanza en el conocimiento de cuestiones relativas a las características, prácticas y valores propios de comunidades culturales distintas, así como de las relaciones entre estas, y muy especialmente de situaciones de discriminación, dominación, explotación y violencia pasadas y presentes, ante las que va elaborando progresivamente un punto de vista propio y desarrollando recursos expresivos para su defensa.

- Valora, al hilo de lo anterior, la diversidad cultural, lo enriquecedor de la posibilidad de desarrollar diferentes sentimientos de pertenencia a este respecto y la importancia del ejercicio de la libertad y la reflexión ante la aceptación o el rechazo de determinadas prácticas y valores culturales.

- Se inicia, de una parte, en la expresión de intención literaria, desarrollando su capacidad imaginativa y una cierta singularidad y progresa, de otra, en la comprensión crítica, que evidencia mediante la producción de respuestas escritas e intervenciones orales que se aproximan de manera creciente a la forma del texto argumentativo. En estas, además, relaciona los contenidos de los documentos trabajados con conocimientos contextuales, culturales o enciclopédicos, realiza asociaciones entre hechos del pasado y situaciones del presente, contrasta diferentes perspectivas de aproximación y pone de relieve opiniones propias y fundamentadas.

- Comenta, analiza e interpreta textos literarios, accediendo a una comprensión profunda y desarrollando las dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico a que alude Cassany (2003); pensamiento propio y pensamiento divergente, a las que nosotros añadimos otras dos: la adopción de otros puntos de vista y el conocimiento enciclopédico.

5. Conocimientos y aprendizajes básicos

Conocimientos y aprendizajes básicos

- Partiendo de la comprensión global del contenido de los textos literarios, documentos informativos y escenas filmicas presentadas, avanzar en el acceso a niveles de comprensión crítica (lo que implica incrementar la capacidad de reformulación y reelaboración de contenidos, de contextualización, de realizar asociaciones y conexiones de índole diversa, de contrastar diferentes perspectivas, etc.).

- Conocer y valorar la diversidad cultural representada en los textos literarios y escenas filmicas propuestas y desarrollar progresivamente una postura crítica ante las situaciones de discriminación, dominación, explotación o violencia entre diferentes comunidades culturales también plasmadas, por medio de la discusión y de la documentación, desarrollando una creciente conciencia cívica y social.

- Valorar, a través de la lectura o el visionado de fragmentos textuales o escenas filmicas y de la posterior discusión de los mismos, lo enriquecedor de la posibilidad de compatibilizar distintos sentimientos de pertenencia cultural, como también la importancia del ejercicio de la libertad cultural, que supone reflexionar las prácticas y valores que se asumen o rechazan. Y desarrollar, además, la capacidad de adoptar la perspectiva de quienes padecen situaciones de discriminación por su condición de inmigrantes, entendiendo, a su vez, los conflictos de identidad que estos experimentan, como también la capacidad de ponerse en la situación de las víctimas de episodios históricos tales como el genocidio nazi o la colonización de América y África, estableciendo conexiones con situaciones del presente.

- Disfrutar de manifestaciones literarias y artísticas diversas (textos literarios, películas) reconociendo su valor como formas de expresión identitaria, e iniciarse en la producción de textos de intención literaria, desarrollando la imaginación y una cierta singularidad en la expresión, y practicar la producción de textos argumentativos, fundamentando las respuestas escritas e intervenciones orales solicitadas en las actividades de la secuencia.

6. Metodología

En el diseño de esta secuencia se ha optado por una metodología eminentemente activa y participativa, primando la discusión en pequeños grupos a partir de la lectura de textos literarios y el visionado de escenas de películas, a la que se suceden, en la mayoría de los casos, una puesta en común colectiva y la elaboración individual de respuestas escritas organizando las principales ideas suscitadas y conclusiones extraídas, con el objeto de conjugar el contraste de perspectivas y la reflexión personal y,

muy especialmente, de potenciar el desarrollo de habilidades argumentativas, tanto en las intervenciones orales como en las producciones escritas de los alumnos. Además de las preguntas destinadas a profundizar en la comprensión crítica se incluye un número menor de actividades que persiguen propiciar una iniciación a la producción de textos de intención literaria, en que los alumnos se desinhiban dando predominio a las funciones expresiva y estética del lenguaje y desarrollando su capacidad imaginativa.

Por tanto, las actividades perseguirán fundamentalmente, en la mayoría de los casos, profundizar en la comprensión de fragmentos textuales y escenas filmicas, a partir de una serie de preguntas guía para la discusión que pondrán de relieve los temas en torno a los que se espera que el alumnado se posicione de manera argumentada y, en menor medida, una iniciación a la expresión de intención literaria. Para la elaboración de las respuestas los alumnos contarán con el apoyo del dossier 2 de conocimientos enciclopédicos y culturales elaborado para cada uno de los bloques (que se esquematizan y relacionan con situaciones de actualidad en el dossier 3 para facilitar y ampliar la comprensión), de una serie de materiales de consulta adicionales, así como también de unas indicaciones básicas para estimular la comprensión crítica, la elaboración de textos argumentativos o de opinión y la expresión de intención literaria (dossier 1).

Durante la puesta en común colectiva de los temas objeto de discusión, más allá de las preguntas guía incluidas en los enunciados de las actividades, el docente adoptará un papel crucial de dinamizador, suscitando mediante sus intervenciones la ejercitación del pensamiento crítico por parte del alumnado. Así, para guiar la puesta en común colectiva de las actividades tendrá en todo momento presentes las dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico y las distintas situaciones que las ejemplifican propuestas por Cassany (2003), a las que se suman las otras dos que hemos creído conveniente incorporar nosotros (adopción de otros puntos de vista y conocimiento enciclopédico).

La primera tabla pretende servir de orientación al docente en la formulación de preguntas propiciadoras de dichas situaciones. En la segunda recogemos la definición de los parámetros que nos proponemos desarrollar y que han sido tenidos en cuenta en el diseño de las actividades y la formulación de las preguntas de la secuencia.

Manifestación del pensamiento crítico	Promoción de situaciones de pensamiento crítico
1. Pensamiento propio	<p>a. Expresión de la propia opinión ¿Qué os gusta/no os gusta del texto? ¿Qué opinión os merece...? ¿Cuál es vuestro parecer en torno a...? ¿Por qué?</p> <p>b. Comprensión autónoma ¿Cómo entendéis/interpretáis este fragmento? ¿Cuál es vuestra percepción de...? ¿Cómo expresaríais vosotros...? ¿Qué creéis que significa...? ¿Cómo sintetizaríais...? ¿Cómo lo relacionaríais con vuestra experiencia?</p> <p>c. Toma de conciencia ¿Qué pensáis que pretende transmitir el autor...? ¿Qué importancia le concedéis...?</p>

<p>2. Pensamiento divergente</p>	<p>d. Construcción de un discurso alternativo ¿En qué discrepáis con el autor? ¿Cómo rebatiríais...? 231</p> <p>¿Qué le diríais a...?</p> <p>e. Defensa de posiciones personales ¿Cuál es vuestra postura al respecto? ¿Por qué? ¿Cómo defenderíais esa idea? ¿Cómo justificaríais vuestra posición personal?</p>
<p>3. Adopción de otros puntos de vista</p>	<p>¿Cómo creéis que se siente el personaje ante esta situación? ¿Cómo la viviríais vosotros? ¿Por qué creéis que actúa/piensa/se siente de esta manera ante esta situación? ¿Qué dificulta a los protagonistas vincularse a las dos realidades culturales? ¿Qué beneficios o riquezas les ha aportado? ¿Cómo explicaríais la contradicción o el conflicto de identidad que sienten los personajes?</p>
<p>4. Conocimiento enciclopédico</p>	<p>¿Qué sabéis acerca del contexto de esta historia? ¿Os recuerda a alguna situación de actualidad o seríais capaces de establecer alguna relación entre estos hechos y el presente? ¿Sabéis si estas situaciones violan algún acuerdo fundamental?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones o momentos de pensamiento crítico
<p>Pensamiento propio: exposición libre de la propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos.</p>	<p>Expresión de la propia opinión: el alumno manifiesta libremente lo que piensa.</p> <p>Comprensión autónoma: el alumno expresa una idea o situación planteada en el texto tal y como él la ha entendido.</p> <p>Toma de conciencia: apropiación de contenidos textuales y ejercicio de concienciación.</p>
<p>Pensamiento divergente: realización de reflexiones que, pudiendo estar estimuladas por las aportaciones, afirmaciones o ideas contenidas en los textos presentados, suelen posicionarse en contra de estas.</p>	<p>Construcción de un discurso alternativo: el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por el autor del texto.</p> <p>Defensa de posiciones personales: el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura.</p>
<p>Adopción de otros puntos de vista*: capacidad de situarse en la perspectiva de otros y de identificarse emocionalmente con su sufrimiento o con las situaciones por las que atraviesan.</p>	<p>Subcategorías emergentes en el análisis</p> <p>232</p>
<p>Conocimiento enciclopédico*: evidencias de conocimientos culturales o contextuales y uso pertinente de los mismos.</p>	<p>Subcategorías emergentes en el análisis</p>

Fuente: Modificado y ampliado* personalmente a partir de Álvarez-Álvarez y Pascual-Diez (2013), quienes siguen las ideas expuestas por Cassany (2003).

7. Secuenciación: contenidos, objetivos, competencias, situaciones de pensamiento crítico propiciadas, recursos empleados y requerimientos de expresión (de intención literaria) por actividad y sesión

BLOQUE 1) GENOCIDIO NAZI

Bloque I/Módulo I/Actividad I → Sesión I				
Contenidos	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar	
<p>Que vamos a trabajar</p> <p>- El texto argumentativo. - Nazismo y conceptos de autocracia y autómatas.</p>	<p>Reflexionar sobre los mecanismos de que se valen determinadas formas de gobierno para anular la voluntad y el pensamiento de los individuos, así como la capacidad de realizar juicios morales basándose en criterios propios.</p> <p>Reflexionar sobre el papel del aprendizaje de materias como la literatura y la historia para desarrollar el pensamiento de los individuos.</p> <p>Reflexionar sobre el uso de estos mecanismos y el papel de tales aprendizajes en el contexto del nazismo.</p> <p>Aproximarse a la elaboración de intervenciones o respuestas en forma de texto argumentativo en el comentario y la discusión en torno a los temas de reflexión.</p>	<p>Competencias</p> <p>Comunicación lingüística; sociales y cívicas.</p>	<p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión respecto de los temas de discusión planteados. - Toma de conciencia sobre la importancia del aprendizaje de materias como la literatura y la historia.</p> <p><i>Pensamiento divergente:</i> - Defensa de posición personal frente a las perspectivas expuestas en los fragmentos y escenas seleccionados. - Adopción de otros puntos de vista. - Adopción de la perspectiva del veredgo y posicionamiento frente a la misma.</p>	<p>Requerimientos de expresión</p> <p>-</p>
			<p>Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque I. Fragmentos <i>Si esto es un hombre</i> y <i>La zona de interés</i>. Escenas <i>La ola</i> y <i>La lista de Schindler</i>.</p>	

Bloque 1/Módulos 1 y 2/Actividad 2 (A, B y C) → Sesiones 1 (actividades 2A y 2B) y 2 (actividad 2C)			
Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico
<p>- El texto argumentativo.</p> <p>- La asimetría de poder entre los pueblos alemán y judío durante el nazismo.</p> <p>- La construcción jerarquizada de un "nosotros" superior alemán y un "los otros" inferior judío.</p>	<p>- Reflexionar sobre la manera en que se construyen y los peligros o consecuencias que comportan la asimetría de poder y la caracterización jerarquizada de los pueblos alemán y judío durante el nazismo.</p> <p>- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y escenas propuestos.</p>	<p>Comunicación lingüística: sociales y cívicas.</p>	<p>Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 1.</p> <p>Fragmentos <i>Si esto es un hombre</i> y <i>La zona de interés</i>.</p> <p>- Escenas <i>La lista de Schindler</i>.</p> <p>Documentos en torno a discursos xenófobos Donald Trump.</p> <p>Documentos en torno a casos actuales de xenofobia en Inglaterra a raíz del Brexit.</p>
			<p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento propio:</i></p> <p>- Expresión de la propia opinión sobre las posibles consecuencias y maneras de evitar desigualdades de poder muy acentuadas, sobre la "teoría del hielo cósmico", sobre la construcción jerarquizada "nosotros/los otros" y sobre ejemplos actuales de xenofobia.</p> <p>- Comprensión autónoma de la "teoría del hielo cósmico"</p> <p>- Toma de conciencia sobre la trascendencia y la intencionalidad de la caracterización subjetiva y diferenciada de los pueblos alemán y judío.</p> <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <p>- Defensa de la posición personal en torno a cómo se reaccionaría ante una violación de los derechos humanos.</p> <p>- Adopción de perspectivas antitéticas (Hitler/Schindler) y posicionamiento.</p>
			Requerimientos de expresión

Bloque 1/Módulos 2 y 3/Actividad 3 (A, B y C) → Sesiones 2 (actividades 3A y 3B) y 3 (actividad 3C)			
Para qué vamos a desarrollar			
Contenidos	Objetivos	Competencias	Requerimientos de expresión
<p>- El texto argumentativo, para justificar la dominación, la conquista de territorios y la expulsión y la eliminación de "los otros".</p> <p>- Recursos empleados para justificar la pureza de las razas y preservar la conquista de territorios y la dominación, expulsión y eliminación de "los otros", así como sobre la violación de derechos humanos que tal actuación supone.</p> <p>- Reflexionar sobre casos actuales de xenofobia y asociar formas de racismo y xenofobia pasadas y presentes.</p> <p>- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y escenas propuestos y empear a hacer asociaciones entre hechos del pasado y la actualidad.</p>	<p>Reflexionar sobre los mecanismos usados para preservar la pureza de las razas y justificar la conquista de territorios y la dominación, expulsión y eliminación de "los otros", así como sobre la violación de derechos humanos que tal actuación supone.</p> <p>Reflexionar sobre casos actuales de xenofobia y asociar formas de racismo y xenofobia pasadas y presentes.</p> <p>Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y escenas propuestos y empear a hacer asociaciones entre hechos del pasado y la actualidad.</p>	<p>Comunicación lingüística: sociales y cívicas.</p> <p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión en torno a la pretensión de preservar la pureza de las razas y sobre la enemistad entre grupos basada en la diferenciación de razas. - Comprensión autónoma de los recursos empleados para justificar la eliminación de "los otros" y de la Declaración Universal de Derechos Humanos. - Toma de conciencia sobre los intereses y pretensiones subyacentes a los recursos y mecanismos aludidos. <i>Pensamiento divergente:</i> - Defensa de la posición personal al respecto de la eliminación de los judíos con el holocausto.</p>	<p>Fragmentos de <i>La zona de interés y La noche.</i> - Escenas <i>La lista de Schindler.</i> Carta de los Derechos Humanos, Documentos en torno a discursos xenófobos de Donald Trump. Documentos en torno a casos actuales de xenofobia en Inglaterra a raíz del Brexit.</p>

Bloque 1/Módulo 3/Actividad 4 → Sesión 3			
Para qué vamos a desarrollar			
Contenidos	Objetivos	Competencias	Requerimientos de expresión
<p>Iniciación a la escritura de intención literaria.</p> <p>Sufrimiento del pueblo judío durante el nazismo en episodios de deportación, reclusión, selección y maltrato en campos de concentración, etc.</p>	<p>Desencadenar una escritura de intención literaria desde la identificación emocional con distintos episodios de sufrimiento padecidos por las víctimas del nazismo.</p>	<p>Comunicación lingüística: sociales y cívicas.</p> <p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> - Identificación emocional con el sufrimiento de las víctimas del nazismo.</p>	<p>Fragmentos de <i>Si esto es un hombre y La noche.</i></p> <p>Escritura de intención literaria partiendo de un ejercicio de adopción de la perspectiva de las víctimas judías.</p>

Bloque 1/Módulo 4/Actividad 5 → Sesión 4			
Contenidos	Para qué Objetivos	Qué vamos a desarrollar Competencias	Situaciones de pensamiento crítico
<p>Qué vamos a trabajar</p> <p>Contenidos</p> <p>- Iniciación a la expresión de intención literaria empleando distintos lenguajes.</p>	<p>Objetivos</p> <p>- Desencadenar una escritura de intención literaria (y con marcado componente de denuncia social) partiendo de la empatía con las víctimas del nazismo tras la lectura del poema propuesto y de la indagación sobre la situación de otras víctimas actuales.</p> <p>- Reflexionar sobre la destrucción de la condición humana y de la identidad de los judíos durante el nazismo y sobre los mecanismos empleados para ello, así como sobre situaciones de la realidad social actual que también puede considerarse que atentan contra la condición de seres humanos de quienes las padecen.</p>	<p>Qué vamos a utilizar</p> <p>- Poema <i>Si esto es un hombre</i>.</p> <p>- Ordenador y teléfonos móviles.</p>	<p>Requerimientos de expresión</p> <p>- Composición colectiva de un poema que recopile situaciones de la realidad actual que puedan entenderse próximas a la pérdida de la condición de seres humanos por parte de quienes las padecen, empleando distintos lenguajes y tomando como modelo el poema propuesto.</p>

BLOQUE 2) COLONIZACIÓN

Bloque 2/Módulo 1/Actividad 1 → Sesión 5			
Qué vamos a trabajar	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar
Contenidos	Objetivos	Competencias	Requerimientos de expresión
- El texto argumentativo. - La caracterización negativa de la cultura de los colonizados y la deshumanización o animalización de los indígenas.	Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. Reflexionar en torno a la finalidad subyacente a la caracterización negativa y deshumanización de otros pueblos o comunidades culturales.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas.	Fragmentos de <i>El corazón de las tinieblas</i> . Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 2.
		Situaciones de pensamiento crítico <i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión en cuanto a la caracterización despectiva realizada de los aborígenes en los fragmentos textuales propuestos. - Toma de conciencia de los intereses y la finalidad subyacente a esta caracterización.	

Bloque 2/Módulo 1/Actividad 2 → Sesión 5			
Qué vamos a trabajar	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar
Contenidos	Objetivos	Competencias	Requerimientos de expresión
- El texto argumentativo. - La invasión, la explotación y la esclavización de los pueblos conquistados o colonizados.	Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y escenas propuestas y realizar asociaciones entre hechos del pasado y situaciones del presente. Reflexionar sobre lo injusto de la explotación y esclavización en el pasado y en el presente del pueblo africano.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas.	Fragmentos <i>El corazón de las tinieblas</i> . - Escenas <i>Diamante de sangre</i> . Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 2.
		Situaciones de pensamiento crítico <i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión en cuanto a la justificación empleada por los europeos para invadir, saquear y maltratar a los aborígenes africanos. - Comprensión autónoma de los fragmentos textuales y escenas propuestas.	

Bloque 2/Módulo 1/Actividad 3 → Sesión 6				
Qué vamos a trabajar	Para qué	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar	Requerimientos de expresión
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento	
<p>- El texto argumentativo.</p> <p>- La explotación y la esclavización de los indios por los españoles. La caracterización negativa de los indios como recurso. El requerimiento y las encomiendas.</p> <p>- Formas de explotación y esclavización actuales.</p>	<p>Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos y realizar asociaciones entre formas de explotación y esclavización pasadas y presentes.</p> <p>Reflexionar sobre las injusticias cometidas durante la colonización de América por los españoles.</p> <p>Reflexionar sobre las que debieran ser las bases de la civilización y del progreso.</p>	<p>Comunicación lingüística: sociales y cívicas.</p>	<p><i>Pensamiento propio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre el requerimiento, sobre el autoritarismo o sobre las que deberían ser las bases de la civilización y del progreso. - Comprensión autónoma de los fragmentos textuales propuestos. - Toma de conciencia de las intenciones subyacentes a la caracterización negativa y despectiva realizada de los indios por parte de los españoles. <p><i>Pensamiento divergente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Defensa de la posición personal al respecto de la imposición de unas determinadas creencias. 	<p>Fragments textuales de <i>Los dioses del paraíso</i>.</p> <p>Documentos sobre formas de explotación y esclavización actuales.</p> <p>Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 2.</p>

Bloque 2/Módulo 2/Actividad 4 → Sesión 7		Para qué		Qué vamos a		Qué recursos vamos a utilizar	
Contenidos		Objetivos		Competencias		Fragmentos textuales de <i>Los Atreídos del paraíso</i> .	
Qué vamos a trabajar		Objetivos		Competencias		Fragmentos textuales de <i>Los Atreídos del paraíso</i> .	
<p>- El texto argumentativo. - Perspectivas o posturas sobre la conquista de América por los españoles. - La jerarquización de la humanidad como justificación de la dominación.</p>	<p>- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Aprender a desarrollar argumentos para sostener la propia postura y rebatir la postura contraria. Elaborar, ordenar y expresar razones. - Realizar asociaciones entre el genocidio nazi y la conquista española de América.</p>	<p>Comunicación digital; sociales y cívicas.</p> <p>Lingüística;</p>	<p>desarrollar Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento propio:</i> - Expresión de la propia opinión al respecto de una jerarquización de la naturaleza humana basada en criterios raciales o en diferencias culturales y de la inferiorización de determinadas culturas para justificar su dominación. - Comprensión autónoma de los fragmentos textuales propuestos. - Toma de conciencia acerca de los intereses de la conquista y de los conquistadores españoles. <i>Pensamiento divergente:</i> - Defensa de una posición personal al respecto de la conquista de América por los españoles. - Defensa de una posición personal al respecto de las intenciones subyacentes a una determinada narración de la historia o caracterización de los pueblos. - Defensa de una posición personal al respecto del empleo de la religión como justificación de atrocidades. <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> - Identificación con los conquistadores o con las víctimas de la conquista y expresión de los sentimientos personales desencadenados al respecto como resultado de la lectura de los fragmentos textuales propuestos.</p>	<p>Fragmentos textuales de <i>Los Atreídos del paraíso</i>.</p>	<p>Requerimientos de expresión</p>		

BLOQUE 3) INMIGRACIÓN

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 1 → Sesión 8			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - Los conflictos de identidad y el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural de los inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre los conflictos de identidad y el desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia cultural de los inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de pensamiento crítico - <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la implicación del doble sentimiento de pertenencia cultural de la protagonista y sobre el conflicto de identidad supuesto para esta por la práctica del Ramadán y del atletismo.
Qué vamos a desarrollar			Qué recursos vamos a utilizar
- Fragmento textual de <i>Lailá</i> .			- Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 3.
Requerimientos de expresión			-

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 2 → Sesión 8			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - El papel de la lengua en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre el trascendente papel de la lengua ante el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una cultura y sobre la enriquecedora posibilidad de propiciar la vinculación a dos culturas (de origen y de acogida, en el caso de los protagonistas inmigrantes) transmitiendo las dos lenguas que se les asocian a la descendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollar - Situaciones de pensamiento crítico - <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la relación entre la decisión de transmitir dos lenguas a la descendencia y el desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia cultural.
Qué vamos a desarrollar			Qué recursos vamos a utilizar
- Fragmento textual de <i>Lailá</i> .			-
Requerimientos de expresión			-

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 3 → Sesión 8			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento
- El texto argumentativo. - Beneficios y dificultades de vincularse simultáneamente a diferentes culturas.	- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre las dificultades y aspectos enriquecedores de desarrollar un doble sentimiento de pertenencia cultural.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales.	Situaciones de pensamiento crítico <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> - Reflexión sobre los beneficios y dificultades de los inmigrantes al desarrollar un doble sentimiento de pertenencia cultural.
Qué vamos a desarrollar			Qué recursos vamos a utilizar
- Fragmento textual de <i>Laila</i> .			-
Requerimientos de expresión			-

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 4 → Sesión 9			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento
- El texto argumentativo. - Los conflictos de identidad y el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural de los inmigrantes.	- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre posibles maneras de compatibilizar un doble sentimiento de pertenencia cultural que no anulen la voluntad y los deseos de la protagonista y que primen la reflexión ante la asunción de los compromisos que comporta esa vinculación cultural.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales.	Situaciones de pensamiento crítico <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> - Reflexión sobre alternativas menos angustiosas por medio de las cuales la protagonista inmigrante podría compatibilizar el doble sentimiento de pertenencia a las culturas de origen y de acogida, suavizando el conflicto de identidad que experimenta y sin renunciar a su voluntad y sus deseos.
Qué vamos a desarrollar			Qué recursos vamos a utilizar
- Fragmento textual de <i>La hija extranjera</i> .			-
Requerimientos de expresión			-

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 5 → Sesión 10		Bloque 3/Módulo 1/Actividad 6 → Sesión 10	
Qué vamos a trabajar	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - Los conflictos de identidad y el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural de los inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre formas positivas y negativas de vincularse a la cultura de acogida cuando se es inmigrante y desarrollar un sentido crítico respecto de las prácticas rechazables que esta cultura puede integrar. 	<p>Competencias</p> <p>Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales.</p> <p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y cuestionamiento de la forma escogida por la protagonista para desarrollar un segundo sentimiento de pertenencia cultural a la cultura de acogida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmento textual de <i>La hija extranjera</i>.
			Requerimientos de expresión

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 5 → Sesión 10		Bloque 3/Módulo 1/Actividad 6 → Sesión 10	
Qué vamos a trabajar	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	Qué recursos vamos a utilizar
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - Conflictos de identidad asociados a la preservación de la vinculación a la cultura de origen por parte de los inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar en torno a la decisión tomada por la protagonista inmigrante de ponerse el pañuelo para preservar la pertenencia a su cultura de origen y con ello mantener el vínculo afectivo con su madre, pese a que esto suponga una renuncia a su voluntad individual. Entender la contradicción que esta experimenta. 	<p>Competencias</p> <p>Comunicación lingüística; sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales.</p> <p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el conflicto de identidad que supone para la protagonista la decisión de ponerse el pañuelo para mantener la pertenencia a su cultura de origen y no romper el vínculo afectivo con su madre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmento textual de <i>La hija extranjera</i>.
			Requerimientos de expresión

Bloque 3/Módulo 1/Actividad 7 → Sesión 10			
Qué vamos a trabajar		Qué vamos a utilizar	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - El conflicto de identidad de los protagonistas al insertarse en una comunidad cultural distinta de la de origen y la tesitura de tener que fingir que son otros para integrarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de las escenas propuestas. - Entender el conflicto de identidad que experimentan los protagonistas al tener que fingir una identidad distinta de la propia para poder acceder a un trabajo y tener una vida más fácil en el seno de una comunidad cultural distinta de la de origen. 	<p>Comunicación sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales.</p>	<p>desarrollar</p> <p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el conflicto de identidad de los protagonistas al tener que fingir que son otros para no ser discriminados y poder integrarse en una comunidad cultural distinta de la de origen.
			Requerimientos de expresión

Bloque 3/Módulo 2/Actividad 8 → Sesión 11			
Qué vamos a trabajar		Qué vamos a utilizar	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> - Motivos para emigrar y expectativas respecto del país de acogida. - Entender los motivos que conducen a los protagonistas a abandonar sus países de origen y los sentimientos asociados a este hecho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar ideas como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Entender los motivos que conducen a los protagonistas a abandonar sus países de origen y los sentimientos asociados a este hecho. 	<p>Comunicación sociales y cívicas.</p>	<p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopción de la perspectiva de los protagonistas e identificación emocional con los sentimientos derivados del hecho de abandonar sus países de origen.
			Requerimientos de expresión

Bloque 3/Módulo 2/Actividad 9 → Sesión 11			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Qué vamos a desarrollar	
<p>La discriminación por el hecho de ser inmigrante o árabo-musulmán.</p>	<p>Intercambiar ideas y expresar la propia opinión como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y escenas filmicas propuestos.</p> <p>Identificarse emocionalmente con las situaciones diversas de discriminación padecidas por los personajes por el hecho de ser inmigrantes o árabo-musulmanes y reflexionar sobre lo injusto e inadmisible de tal discriminación.</p>	<p>Competencias</p> <p>Comunicación social y cívicas.</p> <p>lingüística;</p>	<p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p>Adopción de otros puntos de vista;</p> <p>Adopción de la perspectiva de los personajes e identificación emocional con los sentimientos asociados a los episodios de discriminación padecidos por estos.</p>
		<p>Qué recursos vamos a utilizar</p> <p>- Fragmentos textuales de <i>Laila, La aventura de Said y La hija extranjera</i>.</p> <p>- Escenas de <i>Samba y Mis hijos</i>.</p>	<p>Requerimientos de expresión</p>

Bloque 3/Módulo 2/Actividad 10 → Sesión 12			
Qué vamos a trabajar		Para qué	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento
<p>- El texto argumentativo.</p> <p>- La responsabilidad de los países occidentales de acoger a los inmigrantes y de favorecer, o al menos no entorpecer, su acceso a trabajos dignos.</p> <p>- Desigualdad económica entre países, formas de explotación e injusticia social.</p>	<p>- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. Realizar asociaciones entre situaciones del pasado y del presente.</p> <p>- Reflexionar sobre las responsabilidades de los países occidentales respecto de los inmigrantes por su implicación en las causas que obligan a muchas de estas personas procedentes de países más pobres a desplazamientos forzados.</p> <p>- Reflexionar sobre las causas de las desigualdades entre países. Realizar asociaciones entre la colonización en el pasado y la actual situación de pobreza de algunos países que la padecieron, así como entre formas pasadas y presentes de explotación.</p> <p>- Reflexionar sobre la importancia del compromiso de los países ricos para una mayor igualdad y justicia sociales.</p>	<p>Comunicación lingüística; sociales y cívicas.</p>	<p>Propio pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento cultural:</i></p> <p>- Expresión de la propia opinión en torno a la responsabilidad de los países occidentales sobre la situación de los inmigrantes; sobre sus oportunidades laborales y condiciones de vida y sobre sus derechos.</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <p>- Adopción de la perspectiva de los personajes inmigrantes e identificación emocional con la situación de desventaja ante la que los colocan los países de acogida, a través de los testimonios en primera persona realizados en los fragmentos textuales propuestos.</p>
Qué vamos a desarrollar			Requerimientos de expresión
Qué recursos vamos a utilizar			<p>- Fragmento textual de <i>La aventura de Said</i>.</p> <p>- Documentos de consulta sobre formas de explotación y esclavización actuales.</p>

Bloque 3/Módulo 3/Actividad 11 → Sesión 13		Para qué		Qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	
Qué vamos a trabajar		Objetivos		Competencias		Situaciones de pensamiento	
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - El modelo, los roles y los valores asociados a la mujer en la cultura árabe. - Dificultades y riquezas asociadas a la posibilidad de entablar una relación de pareja con una persona de diferente cultura o religión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales y las escenas propuestos. - Reflexionar en torno a si son justos o admisibles el modelo, los roles y los valores asociados a la mujer puestos de manifiesto en el fragmento textual propuesto. - Reflexionar sobre la importancia de la libertad personal y cultural ante el mantenimiento o la renuncia a determinadas prácticas o la adopción de otras nuevas al entablar relación con una persona de diferente cultura o religión. - Advertir las dificultades y valorar las riquezas que tal relación podría suponer. 	<p>Comunicación social y cívicas.</p>	<p>Situaciones de pensamiento crítico</p> <p><i>Pensamiento propio/libertad cultural:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión sobre el modelo, los roles y los valores asociados a la mujer plasmados en el fragmento textual propuesto. - Expresión de la propia opinión sobre las dificultades y riquezas de entablar relación con una persona de distinta cultura y sobre el posicionamiento de los padres de los personajes de las escenas mostradas, quienes experimentan esta misma situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmento textual de <i>La aventura de Saïd</i>. - Escenas de <i>Ajami y Mis hijos</i>. - Documentos enciclopédicos y culturales bloque 3. 	<p>Requerimientos de expresión</p>		

Bloque 3/Módulo 3/Actividad 12 → Sesión 14		Para qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	Dossier enciclopédicos y culturales bloque 3.	Requerimientos de expresión
- El texto argumentativo. - El papel de la mujer en la cultura árabe.	- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de los fragmentos textuales propuestos. - Reflexionar sobre el papel de la mujer en la cultura árabe.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas.	<i>Pensamiento propio/libertad cultural:</i> - Expresión de la propia opinión en torno al planteamiento de que una mujer pertenece, inicialmente a su madre y, una vez casada, a su marido y a la familia de este.	- Dossier enciclopédicos y culturales bloque 3.	-

Bloque 3/Módulo 3/Actividad 13 → Sesión 14		Para qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	- Escenas de <i>La bicicleta verde</i> . - Artículo de <i>El País</i> sobre la directora de <i>La bicicleta verde</i> . - Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 3.	Requerimientos de expresión
- El texto argumentativo. - El papel de la mujer en la cultura árabe; la evolución de las sociedades árabo-musulmanas a este respecto y la posibilidad de ejercer cierta libertad cultural y personal.	- Practicar la elaboración de textos de opinión o argumentativos como parte del comentario y la discusión de las escenas propuestas. - Reflexionar sobre el papel de las mujeres en la cultura árabe y sobre el margen de estas para ejercer su libertad cultural e individual.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas.	<i>Pensamiento propio/libertad cultural:</i> - Expresión de la propia opinión sobre el modelo y los roles asignados a la mujer en la cultura árabe. - Comprensión autónoma del reiterado ejercicio de su libertad cultural por parte de la protagonista al no ajustarse al aludido modelo. - Toma de conciencia de la finalidad subyacente a la imposición de tales roles.	- Escenas de <i>La bicicleta verde</i> . - Artículo de <i>El País</i> sobre la directora de <i>La bicicleta verde</i> . - Conocimientos enciclopédicos y culturales bloque 3.	-

Bloque 3/ Módulo 3/Actividad 14 → Sesión 15		Para qué vamos a desarrollar		Qué recursos vamos a utilizar	
Contenidos	Objetivos	Competencias	Situaciones de pensamiento crítico	Textos de elaboración propia.	Requerimientos de expresión
- El texto argumentativo.	- Redactar un texto argumentativo que permita integrar los principales aprendizajes y reflexiones desarrolladas a lo largo de la secuencia.	Comunicación lingüística; sociales y cívicas.	<i>Pensamiento divergente:</i> - Construcción de un discurso alternativo a los posicionamientos planteados en los textos de partida.	-	-

7.3.2. Libro del alumno

Presentación

En esta secuencia vamos a trabajar el desarrollo de vuestras habilidades argumentativas mediante la discusión a partir de determinados fragmentos de textos literarios y escenas de películas, así como también, a modo de iniciación, el de vuestros recursos expresivos en el plano de la escritura de intención literaria, estimulados por consignas relacionadas con el contenido de esos mismos fragmentos textuales o escenas.

El objetivo, de una parte, es vuestra formación como lectores críticos (que se apropian y expresan con sus palabras las ideas más relevantes de los textos trabajados, que realizan asociaciones entre distintas informaciones y entre hechos del pasado y situaciones de actualidad, que expresan y defienden con argumentos el posicionamiento personal, que contrastan sus interpretaciones con otros, etc.) y, de otra, animaros a que entabléis una relación más personal con el lenguaje, desarrollando vuestra capacidad imaginativa y vuestra conciencia social y poniendo de relieve vuestra particular manera de pensar, de sentir y de expresar.

El tema central de la secuencia son las identidades culturales, concepto que hace referencia al sentimiento de pertenecer a determinadas comunidades culturales que desarrollamos los seres humanos por medio de una serie de prácticas y valores y de nuestros pensamientos y sentimientos al respecto. En tanto que las relaciones entre distintas comunidades no han sido, ni son en la actualidad, siempre positivas (situaciones de dominación, explotación, esclavización, violencia, discriminación, etc.), hemos considerado que podía ser interesante centrar el desarrollo de vuestras habilidades críticas precisamente en la reflexión alrededor de estas situaciones y relaciones.

La lectura literaria nos permite conocer otros pueblos y superar visiones prejuiciosas y estereotipadas, apreciar sus riquezas y advertir los beneficios que pueden derivarse del contacto cultural.

En la actualidad asistimos a la proliferación de actitudes, prácticas y discursos racistas y xenófobos y somos testigos, en este sentido, de situaciones que recuerdan a los orígenes de algunos de los episodios más crueles de la historia de la humanidad. De lo anterior se deriva el interés de conocer los mecanismos que se emplearon entonces y de realizar asociaciones entre episodios del pasado y del presente para evitar la repetición de tales tragedias históricas.

La caracterización negativa, la inferiorización y la deshumanización de los “otros” (incluso desde la aportación de explicaciones pseudocientíficas) para justificar la dominación, la explotación y la esclavización, la violencia y la aniquilación se encuentran entre los mecanismos más recurrentes.

El genocidio nazi, la colonización por los europeos de América y África, los modos diversos de discriminación de los inmigrantes (antiguos colonizados o sometidos por los occidentales en gran parte de las ocasiones) o las distintas formas de explotación y esclavitud actuales serán algunos de los temas que abordemos, en la medida en que los consideramos situaciones representativas y merecedoras de estudio.

En este sentido, la discusión en torno a los textos literarios propuestos y la profundización en unos conocimientos enciclopédicos y culturales esenciales para comprenderlos, como también la consulta de materiales adicionales, consideramos que pueden convertirse en una buena vía para estimular el pensamiento crítico.

¿Qué habré de hacer cuando encuentre cada uno de estos iconos a lo largo de la secuencia?



Leer individualmente el/los fragmento/s textual/es presentado/s.



Ver la/s escena/s fílmica/s presentada/s.



Consultar el documento, vídeo o enlace indicado.



Buscar información sobre los conceptos o temas que se indican e incorporarla al glosario de términos y conceptos nuevos.



Comentar oralmente en grupos de tres o cuatro, tomando algunas anotaciones de las ideas más importantes.



Escribir de manera organizada y argumentada la respuesta a la pregunta que se plantea./ Escribir un texto de intención literaria como respuesta a la consigna formulada.



Uso de ordenadores y dispositivos móviles.

BLOQUE 1) Genocidio nazi

Los textos literarios y las escenas de películas sobre los que debatiremos en este primer bloque corresponden al genocidio nazi. A través de las distintas actividades, que plantean preguntas partiendo de determinados fragmentos textuales y escenas fílmicas, intentaremos profundizar en la comprensión de tales documentos y mejorar nuestras habilidades argumentativas, ya que ser capaces de aportar razones para fundamentar nuestras opiniones ante los temas objeto de discusión será lo que nos convierta en lectores más críticos.

Para mejorar nuestra comprensión de los textos una de las cuestiones imprescindibles es disponer de cierta información sobre los temas y los contextos en que se enmarcan los mismos. Para ello, el dossier de este primer bloque aporta información adicional sobre el nazismo, la Segunda Guerra Mundial y el judaísmo y esquematiza también algunos paralelismos hallados entre estrategias políticas empleadas en el pasado por líderes como Hitler y en el presente por candidatos a la presidencia como Donald Trump, que siempre es posible complementar con la búsqueda autónoma.

Por otra parte, para conferir una creciente solidez a vuestras repuestas se aportan otros documentos informativos que incluyen algunas pautas e ideas básicas para la elaboración de textos argumentativos y de opinión, ya que esta será la forma textual que predominantemente adoptarán vuestras intervenciones en las discusiones y también vuestras respuestas escritas, a través de las cuales lo que se pretende es que os posicionéis y desarrolléis vuestro propio pensamiento.

Por último, se incluyen otras actividades en las que de lo que se trata es de entablar una relación más íntima con el lenguaje, de dar rienda suelta a la imaginación y de poner de relieve los pensamientos y sentimientos suscitados por los temas abordados para componer textos con una cierta intención literaria, en los que primen la expresividad, la perspectiva personal, la inventiva y la función estética, sirviendo como orientación unas mínimas pautas que también se os proporcionan en el dossier 1.

Módulo 1. Asimetría de poder y gradación de la condición de humanidad

Sesión 1



Texto 1A: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 54

Los motivos son pocos, una docena, cada día los mismos, mañana y tarde: marchas y canciones populares que les gustan a todos los alemanes. Están grabadas en nuestras mentes, serán lo último del Lager que olvidemos: son la voz del Lager, la expresión sensible de su locura geométrica, de la decisión ajena de anularnos primero como hombres para después matarnos lentamente.

Cuando suena esta música sabemos que nuestros compañeros, afuera en la niebla, salen en formación, como autómatas; tienen las almas muertas y la música los empuja, como el viento a las hojas secas, y es un sustituto de su voluntad. La voluntad ya no existe: cada latido se convierte en un paso, en una contracción refleja de los músculos deshechos. Los alemanes lo han conseguido. Son diez mil y son solo una máquina gris: están determinados exactamente; no piensan y no quieren, andan.

Al desfile de salida y de entrada los SS no faltan nunca. ¿Qué podría negarles el derecho de asistir a esta coreografía montada por ellos mismos, a la danza de los hombres extintos, escuadra tras escuadra, en camino desde la niebla hacia la niebla? ¿Qué mejor prueba de su victoria?

También los del Ka-Be conocen este ir y volver del trabajo, la hipnosis del ritmo interminable que mata el pensamiento y calma el dolor; lo han experimentado y volverán a experimentarlo. Pero es preciso salir del encantamiento, oír la música fuera como ocurría en el Ka-Be o como la recordamos ahora, luego de la liberación y el renacimiento, sin obedecerla, sin sufrirla, para comprender lo que era; para comprender por qué calculada razón los alemanes habían creado este mito monstruoso y por qué, todavía hoy, cuando la memoria nos restituye alguna de aquellas inocentes canciones, se nos hiela la sangre en las venas y nos damos cuenta de que haber vuelto de Auschwitz no ha sido una suerte pequeña.

Texto 1B: *La zona de interés*, Martín Amis, 71

Contemplo el campo sin la más mínima traza de falso sentimentalismo. Valga repetir que soy un hombre normal con sentimientos normales. Cuando me tiente la debilidad humana, sin embargo, sencillamente pienso en Alemania, y en la confianza depositada en mí por su Libertador, cuya visión, cuyos ideales y aspiraciones comparto de forma inquebrantable. Ser amable con los judíos es ser cruel con los alemanes. El «bien» y el «mal», lo «bueno» y lo «malo» son conceptos que tuvieron su momento y que han pasado a la historia. En el nuevo orden, algunos actos tienen resultados positivos y algunos actos tienen resultados negativos. Y eso es todo.

Texto 1C: *La zona de interés*, Martin Amis, 219

... Hay un cartel en la pared de la oficina que dice: Mi lealtad es mi honor y mi honor es mi lealtad. Afánate. Obedece. ¡LIMÍTATE A CREER! Y me parece enormemente sugerente que nuestra palabra para el ideal de la obediencia –*kadavergehorsam*- lleve un cadáver en su composición (lo cual es curioso por partida doble, porque los cadáveres son las cosas más refractarias que existen sobre la tierra). El acatamiento del cadáver. La anuencia del cadáver. Aquí, en el campo, en los hornos crematorios, en las fosas, ellos están muertos. Pero también lo estamos nosotros, los que obedecemos...

Las preguntas que me hice el Día de Duelo del Reich no debo volver a hacérmelas nunca.

Debo cerrar cierta zona de mi mente.

Debo aceptar que hemos movilizad las armas, las armas prodigio, de la oscuridad. Y debo acoger en mi corazón a las potencias de la muerte.

En cualquier caso, como siempre hemos dejado claro, el sistema cristiano del bien y del mal, de lo bueno y lo malo, es un sistema que rechazamos de forma categórica. Tales valores –reliquias de la barbarie medieval- ya no tienen validez. Ya sólo existen resultados positivos y resultados negativos.



Visionado de escenas filmicas:

La lista de Schindler (sobre la consideración de un profesor de literatura e historia como trabajador no esencial)

La ola (sobre el concepto de autocracia)

Actividad 1

Tras el visionado de las escenas de *La ola* y *La lista de Schindler* y la lectura de los fragmentos anteriores de *Si esto es un hombre* y de *La zona de interés*, consultad en el glosario el significado de los términos “autómata” y “autocracia”.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué mecanismos se ponen al servicio de la anulación de la voluntad y el pensamiento de las personas?
- ¿Por qué creéis que en la escena de *La lista de Schindler* el profesor de literatura e historia judío no es considerado esencial?
- ¿Os parece correcto aceptar órdenes sin reflexionar si están bien o está mal las actuaciones que se llevan a cabo?
- ¿Qué creéis que condujo a tantas personas a obedecer sin pensar con el nacionalsocialismo?
- ¿Qué intereses colectivos podía haber detrás?
- Y vosotros, ¿creéis que sería posible que se repitiese un episodio histórico como el del nazismo?



Debatid en torno a estas preguntas en grupos de tres o cuatro, anotando las ideas principales para una posterior puesta en común colectiva.



Texto 2A: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 188

El gesto de uno de sus dedos podía provocar la destrucción del campo entero, aniquilar a millares de hombres; mientras la suma de todas nuestras energías y voluntades no habría bastado para prolongar ni un minuto la vida de uno solo de nosotros.



Visionado de escenas filmicas:

La lista de Schiendler (sobre el poder de matar, el valor de una vida y la actuación de Schiendler en la película)

Actividad 2A

Estas tres líneas son muy ilustrativas al respecto de la asimetría de poder entre los nazis y los judíos. Recordemos que Hitler fue elegido democráticamente por el pueblo alemán.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué peligros o consecuencias para la historia de la humanidad consideráis que tiene esa desigualdad de poder y su concentración en un líder de las características de Hitler?
- ¿De qué maneras se os ocurre que pueda evitarse?
- Una vez elegida una persona como líder absoluto que toma las decisiones, si estas atentan contra los derechos humanos, ¿qué haríais?
- ¿Qué opinión os merece la figura de Schiendler como antítesis de Hitler, a la luz de las decisiones que toma, mostradas en las escenas seleccionadas de *La lista de Schiendler*?



Texto 2B: *La zona de interés*, Martin Amis, 249-250

La teoría del hielo cósmico, *Onkel* (empecé), conocida también como el Principio del Hielo Mundial, sostiene que la Tierra se creó cuando un cometa helado del tamaño de Júpiter colisionó con el Sol. Durante los tres mil años de invierno que siguieron, los primeros arios se fueron modelando y formando con cautela. Así, *Onkel*, sólo las razas inferiores descienden de los grandes simios. Los pueblos nórdicos se preservaron criogénicamente desde el amanecer del tiempo terrestre... en el continente perdido de la Atlántida.

- ¿Perdido... cómo?

- Sumergido, *Onkel*.

- ¿Y eso es todo?

- Más o menos. Es un sitio muy curioso, la Ahnenerbe. La teoría del hielo cósmico no es lo único que tratan de probar. Están intentando probar que el eslabón perdido no era un humano de los primeros tiempos, sino una especie de oso. Y que los antiguos griegos eran escandinavos. Y que Cristo no era judío.

- ¿Qué fue entonces? ¿Y todo es por el estilo?

- Un amorita. No, también hacen un trabajo excelente, y el millón anual que gastan vale la pena.

(...)

- Pero mayormente es propaganda. Y ahí es donde reside su valor, *Onkel*. Alimento del nacionalismo. Y justificación de las conquistas. Polonia no es sino una parte de la Germania primitiva..., y ese tipo de cosas.



Documentos de consulta (sobre los brotes de xenofobia y racismo a raíz del Brexit en Inglaterra/discursos Donald Trump)

Actividad 2B



Preguntas guía para la discusión:

- ¿En qué consiste y qué pretende justificar la aludida “teoría del hielo cósmico”?
- ¿Qué opinión os merece a vosotros? Desarrolladla aportando argumentos.
- ¿Se os ocurren ejemplos de formas que se empleen en la actualidad para establecer jerarquías entre los seres humanos?



Tras el comentario oral en grupos, organizad por escrito las ideas y conclusiones que consideréis más relevantes.

Módulo 2. Construcción negativa de la alteridad como justificación

Sesión 2



Texto 2C1: La zona de interés, Martin Amis, 54

- Maestría –dijo Zulz-. Capacidad mental. Que es lo que nos ha convertido en los maestros de Europa. Lógica aplicada, eso es lo que es. No hay grandes misterios al respecto. ¿Saben?, me pregunto si alguna vez ha habido un liderazgo, una cadena de mando tan evolucionada intelectualmente como la nuestra.

- CI –dijo Doll-. Capacidad mental. Ningún gran misterio al respecto.

- Ayer por la mañana estaba yo ordenando mi escritorio –prosiguió Zulz – y di con dos memorándum unidos por un clip. Oigan esto. De los veinticinco líderes de los *Einsatzgruppen* que actuaron en Polonia y en la Unión Soviética (y que llevaron a cabo una tarea dura de verdad, se lo puedo asegurar), quince tenían un doctorado. Y ahora fíjense en la Conferencia de Secretarios de Estado de enero. De los quince asistentes, ¿cuántos doctores? Ocho.

(...)

- Ocho doctores –dijo el profesor Zulz-. De acuerdo, Heydrich (descanse en paz) la convocaba y la presidía. Pero aparte de él, todos eran funcionarios de segunda fila, o incluso de tercera. Y aun así, ocho doctores. Potencia en profundidad. Así es como se toman las decisiones óptimas.

Texto 2C2: La zona de interés, Martin Amis, 108-109

- Permítanme resumir. Y aquí citaré las mismísimas palabras del Reichsführer... Genética y constitucionalmente, el judío es reacio a todo trabajo. Durante siglos, durante milenios, ha vivido felizmente, muchas gracias, de las naciones anfitrionas de su diáspora. El trabajo, la dura labor, se reserva para el gentil candoroso, mientras el jubileo, con risitas alegres para su colete, se hace orondo y rico. Sencillamente, el trabajo físico no está en su naturaleza. Ya ha visto cómo escurren el bulto o se hacen los enfermos. La fuerza bruta es el único lenguaje que entienden.

(...)

- Hasta hace seis o siete años había muchos judíos en Farben. Incluso en puestos muy altos. Hombres excelentes. Particularmente diligentes.

- Saboteadores. O bien eso, o ladrones de patentes, que vendían a los americanos. Es bien sabido. Está documentado.

(...)

- «Documentado»... ¿Dónde? ¿En el Ahnenerbe? Me aburre, señor Thomsen.

(...)

- (...) ¿Sabe? En relación con los judíos nunca he visto el porqué de tanto escándalo. En Berlín, la mitad de las veces, yo ni siquiera era capaz de distinguir a un judío de un ario. No me siento orgulloso de decir esto, pero me sentí bastante aliviado cuando pusieron en vigor la estrella. Porque, de lo contrario, ¿cómo distinguirlos?... Vamos, delátame. Haga que me quemem en la hoguera por hereje. No. No, ciertamente no: nunca he visto razón alguna para semejante alboroto a propósito de los judíos.

Texto 2C3: La zona de interés, Martin Amis, 113

Y, por cierto, si aún quedan fantasiosos que siguen sintiendo cierta comprensión por nuestros hermanos hebreos, bien, deberían echar un vistazo –como me vi obligado a hacer yo (en Varsovia, el pasado mayo) – a los barrios judíos de las ciudades de Polonia. Ver a esta raza en masa, a su aire, ahuyentará cualquier sentimentalismo humanitario, y muy de inmediato, además, no me cabe la menor duda. Apariciones de pesadilla, miseros desamparados, hombres y mujeres indistinguibles sexualmente atestando las vías públicas llenas de cadáveres. (Como padre amante, encuentro particularmente difícil soportar su depravado abandono de esos niños semidesnudos, que berrean, mendigan, cantan, gimen y tiemblan, con la cara amarillenta, como pequeños leprosos.) En Varsovia hay una docena de nuevos casos de tifus cada semana, y del ½ millón de judíos mueren cada mes 5.000 o 6.000, tal es la apatía, la degeneración, y, hablando con total franqueza, la carencia de todo rudimento de respeto de sí mismos.

Texto 2C4: Si esto es un hombre, Primo Levi, 131-132

En realidad, para los civiles somos los intocables. Los civiles, más o menos explícitamente y con todos los matices que hay entre el desprecio y la conmiseración, piensan que por haber sido condenados a esta vida nuestra, por estar reducidos a esta condición nuestra, debemos estar manchados por alguna misteriosa y grandísima culpa. Nos oyen hablar en muchas lenguas diferentes que no comprenden y que suenan a sus oídos grotescas como voces de animales; nos ven innoblemente sometidos, sin pelo, sin honor y sin nombre, golpeados a diario, más abyectos cada día, y nunca descubren en nuestro ojos una chispa de rebeldía, de paz ni de fe. Nos saben ladrones e indignos de confianza, enfangados, andrajosos y hambrientos y, confundiendo el efecto con la causa, nos juzgan dignos de nuestra abyección. ¿Quién podría distinguir nuestras caras? Para ellos somos *Kazett*, neutro singular.



Visionado de escenas filmicas:

La lista de Schindler (sobre la animalización de los judíos)

Actividad 2C

En los fragmentos textuales anteriores se realiza una caracterización muy diferenciada de los alemanes y los judíos. Anotad en una tabla de doble entrada algunas de las características que se aplican a unos y otros.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Os parece que es objetiva o subjetiva? ¿Por qué?
- ¿Qué recursos se utilizan para construirla?
- ¿Creéis que es inocente o que posee alguna finalidad? ¿Cuál?
- ¿Qué opinión os merece a vosotros esta caracterización diferenciada?



Texto 3A: *La zona de interés*, Martin Amis, 210-213

¿Y qué tramaba el tío Martin con Max Amman, con Bruno Schultz, con Kurt Mayer, en los últimos días de 1942? Me lo contó todo.

Con Amann, el editor del Partido, el tío Martin estaban tomando medidas para abolir el alfabeto germano. ¿Por qué? Porque la Cancillería había razonado que el viejo alfabeto gótico (cuyos enrevesados floreos eran el orgullo de todo chovinista) podría tener un origen judío. Así que ahora la idea era reemplazarlo (a un coste incalculable) por el Roman Antiqua..., en todo el territorio del Reich, en los libros de texto, en los periódicos y en los documentos y en los letreros de calles y en todo lo demás.

Con Schultz, de Raza y Reasentamientos, el tío Martin debatía la posibilidad de encontrar una definición viable de los *Mischlinge*, o mestizajes étnicos. Una vez definidos, decidirían qué hacer con ellos. Aquel diciembre, él y Schultz estuvieron «calculando el coste» de esterilizar a setenta mil hombre y mujeres, cada uno de los cuales requeriría un mínimo prohibitivo de diez días de hospitalización.

Con Mayer, de Investigación Racial, fue diferente. Con Amman y Schultz, el Reichsleiter se empleaba a fondo; elucubraba con entusiasmo. Con Mayer, sin embargo, no podía ocultar una leve impaciencia respecto de su destino.

Ocasionalmente, el tío Martin podía sentirse resentido en relación con su progenie; pero quienes lo atormentaban de forma crónica eran sus ascendientes. Un funcionario de su rango necesitaba ser ario de modo demostrable hasta cuatro generaciones atrás, y quienes lo investigaban se encontraban siempre con el vacío de su bisabuelo.

(...)

- (...) En la Ahnenerbe hay un departamento de meteorología, donde se supone que elaboran pronósticos a largo plazo. Pero es sólo una pantalla. En lo que realmente trabajan es en la teoría del hielo cósmico.

(...)

- (...) Esa teoría sostiene que los arios..., sostiene que los arios no son... Espera. Sí, y está eso del continente perdido y demás. Es bastante técnico, y ahora no quiero ponerme a elucubrar. Mira. Todo está aquí. Quiero que te empapes bien en ello, Neffe. Y que me digas cómo están las cosas al respecto en la Ahnenerbe.

(...)

- (...) Y no es la teoría lo que cuenta. Lo que cuenta es quién cree en ella (...) El Jefe insiste en que si la teoría del hielo cósmico sostiene que...

- Un momento, *Onkel*. Perdona, pero yo creía que al Jefe no le interesaban este tipo de cosas.

- Oh, sí, cada vez se interesa más por ellas (...) Verás, el Jefe mantiene que si la teoría del hielo cósmico es atinada, si podemos confirmarla y logramos imponerla... En fin, según él, nuestros enemigos dejarán las armas y pedirán disculpas. Y el Reich Milenario será una realidad..., tendrá su mandato del cielo. Es lo que el Jefe dijo.

Actividad 3A

Tras la lectura del fragmento anterior, explicad con vuestras propias palabras qué creéis que se pretende con la iniciativa de abolir el alfabeto germano, de esterilizar a los “mestizos” o de buscar una explicación “científica” que establezca una jerarquía entre las razas, situando a los arios en posición de superioridad.



Preguntas guía para la discusión:

- En vuestra opinión, ¿tiene sentido o es deseable preservar la “pureza” de las razas? ¿Por qué?
- ¿Qué peligros y qué pérdidas se os ocurre que puede comportar esta pretensión?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y anotad los principales argumentos que desarrolléis para una posterior puesta en común colectiva.



Texto 3B1: *La zona de interés*, Martin Amis, 56-58

- Tantear el terreno ante una eventual oposición administrativa. Oposición a lo que podría parecer un empeño enormemente ambicioso. La aplicación de nuestra estrategia racial definitiva en todo el ámbito europeo.

- ¿Y?

- Como he dicho, la respuesta fue insólitamente positiva. No se detectó oposición. Ninguna.

Zulz dijo:

- ¿Qué es lo que resultaba insólito?

- Bueno, piense en ese ámbito europeo, profesor. España, Inglaterra, Portugal, Irlanda. Y el número de personas implicadas. Diez millones. Tal vez doce.

Ahora, la figura repantigada a mi izquierda, Norberte Uhl, dejó caer el tenedor en el plato y dijo, farfullando:

- Solo son judíos...

(...)

- No, no perdamos los estribos, ¿de acuerdo? Seamos indulgentes. Mi mujer no entiende nada. ¿Sólo judíos?...

(...)

- Sí. Verá, son especialmente peligrosos, señora Uhl, porque han comprendido hace mucho tiempo un principio biológico capital. La pureza racial equivale al poder racial.

- No los verá usted cruzando su sangre –dijo Doll-. Oh, no. Entendieron esto mucho antes que nosotros.

- Y eso los hace unos enemigos terribles –dijo Uhl-. Y su crueldad. Dios mío. Discúlpenme, señoras, porque no deberían tener que oírlo, pero...

- Desuellan a nuestros heridos.

- Bombardean nuestros hospitales de campaña.

- Torpedean nuestras lanchas salvavidas.

- Y...

(...)

- Es una maquinación planetaria y muy antigua –dijo Doll-. Y tenemos las pruebas. ¡Tenemos las actas!

- Los protocolos de los sabios de Sión- dijo Uhl con voz grave.

Dije:

- Ah, comandante. Tengo entendido que hay gente que tiene dudas sobre estos *Protocolos*.

- Oh, ¿sí? –dijo Doll-. Bien, pues les remito a *Mein Kampf*, donde se explica la cuestión de manera brillante. No recuerdo las palabras exactas, pero lo esencial es eso. En fin... El *Times*, de Londres, repite una y otra vez que el documento es falso. Y ya solamente eso es una prueba de su autenticidad... Demoledor, ¿no? Absolutamente incontestable.

- Eso es... ¡Chúpate esa! –dijo Zulz.

- Son sanguijuelas –dijo Trudel, la mujer de Zulz, arrugando la nariz-. Son como chinches.

Hannah dijo:

- ¿Puedo hablar?

Doll volvió hacia ella su mirada de salteador de caminos.

- Bien, es un punto básico –dijo Hannah-. No hay forma de eludirlo. Me refiero al talento para el engaño. Y la avaricia. Hasta un niño puede verlo. –Aspiró el aire y continuó-: Te hacen promesas y promesas, son todo sonrisas. Te engatusan y al final te despojan de todo lo que tienes.

¿Fue mi imaginación? Lo que acababa de oír habría sido un comentario bastante normal en un ama de casa casada con un oficial de las SS; pero sonó un tanto equívoco a la luz de las velas.

- Todo eso es innegable, Hannah –dijo Zulz, con expresión de desconcierto. Luego su semblante se despejó-. Ahora, sin embargo, le estamos dando a probar al judío su propia medicina.

- Ahora se han vuelto las tornas –dijo Uhl.

- Ahora le estamos pagando con la misma moneda –dijo Doll-. Y ahora se le están quitando las ganas de reírse. No, señora Uhl. No nos hemos puesto a ello a la ligera. Sabemos lo que vamos a hacer, creo.

(...)

- Ahora están cayendo como moscas –estaba diciendo Doll-. Da casi lástima coger el dinero. –Levantó una mano bulbosa, y enumeró-: Sebastopol. Vorónezh. Járkov. Rostov.

- Sí –dijo Uhl-. Y espere a que nos hayamos abierto camino al otro lado del Volga. Hemos bombardeado y le hemos sacado las tripas a Leningrado. Y no tenemos más que tomarla.

Texto 3B2: La zona de interés, Martin Amis, 241-242

-... El crimen sin nombre comenzó, digamos, el 31 de julio del 41, en el ápice del régimen nazi. La carta fue redactada por Eichmann y Heydrich y enviada a Göring, quien la devolvió con su firma. El «deseo» del Führer de una solución total. La carta decía, en efecto: Llevamos meses agrupando mano de obra en el este. Usted tiene la autoridad. Adelante.

- ¿Para un total...?

- Bueno, quizá seguían pensando dejarlos tirados en algún lugar frío y yermo..., después de la rápida victoria sobre Rusia. En algún lugar más allá de los Urales y arriba en el Círculo Polar Ártico. El exterminio minucioso, de principio a fin. Pero había presiones desde abajo; una especie de competición de extremismos entre los plenipotenciarios de Polonia. Ha anexionado usted tres millones de judíos más, mein Führer. No podemos hacernos cargo de tal cantidad. ¿Y bien? En agosto-septiembre, cuando la respuesta territorial retroceda..., otro golpe de palanca. El crucial salto moral se había dado. ¿Y en qué consistía, Thomsen? En matar no sólo a los hombres, lo cual llevaba meses haciéndose, sino también a las mujeres y los niños.

(...)

- Alegan que existe una razón que justifica lo de los niños, ¿no, señor?

- Sí. Esos bebés que ahora están en brazos de sus madres crecerán y querrán vengarse de los nazis hacia 1963. Supongo que la razón para lo de las mujeres menores de cuarenta y cinco años es que pueden quedar preñadas. Y la razón para lo de las mayores de esa edad es que ya puestos...

Osciló hacia un lado y se quedó quieto, y por un instante pareció sin resuello. Luego echó la cabeza hacia atrás y siguió andando.

- La gente..., la gente como usted y como yo, Thomsen, nos asombramos ante el carácter industrial del asunto, de su modernidad. Y es comprensible que así sea. Es algo espectacular. Pero las cámaras de gas y los crematorios no son más que epifenómenos. La idea era acelerar las cosas, y economizar, por supuesto, y ahorrarles nervios a los exterminadores. Los exterminadores..., esas toberas estrechas. Pero a la postre lo habrían hecho de todos modos las balas y las piras. Existía la voluntad de hacerlo.



Documento de consulta (Declaración Universal de los Derechos Humanos)

Actividad 3B

Los fragmentos anteriores hablan de una “estrategia racial definitiva”, de una “solución total” o de un “exterminio minucioso”.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿A qué hacen referencia?
- ¿Cuál es vuestra postura al respecto y con qué argumentos rebatiríais a los participantes en estos diálogos la descabellada actuación que se pretende llevar a cabo?
- ¿Contra qué artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos atenta?
- ¿Qué opinión os merecen la afirmación “la pureza racial equivale a poder racial” y la enemistad entre grupos humanos basada en la diferenciación de razas?
- Buscad información sobre los protocolos de los sabios de Sión, aludidos en uno de los fragmentos textuales anteriores. ¿En qué consisten?



Tras intercambiar vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro, anotad las que consideréis destacables para una posterior puesta en común colectiva.

Módulo 3. Vivencia de situaciones de opresión y discriminación



Texto 3C1: *La zona de interés*, Martin Amis, 248-249

- Como gesto inmediato de buena voluntad, les pedimos que introduzcan ciertas medidas acordes con la jurisprudencia del Reich... Primera: confiscación de toda la riqueza... Segunda: exclusión de toda forma de actividad cultural y económica... Y tercera: imposición de la Estrella... Tendrán ustedes, pues, que concentrarlos y someterlos a cuarentena.

Texto 3C2: *La noche*, Elie Wiesel, 19-20

(...) los alemanes detuvieron a los jefes de la comunidad judía.

A partir de ese momento, todo se desarrolló con mucha rapidez. La carrera hacia la muerte había comenzado.

Primera medida: los judíos no tendrían derecho a abandonar su domicilio durante tres días, bajo pena de muerte.

(...)

El mismo día, la policía húngara hizo irrupción en todas las casas judías de la ciudad; un judío no tenía derecho a poseer oro, joyas, objetos de valor; todo debía ser entregado a las autoridades bajo pena de muerte. Mi padre bajó al sótano y enterró nuestras economías.

(...)

Transcurridos los tres días, un nuevo decreto: cada judío debía llevar la estrella amarilla. (...)

Ya no teníamos derecho a entrar en los restaurantes, en los cafés, a viajar en tren, a ir a la sinagoga, a salir a la calle después de las dieciocho horas. Después fue el ghetto.

(...)

Poco a poco, la vida volvió a ser normal. Las alambradas que, como una muralla, nos cercaban, no nos inspiraban reales temores. Hasta nos sentíamos bastante bien: estábamos todos juntos. Una pequeña república judía... Se creó un Consejo judío, una policía judía, una oficina de ayuda social, un comité de trabajo, un departamento de higiene, todo un aparato de gobierno.



Visionado de escenas filmicas:

La lista de Schindler (en torno a la confiscación de riquezas, la imposición de la estrella y el ghetto)



Documentos de consulta (sobre los brotes de xenofobia y racismo en la actualidad a raíz del Brexit en Inglaterra/discursos Donald Trump)

Actividad 3C

En los fragmentos textuales anteriores se enumeran una serie de medidas que se obliga a los judíos a acatar, que las escenas seleccionadas de *La lista de Schindler* pueden servir para ilustrar.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué intereses y pretensiones creéis que podrían existir detrás de estas normas? Comentadlo en grupos de tres o cuatro y desarrollad en unas líneas vuestras conclusiones.
- ¿Encontráis alguna relación entre el contenido de los documentos de consulta sobre la actualidad de Inglaterra y Estados Unidos y el de los fragmentos textuales y escenas comentados previamente? Poned en común vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y explicad tal relación en unas líneas.

Sesión 3

Textos 4.1.) Deportación, viaje y llegada a campos de concentración



Texto 4.1.A: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 12-19

Como judío me enviaron a Fossoli, cerca de Módena, donde en un vasto campo de concentración, antes destinado a los prisioneros de guerra ingleses y americanos, se estaba recogiendo a los pertenecientes a las numerosas categorías de personas no gratas al reciente gobierno fascista republicano.

En el momento de mi llegada, es decir, a finales de enero de 1944, los judíos italianos en el campo eran unos ciento cincuenta pero, pocas semanas más tarde, su número llegaba a más de seiscientos. En la mayor parte de los casos se trataba de familias enteras, capturadas por los fascistas o por los nazis por su imprudencia o como consecuencia de una delación.

(...) se supo al día siguiente que los judíos iban a irse de allí. Todos, sin excepción. También los niños, también los viejos, también los enfermos. A dónde iban, no se sabía. Había que prepararse para quince días de viaje. Por cada uno que dejase de presentarse se fusilaría a diez.

(...)

Cada uno se despidió de la vida del modo que le era más propio. Unos rezaron, otros bebieron desmesuradamente, otros se embriagaron con su última pasión nefanda. Pero las madres velaron para preparar con amoroso cuidado la comida para el viaje, y lavaron a los niños, e hicieron el equipaje, y al

amanecer las alambradas espinosas estaban llenas de ropa interior infantil puesta a secar; y no se olvidaron de los pañales, los juguetes, las almohadas, ni de ninguna de las cien pequeñas cosas que conocen tan bien y de las que los niños tienen siempre necesidad. ¿No haríais igual vosotras? Si fuesen a matar mañana con vuestro hijo, ¿no le daríais de comer hoy?

(...) entonces nos cargaron en las camionetas y nos llevaron a la estación de Carpi. Allí nos esperaba el tren y la escolta para el viaje. Allí recibimos los primeros golpes: y la cosa fue tan inesperada e insensata que no sentimos ningún dolor, ni en el cuerpo ni en el alma. Solo un estupor profundo: ¿cómo es posible golpear sin cólera a un hombre?

Los vagones eran doce, y nosotros seiscientos cincuenta; en mi vagón éramos solo cuarenta y cinco, pero era un vagón pequeño. Aquí estaba, ante nuestros ojos, bajo nuestros pies, uno de los famosos trenes de guerra alemanes, los que no vuelven, aquellos de los cuales, temblando y siempre un poco incrédulos, habíamos oído hablar con tanta frecuencia. Exactamente así, punto por punto: vagones de mercancías, cerrados desde el exterior, y dentro hombres, mujeres, niños, comprimidos sin piedad, como mercancías en docenas, en un viaje hacia la nada, en un viaje hacia allá abajo, hacia el fondo. Esta vez, dentro íbamos nosotros.

(...)

Habían cerrado las puertas en seguida pero el tren no se puso en marcha hasta por la tarde. Nos habíamos enterado (...) de nuestro destino. Auschwitz (...)

(...)

(...) con aquella selección rápida y sumaria se había decidido de todos y cada uno de nosotros si podía o no trabajar útilmente para el Reich; sabemos que en los campos de Buna-Monowitz y Birkenau no entraron, de nuestro convoy, más que noventa y siete hombres y veintinueve mujeres y que de todos los demás, que eran más de quinientos, ninguno estaba vivo dos días más tarde. Sabemos también que por tenue que fuese no siempre se siguió este sistema de discriminación entre útiles e improductivos y que más tarde se adoptó con frecuencia el sistema más simple de abrir los dos portones de los vagones, sin avisos ni instrucciones a los recién llegados. Entraban en el campo los que el azar hacía bajar por un lado del convoy; los otros iban a las cámaras de gas.

Texto 4.1.B: La noche, Elie Wiesel, 33-41

- Desde este momento ustedes están bajo la autoridad del Ejército alemán. Aquel que todavía posea oro, plata, relojes, tendrá que entregarlos ahora. Aquel a quien después se le encuentre cualquiera de estas cosas será fusilado inmediatamente. Segundo: aquel que se encuentra enfermo puede pasar al vagón-hospital. Eso es todo.

(...)

- Ustedes son ochenta en el vagón –agregó el oficial alemán-. Si falta alguno, todos serán fusilados como perros...

(...) llegamos a una estación. Los que estaban cerca de las ventanas nos dieron el nombre de la estación:

- Auschwitz.

(...)

Había un campo de trabajo. En buenas condiciones. Las familias no serían desmembradas. Sólo los jóvenes irían a trabajar a las fábricas. Los ancianos y los enfermos serían ocupados en los campos.

El barómetro de la confianza dio un salto. Era la súbita liberación de todos los terrores de las noches precedentes. Dieron gracias a Dios.

(...)

Desde las ventas se divisaban alambradas de púas: comprendimos que debía ser el campo.

(...)

Y como el tren se había detenido, esta vez, en el cielo negro, vimos las llamas que salían de una alta chimenea.

(...)

Miramos las llamas en la oscuridad. Un olor abominable flotaba en el aire. De pronto, las puertas se abrieron. Unos curiosos personajes, vestidos con chaquetas rayadas y pantalones negros, saltaron a los vagones. En sus manos, una lámpara eléctrica y un bastón. Empezaron a golpear a diestra y siniestra (...)

Ante nosotros, esas llamas. En el aire, ese olor a carne quemada. Debía de ser medianoche. Habíamos llegado. A Birkenau.

(...)

Cada dos metros, un SS, con la metralleta apuntando hacia nosotros (...)

Un suboficial SS vino a nuestro encuentro, cachiporra en mano, y ordenó:

- Los hombres a la izquierda. Las mujeres a la derecha.

Cuatro palabras dichas tranquilamente, indiferentemente, sin emoción. Cuatro palabras simples, breves. Sin embargo, era el momento en que me separaría de mi madre. No había tenido tiempo de pensar, cuando ya sentí la presión de la mano de mi padre: quedamos solos. En una fracción de segundo, pude ver a mi madre, a mis hermanas, ir hacia la derecha. Tzipora estrechaba la mano de mamá. La vi alejarse; mi madre acariciaba los cabellos rubios de mi hermana como para protegerla, y yo continuaba andando con mi padre, con los hombres. Y no sabía que en ese lugar, en ese instante, me separaba de mi madre y de Tzipora para siempre. Continuaba caminando. Mi padre me tenía de la mano.

(...)

- Hijos de perra, ¿por qué han venido? Eh, ¿por qué?

Alguien se atrevió a responderle:

- ¿Qué se cree? ¿Qué es por nuestro gusto? ¿Qué nosotros pedimos que nos trajeran?

Poco faltó para que el otro lo matara.

- ¡Cállate, cerdo, o te aplasto aquí mismo! Tendrían que haberse colgado allí donde estaban en lugar de venir aquí. ¿No sabían lo que se prepara aquí, en Auschwitz? ¿No lo sabían? ¿En 1944?

Sí, nosotros lo ignorábamos. Nadie nos lo había dicho. Él no podía dar crédito a sus oídos. Su voz se volvió más y más brutal:

- ¿Ven aquella chimenea, allá? ¿La ven? ¿Ven las llamas? (Sí, veíamos las llamas). Allá, allá los llevarán. Ésa es su tumba. ¿Todavía no han comprendido? ¡Perros! ¿Ustedes no comprenden nada entonces? ¡Los van a incinerar! ¡Los van a calcinar! ¡Los van a reducir a cenizas!

Su furor se volvió histérico. Nosotros nos quedamos inmóviles, petrificados. ¿Todo eso no era una pesadilla? ¿Una pesadilla inimaginable?

Aquí y allá oí murmurar:

- Hay que hacer algo. No tenemos que dejarnos matar, ir como ganado al matadero. Tenemos que rebelarnos.

Entre nosotros había algunos muchachos fuertes. Llevaban puñales consigo e incitaban a sus compañeros a arrojarlos sobre los guardias armados. Un joven decía:

- Que el mundo conozca la existencia de Auschwitz. Que la conozcan todos los que todavía pueden salvarse de venir aquí.

Pero los más viejos imploraban a sus hijos que no hicieran tonterías:

- No hay que perder la confianza, aunque la espada esté suspendida sobre nuestras cabezas. Así hablaban nuestros sabios.

Textos 4.2.) Maltrato y deshumanización en campos de concentración



Texto 4.2.A: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 21-25

Esto es el infierno. Hoy, en nuestro tiempo, el infierno debe ser así, una sala grande y vacía y nosotros cansados teniendo que estar en pie, y hay un grifo que gotea y el agua no se puede beber, y esperamos algo realmente terrible y no sucede nada y sigue sin suceder nada. ¿Cómo vamos a pensar? No se puede pensar ya, es como estar ya muertos. Algunos se sientan en el suelo. El tiempo transcurre gota a gota.

No estamos muertos; la puerta se ha abierto y ha entrado un SS, está fumando. Nos mira sin prisa, pregunta, *Wer kann Deutsch?*, se adelanta de entre nosotros uno que no he visto nunca, se llama Fleisch; él va a ser nuestro intérprete. El SS habla largamente, calmadamente: el intérprete traduce. Tenemos que ponernos en filas de cinco, separados dos metros uno de otro; luego tenemos que desnudarnos y hacer un hato con las ropas de una manera determinada, las cosas de lana por un lado y todo lo demás por otro, quitarnos los zapatos pero tener mucho cuidado para que no nos los roben.

(...)

Luego llegó otro alemán, y dijo que pusiéramos los zapatos en una esquina, y los pusimos, porque ya no hay nada que hacer y nos sentimos fuera del mundo y lo único que nos queda es obedecer. Llega uno con una escoba y barre todos los zapatos, fuera de la puerta, en un montón.

(...)

Entran violentamente cuatro navajas de afeitar, brochas y maquinillas rapadoras, llevan pantalones y chaquetas a rayas, un número cosido sobre el pecho (...) nos cogen y en un momento nos encontramos pelados y rapados.

(...)

Por fin se abre otra puerta: y aquí estamos todos encerrados, desnudos, tapados, de pie, con los pies metidos en el agua, es una sala de duchas. Estamos solos, y poco a poco se nos pasa el estupor y nos ponemos a hablar, y todos preguntan y ninguno contesta. Si estamos desnudos en una sala de duchas quiere decir que vamos a ducharnos. Si vamos a ducharnos es porque no nos van a matar todavía. Y entonces por qué nos hacen estar de pie, y no nos dan de beber, nadie nos explica nada, y no tenemos zapatos ni ropas sino que estamos desnudos con los pies metidos en el agua, y hace frío y hace cinco días que estamos viajando y ni siquiera podemos sentarnos.

¿Y nuestras mujeres?

(...)

Nos darán zapatos y ropa, no las nuestras: otros zapatos, otras ropas, como los suyos. Ahora estamos desnudos porque van a ducharnos y a desinfectarnos, cosa que harán inmediatamente después de diana, porque en el campo no se entra si no se está desinfectado.

Textos 4.3.) Selección



Texto 4.3.A: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 139

Cada uno de nosotros, saliendo desnudos del *Tagesraum* al frío aire de octubre, debe dar corriendo los pocos pasos que hay entre las puertas delante de los tres, entregar la ficha al SS y entrar por la puerta del dormitorio. El SS, en la fracción de segundo entre las dos pasadas sucesivas, con una mirada de frente y de espaldas, decide la suerte de cada uno y entrega a su vez la ficha al hombre que está a su derecha o al hombre que está a su izquierda, y esto es la vida o la muerte de cada uno de nosotros. En tres o cuatro minutos, una barraca de doscientos hombres está «terminada» y, durante la tarde, el campo entero de doce mil hombres.

Yo, inmovilizado en la carnicería del *Tagesraum*, he sentido gradualmente disminuir la presión humana en torno a mí, y pronto me ha tocado el turno. Como todos, he pasado con paso enérgico y elástico, procurando llevar la cabeza alta, el pecho fuera y los músculos contraídos y marcados. Con el rabillo del ojo, he procurado ver mi espalda y me ha parecido que mi ficha ha ido a la derecha.

Conforme íbamos volviendo al dormitorio, podíamos vestirnos. Nadie conoce ahora con toda seguridad su propio destino, hay que saber primero con seguridad si las fichas condenadas son las pasadas a la derecha o a la izquierda. Ahora no es el caso de tener consideraciones los unos con los otros ni de tener escrúpulos supersticiosos. Todos se amontonan en torno a los más viejos, a los más desnutridos, a los más «musulmanes»; si sus fichas han ido a la izquierda, la izquierda es con toda seguridad el lado de los condenados.

Actividad 4



Consigna de escritura:

En los fragmentos textuales anteriores, agrupados en tres bloques (4.1., 4.2., 4.3.), se describen algunas de las trágicas situaciones vividas por las víctimas judías, como el viaje a Auschwitz, el trato recibido a su llegada al campo o los episodios de selección entre productivos e improductivos. Se describen también, en la mayoría de los casos, sus pensamientos y sentimientos ante tales situaciones.

En grupos de tres, escoged cada uno de los miembros uno de los bloques, leed los textos que lo componen y, a continuación, redactad unas líneas describiendo cómo imagináis que os sentiríais y cuáles creéis que serían vuestros pensamientos ante esas mismas situaciones.

A continuación, compartid vuestros textos con los compañeros.

Módulo 4. Deshumanización

Sesión 4



Texto 5: *Si esto es un hombre*, Primo Levi, 9

Si esto es un hombre

Los que vivís seguros
en vuestras casas caldeadas,
los que os encontráis, al volver por la tarde,
la comida caliente y los rostros amigos:

considerad si es un hombre

quien trabaja en el fango,
quien no conoce paz,
quien lucha por la mitad de un panecillo,
quien muere por un sí o por un no.

Considerad si es una mujer

quien no tiene cabellos ni nombre
ni fuerzas para recordarlo,
vacía la mirada y frío el regazo
como una rana invernal.

Pensad que esto ha sucedido:

os encomiendo estas palabras.
Grabadlas en vuestros corazones.
Al estar en casa, al ir por la calle,
al acostaros, al levantaros;
repetídselas a vuestros hijos.
O que vuestra casa se derrumbe,
la enfermedad os imposibilite,
vuestros descendientes os vuelvan el rostro.

Actividad 5



Consigna de escritura:

Inspirándoos en estos versos que escribe Primo Levi partiendo de su experiencia en el campo de concentración de Auschwitz y de la vivencia de situaciones tan duras que entiende que conducen a la pérdida de la condición de ser humano, escribid, en grupos de tres o cuatro, vuestra propia versión del poema dando cuenta de situaciones de la realidad social (podéis consultar la versión digital de algunos periódicos para acceder a noticias de actualidad) que también asociéis a la pérdida de la condición de seres humanos por parte de quienes las sufren y que, por consiguiente, consideréis que merecen ser denunciadas.

Tras poner en común y organizar vuestras ideas, podéis seleccionar los mejores versos para componer el poema, grabaros en audio recitándolo e incorporar imágenes que puedan ser ilustrativas, montando la presentación audiovisual en formato power point para compartirla con la clase.

BLOQUE 2) Colonización

Los textos literarios y las escenas de películas sobre los que debatiremos en este segundo bloque corresponden a la colonización y explotación de América y de África por los europeos/occidentales. A través de las distintas actividades, que plantean preguntas partiendo de determinados fragmentos textuales y escenas filmicas, intentaremos profundizar en la comprensión de tales documentos y mejorar nuestras habilidades argumentativas, al igual que procuramos hacer con el bloque anterior.

Para aumentar nuestra comprensión de los textos una de las cuestiones indispensables es la documentación sobre los temas y los contextos en que se enmarcan los mismos. Para ello, el dossier de este segundo bloque aporta información adicional sobre los pueblos precolombinos, la conquista de América, la expansión y la explotación colonial, la descolonización, el neocolonialismo y las formas de explotación y esclavización actuales, así como también sobre la colonización europea en África, que siempre es posible complementar con la búsqueda autónoma.

Por otra parte, para desarrollar las habilidades de argumentación disponemos de los mismos documentos informativos con que trabajamos en el bloque anterior, con algunas pautas e ideas básicas para la elaboración de textos de opinión en las intervenciones orales y respuestas escritas.

De nuevo, se incluyen actividades a modo de iniciación a la escritura de intención literaria para estimular la imaginación y desarrollar vuestros pensamientos y sentimientos a partir de las propuestas de expresión creativa realizadas, apoyándoos en esas pautas generales con que también trabajasteis en el anterior bloque.

Módulo 1. La construcción negativa de la alteridad como justificación

Sesión 5



Texto 1A: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 87-93

» La tierra no parecía la tierra. Nos hemos acostumbrado a verla bajo la imagen encadenada de un monstruo conquistado, pero allí... allí podía vérsela como algo monstruoso y libre. Era algo no terrenal y los hombres eran... No, no se podía decir inhumanos. Era algo peor, sabéis, esa sospecha de que no fueran inhumanos. La idea surgía lentamente en uno. Aullaban, saltaban, se colgaban de las lianas, hacían muecas horribles, pero lo que en verdad producía estremecimiento era la idea de su humanidad, igual que la de uno, la idea del remoto parentesco con aquellos seres salvajes, apasionados y tumultuosos.

(...)

A ratos tenía, además, que vigilar al salvaje que llevaba yo como fogonero. Era un espécimen perfeccionado; podía encender una caldera vertical. Allí estaba, debajo de mí y, palabra de honor, mirarlo resultaba tan edificante como ver a un perro en una parodia con pantalones y sombrero de plumas, paseando sobre sus patas traseras. Unos meses de entrenamiento habían hecho de él un muchacho realmente eficaz. Observaba el regulador de vapor y el carburador de agua con un evidente esfuerzo por comprender, tenía los dientes afilados también, pobre diablo, y el cabello lanudo afeitado con arreglo a un modelo muy extraño, y tres cicatrices ornamentales en cada mejilla. Hubiera debido palmo-tear y golpear el suelo con la planta de los pies, y en vez de ello se esforzaba por realizar un trabajo,

iniciarse en una extraña brujería, en la que iba adquiriendo nuevos conocimientos. Era útil porque había recibido alguna instrucción (...)

Texto 1B: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 117

Yo echaba atrozmente de menos a mi difunto timonel; lo echaba de menos, ya en los momentos en que su cuerpo estaba tendido en la cabina de pilotaje. Tal vez juzguéis bastante extraño ese pesar por un salvaje que no contaba más que un grano de arena en un Sahara negro. Bueno, había hecho algo, había guiado el barco. Durante meses yo lo había tenido a mis espaldas, como una ayuda, un instrumento. Era una especie de socio. Conducía el barco y yo tenía que preocuparme de sus deficiencias, y de esa manera un vínculo sutil se había creado, del cual fui consciente sólo cuando se rompió. Y la íntima profundidad de la mirada que me dirigió cuando recibió aquel golpe aún vive en mi memoria, como una súplica de un parentesco lejano, afirmado en el momento supremo.

Texto 1C: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 132

Yo no tenía idea de la situación, el ruso me dijo que aquellas cabezas eran cabezas de rebeldes. Le ofendió extraordinariamente mi risa. ¡Rebeldes! ¿Cuál sería la próxima definición que debía yo oír? Había oído hablar de enemigos, criminales, trabajadores... ahora de rebeldes. Aquellas cabezas rebeldes me parecían muy apaciguadas desde sus postes.

Actividad 1

En los fragmentos anteriores se hace referencia a los aborígenes africanos y se realiza una caracterización de estos muy despectiva.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué opinión os merece esta caracterización?
- ¿Consideráis que es ingenua o interesada?
- ¿Qué finalidad se os ocurre que pueda subyacer?



Texto 2A: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 39-41

Pero aquellos jóvenes en realidad no tenían demasiado en qué apoyarse. No eran colonizadores; su administración equivalía a una pura opresión y nada más, imaginó. Eran conquistadores, y eso lo único que requiere es fuerza bruta, nada de lo que pueda uno vanagloriarse cuando se posee, ya que la fuerza no es sino una casualidad nacida de la debilidad de los otros. Se apoderaban de todo lo que podían. Aquello era verdadero robo con violencia, asesinato con agravantes en gran escala, y los hombres hacían aquello ciegamente, como es natural entre quienes se debaten en la oscuridad. La conquista de la tierra, que por lo general consiste en arrebatársela a quienes tienen una tez de color distinto o narices ligeramente más chatas que las nuestras, no es nada agradable cuando se observa con atención. Lo único que la redime es la idea. Una idea que la respalda: no un pretexto sentimental sino una idea; y una creencia generosa en esa idea, en algo que se puede enarbolar, ante lo que uno puede postrarse y ofrecerse en sacrificio...

Texto 2B: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 70-74

En aquella estación se respiraba un aire de conspiración, que, por supuesto, no se resolvía en nada. Era tan irreal como todo lo demás, como las pretensiones filantrópicas de la empresa, como sus conversaciones, como su gobierno, como las muestras de su trabajo. El único sentimiento real era el deseo de ser destinado a un puesto comercial donde poder recoger el marfil y obtener el porcentaje estipulado.

(...)

“Dígame, por favor”, le pedí, “¿quién es ese señor Kurtz?”

» “El jefe de la estación interior”, respondió con sequedad, mirando hacia otro lado. (...) “Es un prodigio”, dijo al fin. “Es un emisario de la piedad, la ciencia y el progreso, y sólo el diablo sabe de qué más. Nosotros necesitamos”, comenzó de pronto a declamar, “para realizar la causa que Europa nos ha confiado, por así decirlo, inteligencias superiores, gran simpatía, unidad de propósitos.”

(...)

Usted forma parte del nuevo equipo... el equipo de la virtud. La misma persona que lo envió a él lo ha recomendado muy especialmente a usted.

Texto 2C: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 80

» Pero no fue así. En lugar de remaches tuvimos una invasión, un castigo, una visita. Llegó en secciones durante las tres semanas siguientes; cada sección encabezada por un burro en el que iba montado un blanco con traje nuevo y zapatos relucientes, un blanco que saludaba desde aquella altura a derecha e izquierda a los impresionados peregrinos. Una banda pendenciera de negros descalzos y desarrapados marchaba tras el burro; un equipaje de tiendas, sillas de campaña, cajas de lata, cajones blancos y fardos grises eran depositados en el patio, y el aire de misterio parecía espesarse sobre el desorden de la estación. Llegaron cinco expediciones semejantes, con el aire absurdo de una huida desordenada, con el botín de innumerables almacenes y abundante acopio de provisiones que uno podría pensar habían sido arrancadas de la selva para ser repartidas equitativamente. Era una mezcla indecible de cosas, útiles en sí, pero a las cuales la locura humana hacía parecer como el botín de un robo.

» Aquella devota banda se daba a sí misma el nombre de Expedición de Exploradores Eldorado. Parece ser que todos sus miembros habían jurado guardar secreto. Su conversación, de cualquier manera, era una conversación de sórdidos filibusteros. Era un grupo temerario pero sin valor, voraz sin audacia, cruel sin osadía. No había en aquella gente un átomo de previsión ni de intención seria, y ni siquiera parecían saber que esas cosas son requeridas para el trabajo en el mundo. Arrancar tesoros a las entrañas de la tierra era su deseo, pero aquel deseo no tenía detrás otro propósito moral que el de la acción de unos bandidos que fuerzan una caja fuerte. No sé quién costearía los gastos de aquella noble empresa, pero un tío de nuestro director era el jefe del grupo.

Texto 2D: *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad, 127-131

La mayor parte de las veces emprendía esas expediciones en busca de marfil (...) se apoderó del país (...) Kurtz logró que la tribu lo siguiera (...) “Lo adoraban”, dijo. El tono de aquellas palabras fue tan extraordinario que lo miré con fijeza. Era curioso comprobar su mezcla de deseo y resistencia a hablar de Kurtz. Aquel hombre llenaba su vida, ocupaba sus pensamientos, movía sus emociones. “¿Qué puede usted esperar?”, estalló. “Llegó a ellos con truenos y relámpagos, y ellos jamás habían visto nada semejante... nada tan terrible. Él podía ser realmente terrible (...) Aquel hombre sufría demasiado. Odiaba todo esto y sin embargo no podía marcharse. Cuando tuve una oportunidad, le supliqué que tratara de partir mientras fuera aún posible. Le ofrecí acompañarlo en el viaje de regreso. Decía que sí, y luego se quedaba. Volvía a salir a cazar marfil (...) Evidentemente el ansia de marfil se había apoderado de (¿cómo llamarlas?) sus aspiraciones menos materiales.

(...) los métodos del señor Kurtz habían constituido la ruina de aquella región. No puedo opinar al respecto, pero quiero dejar claramente sentado que no había nada provechoso en el hecho de que esas cabezas permanecieran allí. Sólo mostraban que el señor Kurtz carecía de frenos para satisfacer sus apetitos (...)

(...) los nativos; no se moverían a menos que el señor Kurtz se lo ordenara. Su ascendiente sobre ellos era extraordinario. Los campamentos de aquella gente rodeaban el lugar y sus jefes iban diariamente a visitarlo. Se hubieran arrastrado...



Visionado de escenas filmicas:

Diamante de sangre (sobre el comercio de diamantes, la explotación y esclavización del pueblo africano)

Actividad 2

Los fragmentos anteriores, correspondientes a *El corazón de las tinieblas*, hablan de la colonización de África por los europeos.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué idea se desprende de la colonización y de las motivaciones y características de los conquistadores?
- ¿Y del personaje del señor Kurtz y su relación con los nativos?
- ¿Qué opinión os merece que se utilizaran rasgos raciales como justificación para someter a los aborígenes, robarles, maltratarles y ocupar por la fuerza sus tierras?
- ¿Consideráis que pueda existir alguna idea éticamente aceptable para respaldar tal actuación?
- En la actualidad, ¿se sigue sometiendo, maltratando o esclavizando a los africanos? ¿De qué maneras? Intercambiad vuestras ideas al respecto tras el visionado de las escenas seleccionadas de la película *Diamante de sangre*.



Por último, redactad unas líneas de síntesis respondiendo de manera conjunta a las preguntas anteriores.

Sesión 6



Texto 3A: *Los dueños del paraíso*, Andreu Martín, 74-77

Todos los españoles se pusieron en pie con ruido metálico de armaduras y espadas.

Los indios, desconcertados pero siempre sonrientes, se levantaron también procurando que no se borrara la amabilidad de sus actitudes.

- Léales el Requerimiento, Buraño –ordenó el capitán.

Buraño extrajo de su bolsa unos papeles enrollados. Procedió a desplegarlos con mucha prosopopeya.

En la Junta de Burgos de 1512, se dictaron las primeras leyes para reglamentar y legitimar las condiciones de trabajo de los nativos americanos. Quería ser aquello una legislación laboral que impidiera la aniquilación del indio y favoreciera su evangelización. Pero el trabajo era obligatorio y los indios debían someterse a él, a las buenas o a las malas. Para que se enterasen de estas condiciones, el jurista Palacios Rubio redactó un Requerimiento donde quedaban debidamente explicadas.

- «De parte del Emperador y Rey don Carlos... -empezó Buraño- ...y doña Juana, su madre, Reyes de Castilla, de León, de Aragón, de las dos Sicilias, de Jerusalén, de Navarra, de Granada, de Toledo, de Valencia, de Galicia, de Mallorca, de Sevilla, de Cerdeña, de Córdoba, de Córcega, de Murcia, de Jaén, de los Algarves, de Algecira, de Gibraltar, de las islas de Canaria, de las Indias, islas y tierra firme de mar Océano, Condes de Barcelona, señores de Vizcaya y de Molina, Duques de Atenas y Neopatria, Condes de Ruysellón y de Cerdeña, Marqueses de Oristán y de Gociano, Archiduque de Austria, Duques de Borgoña y de Bravante, Condes de Flandes y de Tirol, etc., domadores de gentes bárbaras...»

Las gentes bárbaras que iban a domesticar lo contemplaban estupefactos, sin comprender nada. Ni siquiera conociendo el idioma castellano habrían podido comprender nada. Se miraban entre sí. A lo mejor creían que el gigantesco Buraño estaba entonando algún cántico, o salmo, o algo parecido. Empezaron a sonreír.

- «... os notificamos y hacemos saber, como mejor podemos, que Dios nuestro Señor, uno y eterno, creó el cielo y la tierra, y un hombre y una mujer, de quien nos y vosotros y todos los hombres del mundo fueron y son descendientes y procreados, y todos los que después de nosotros vinieran...»

Los murmullos entre los indios iban en aumento. Si aquello era una alegre canción española, estaban ansiosos por sumarse al coro para participar de la algazara.

- «... Uno de los Pontífices pasados que en lugar de éste sucedió en aquella dignidad y silla que he dicho, como señor del mundo hizo donación de estas islas y tierra firme del mar Océano a los dichos Rey y Reina y sus sucesores en estos Reinos, con todo lo que en ella hay, según se contiene en ciertas escrituras que sobre ello pasaron, según se ha dicho, que podréis ver si quisieseis. Así que sus Majestades son Reyes y señores de estas islas y tierra firme por virtud de dicha donación...»

Lobisome, impaciente, había cruzado el brazo por delante del cuerpo y había puesto su mano en el puño de la espada.

- «... y sus Majestades los recibieron alegre y benignamente, y así los mandaron tratar como a los otros súbditos y vasallos; y vosotros sois tenidos y obligados a hacer lo mismo. Por ende, como mejor podemos, os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo...»

El murmullo de los indios era ya algarabía.

- «... Y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Emperador y Reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y Reyes de esas islas y tierra firme...»

Zenón cerró los ojos a la situación absurda y grotesca que estaba viviendo.

- «... Si así lo hicieseis, haréis bien, y aquello que sois tenidos y obligados, y sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad... Y si así no lo hicieseis o en ellos maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos...»

Texto 3B: Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 57-60

Nuestro señor Colón prometió a nuestros Bienamados Reyes cargamentos de esclavos a cambio del flete de navíos y todo tipo de provisiones. De esta forma, compensaba las inversiones de la Corona en su proyecto. Se han vendido muchos esclavos indios a España, que luego son revendidos por toda Europa.

Os hablo de finales del siglo pasado, cuando acababan de descubrir estas tierras. Ya desde entonces existe la posibilidad de capturar a los indios malos. ¿Y queréis que os diga una cosa, padre? ¡Todos los indios son malos!

(...)

- ¡Todos los indios son malos! ¡Los indios son bestias feroces! ¡Pronto lo aprenderéis! No merecen vivir. ¡Si alguna vez faltase el agua, habríamos de regar las heredades de los españoles con sangre de indios!

(...)

- ¿Qué son las encomiendas?

(...)

- Las encomiendas son las posesiones de los españoles, las casas, las tierras, las minas que el Rey les ha dado.

Más tarde, mientras comían, acaso para restaurar su imagen ante los presentes, fray Gonzalvo intervino:

- Lo que antes ha dicho Seisdedos no es exacto. Las encomiendas no son propiedad de los colonos sino de Nuestro Señor el Rey.

El único que atendió con interés fue Zenón. Los otros intercambiaban miradas sarcásticas de «qué nos va a contar» y «él qué sabrá».

- Las Capitulaciones de Santa Fe, que firmaron en 1492 los Reyes Católicos y Colón, establecieron que las tierras que se descubrieran se encomendarían a los colonos para que las explotaran con la ayuda de los nativos. A cambio de la colaboración de los indios, los encomenderos se comprometían a protegerlos, alimentarlos e instruirlos en la fe cristiana, considerando que el indio es un ser libre y su libertad debe ser respetada.

(...)

- Lo que yo conozco son unas tierras y unas fincas donde un español es quien manda y los indios son los que se rompen la espalda sacando oro o esmeraldas de las minas, o labrando la tierra. Como corresponde. Y lo que sé es que los indios son unos malditos holgazanes, de mala calidad, que Dios no los creó como a nosotros porque enseguida se mueren por cualquier cosa, y por eso se necesitan muchos y cada vez hay menos. Que sé de un oficial, llamado Juan de la Vega, a quien dieron trescientos indios de repartimiento y al cabo de tres meses no le quedaban más que treinta. Y por eso yo tengo mucho trabajo, padre, porque debo conseguir mano de obra para mis contratadores. Y es un trabajo duro el mío porque esos indios cada vez se alejan más de nosotros, huyen a los montes, a los pantanos, a la selva más frondosa; se han diseminado por las islas del archipiélago y allí nos esperan armados de flechas ponzoñosas. Tan haraganes son que cuentan que muchos de ellos se han ahorcado por no trabajar con nosotros, o se envenenan, y se matan los maridos con sus mujeres y con sus hijos. Si queréis venir conmigo, lo comprobaréis, padre. Me han señalado unas islas inexploradas donde, por lo visto, todavía existen salvajes que no conocen al hombre blanco. Iremos a por ellos.

Texto 3C: Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 80-85

- ¿Me dejas que te diga una cosa? –preludio de malas noticias-. Me parece muy elemental. ¿Cómo te diría? Eso no era así. Te has ido a saltar precisamente el párrafo del Requerimiento que dice que, si se portan bien, los dejarán y no les obligarán a hacerse cristianos si no quieren, y entonces, ¿cómo era?, «sus Majestades os concederán privilegios y exenciones, y os harán muchas mercedes». Y los españoles leían el Requerimiento y, cuando los indios les atacaban, entonces se defendían...

- Por favor –hace una mueca de contrariedad-. Hay que procurar ser verosímiles. El lector tiene que poder creer lo que le contamos. Todo eso del Requerimiento parece una burla. ¿Quién se lo va a creer? ¿No ves que no era más que una formalidad grotesca, dada la situación? Vienen unos tíos armados y les pegan a los indios un rollo que no entienden de nada... Es verdad que le he puesto un poco de sentido del humor a la situación, pero es para recalcar lo absurdo, lo surrealista, del momento –se levanta del sillón como si estuviera dispuesta a llegar a las manos-. ¡Si los indios ni siquiera entendían el idioma! Daba igual lo que dijeran. Daba igual lo que hicieran los unos y los otros. Iban a capturarlos porque necesitaban esclavos, mano de obra barata, y Lobisome y la gente como Lobisome los capturaban como esclavos con cualquier excusa.

- Bueno, pero al menos creo que tendríamos que remarcar que la Corona española trataba de hacer las cosas bien. Los reyes sucesivos prohibieron que se hiciera esclavos a los indios, y continuamente estaban elaborando leyes con juristas y teólogos para hacer bien las cosas. Nada de esto sucedió en América del Norte, por ejemplo.

- Querían hacer las cosas bien –me concede con un toque de ironía-, pero nadie les hacía caso. Estaban a miles de kilómetros de distancia y eso, en aquella época, era como ahora estar en Marte. Lo dice, no sé, José de Acosta, cuando habla de las encomiendas...

(...)

«El Rey está lejos y yo mando aquí.». La consecuencia del autoritarismo es la estupidez generalizada. Es la falta de diálogo, porque uno manda y los otros se callan, y eso significa falta de raciocinio, o sea tontería. Tontería de los que obedecen sin rechistar, pero también tontería del que manda y no es obedecido.

Se ha quedado descansada.

- Sí, sí, bueno –digo, para no dejarme apabullar-, pues eso. Lo que quiero decir es que existía cierta ambigüedad, y creo que deberíamos reflejar esa ambigüedad.

- ¿Ambigüedad? ¿Qué ambigüedad quieres encontrar en hombres que entran en un poblado y asesinan a mujeres y niños, que abandonan en la selva a sus propios compañeros heridos, que le cortan la mano a un moribundo para no tomarse la molestia de soltarle el grillete? ¿Cómo vas a relativizar eso? ¿Diciendo que son hechos sacados de contexto? ¿Que en aquella época eso era más normal que hoy en día?

- Bueno, al menos había la posibilidad de criticarlo. Estaban Montesinos, y Bartolomé de las Casas, fray Antonio de Córdoba, Domingo de Soto, Vázquez de Menchaca y todos los demás –recorro a una de las notas que tenemos sobre la mesa para ser exhaustivo-: Gutierre de Ampudia, Bernardo de Santo Domingo, Pedro de San Martín y Diego de Alberca y el amigo de Bartolomé de las Casas, Pedro de Rentería, hasta un santo, san Luis Beltrán... Todos ellos denunciaban los desmanes ante el rey y el rey les hacía caso...

- No, no, no –más calmada-. No, espera –pero preparando la siguiente andanada-. Si había Montesinos y Bartolomé de las Casas, eso significa que existía sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, como hoy. Ellos no sacaban nada de contexto: estaban en el contexto y sufrían por el mal que se hacía a los indios exactamente como sufrimos hoy al pensarlo. Y los desalmados que mataban a mansalva y los esclavizaban sin escrúpulos eran exactamente tan despiadados como los soldados y los mercenarios de hoy, los norteamericanos asesinos de Vietnam, de Iraq, los torturadores de Abu Graib o de los chupaderos de Argentina o de Chile. Y el castellano viejo que se aprovechaba y se enriquecía gracias a los crímenes de los mercenarios esclavistas era igual que el accionista de la multinacional que se compra un yate con el dinero ganado gracias a los niños que están trabajando como esclavos en la India. Idéntico. ¿Que entonces abundaban los psicópatas? Pues a lo mejor. Yo no estoy muy convencida, pero te lo concedo. Desde luego, en América, sí. En América se cometieron más barbaridades de las que probablemente se cometerían hoy. Eso significa que hemos progresado. Pero un poco, sólo un poco, porque para mí el progreso no es el avión, el aire acondicionado y el microondas. El progreso sólo se puede medir en el sentimiento de los hombres, y en ese sentido no hemos avanzado demasiado. El egoísmo todavía le gana la batalla a la generosidad.

- Pero...

Y, después de una pausa dramática equivalente a un «prepárate», abordo mi teoría preferida. A ver si la convenzo:

- ¿Tú no crees que todos somos básicamente egoístas? Los españoles iban allí para enriquecerse, por puro egoísmo, sí, pero los indios también defendían lo suyo porque era suyo, por puro egoísmo...

- No, no lo creo, Toni –me dice con mirada acusadora, casi de odio-. Lo que somos todos es esencialmente animales, y los animales sí que son elementales y egoístas. Fíjate en una cosa: los animales que más nos gustan son los más generosos. Aquellos que nos dan cariño, calor y fidelidad. Porque eso los hace más parecidos a nosotros, más humanos. Yo creo que la civilización nace precisamente cuando el hombre empieza a mirar a su alrededor, y descubre al otro y se vuelve animal social, se relaciona con el entorno y eso convierte al animal egoísta en persona altruista. Eso es lo que yo creo.



Documentos de consulta (sobre formas de explotación y esclavización actuales)

Actividad 3

Tras la lectura de los fragmentos anteriores, debatid en grupos de tres o cuatro en torno a las siguientes cuestiones para una posterior puesta en común.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué opinión os merece el requerimiento que leen los españoles a los indios?
- ¿Qué lectura realizáis del hecho de que ni siquiera pudieran entenderlo debido al desconocimiento de la lengua?
- ¿Se sostienen los argumentos que aportan los españoles para justificar que las tierras en que vivían los indios les pertenecían?
- ¿Es objetiva la caracterización negativa y despectiva que se realiza de los indios? ¿Qué intención o qué finalidad creéis que subyacía a la misma?
- ¿Os parece correcta la imposición a un pueblo por otro de unas determinadas creencias religiosas?
- ¿Fue justa la explotación y esclavización de los indios? ¿Qué formas de explotación y esclavización actuales conocéis?
- ¿Qué opináis vosotros del autoritarismo?
- Al hilo del planteamiento que defiende Toni, el coprotagonista de *Los dueños del paraíso*, ¿os parece oportuno que hable en términos de egoísmo indistintamente cuando se refiere a las ansias de enriquecerse de los españoles y a la defensa por parte de los indios de sus tierras?
- ¿Cuáles serían para vosotros las bases de la civilización y del progreso?



Organizad por escrito las ideas fundamentales derivadas de la discusión en un texto breve pero argumentado.

Módulo 2. Aproximación a diferentes perspectivas de la conquista

Sesión 7



Texto 4A: *Los dueños del paraíso*, Andreu Martín, 14-17

¿De qué trata el libro? ¿De las atrocidades que cometieron los españoles en América durante la conquista?
(...)

- Bueno, bueno, pero –objeto- tampoco se trata de alimentar la leyenda negra. Quedamos en que íbamos a ser objetivos. Un poco cañeros, vale, pero no nos pasemos con las tintas. No vamos a contar que todos los españoles eran unos monstruos y los indios unos angelitos.

(...)

- Los españoles eran unos monstruos –sentencia- y Colón y Vesputio llegaron a comparar a los indios con los ángeles.

- Bueno, pero... -trato de resistirme.

- Los aniquilaron –me mira de hito en hito como si le maravillara que yo aún no me haya enterado-. Acabaron con todos los indios de Haití y con todos los de las Antillas en una veintena de años. A eso lo llamo yo genocidio y de los buenos.

- (...) Lo único que quiero decir es que (...) Así es como avanza la Humanidad. El progreso es un dios terrible que, a cambio de los beneficios que nos proporciona, exige vidas humanas. Eso ocurre desde el principio de los tiempos. Los romanos nos trajeron su civilización a sangre y fuego. Y los árabes. Y nosotros llevamos nuestra civilización a sangre y fuego también.

(...)

- En todo caso, tendremos que preguntarnos si no habría ido todo mucho mejor si los romanos se hubieran quedado en su casa y los españoles en la suya.

(...)

- Yo creo que este libro trata de la leyenda negra. Es una reflexión sobre la leyenda negra, sobre todas las leyendas negras. Una visión nueva, distinta a la que siempre suele darse de aquella peripecia de ultramar. Y creo que Bartolomé de las Casas era objetivo en su exposición. Dice, y cito (...): «Traigo aquí una breve descripción de las acciones diabólicas que los españoles cometen a diario en vuestros territorios del Nuevo Mundo...» O sea: acciones diabólicas. Más claro, agua (...) Bueno, pues nosotros tenemos la intención de decir (...) que la conquista no fue una verbena.

Texto 4B: *Los dueños del paraíso*, Andreu Martín, 170-180

- Pues que –respondo con una cierta cautela- habrá un sector de la sociedad, críticos, profesores de instituto y de universidad, padres de alumnos, que no estarán de acuerdo en que divulguemos la leyenda negra española.

- ¿Por qué? –replica respondona-. ¿Qué es la leyenda negra? ¿Qué significa eso?

- ¿No lo sabes?

- Tengo mi idea, ¿pero cuál es la tuya?

Me pongo serio. Me concentro.

- Yo definiría la leyenda negra como un conjunto de falsedades, mentiras, inexactitudes que, de forma malintencionada, se divulgan para dar una imagen negativa de España, para ensuciar nuestro buen nombre...

- Ensuciar nuestro buen nombre (...) Lo ensucian quienes cometen los crímenes, no quien los difunde. ¿Tú has oído hablar de la libertad de expresión? Pues eso es lo que trataban de ejercer Bartolomé de las Casas y Montesinos y todos los demás...

(...)

- Pero es que Bartolomé de las Casas defendía la legislación vigente –protesta-. Y hablaba de caridad, de amor, de buenos sentimientos. ¿Quién podría condenarle por ello? Si ni siquiera podemos criticar a los reyes. Los reyes, tanto los Católicos como Carlos I, habían prohibido esclavizar a los indios. Cuando De las Casas o Montesinos predicaban desde el púlpito, daban por supuesto que ni el rey, ni la Inquisición, ni la Iglesia, ni los teólogos, ni los juristas podían tolerar las tropelías que se cometían en América. Porque ellos habían ordenado que no se cometieran. Lo tenemos documentado: en España se sabía lo que sucedía y había muchas corrientes de opinión. Unas a favor de la conquista, la demonización de los indios y el saqueo; y otras muchas en contra de eso. Por eso, se dictaron las leyes que se dictaron, aunque luego no sirvieran para nada porque en América nadie obedecía las órdenes reales. Tendríamos que sentirnos orgullosos de que en España hubiera esa sensibilidad por los desmanes de los Lobisomes.

- (...) Pero alguien puede decirnos que Bartolomé de las Casas exageraba. Eso se dice.

- ¿Que exageraba?

- Hombre, no te hagas de nuevas. Dicen que, puesto a dar cifras, soltaba cualquier cosa. Dicen que deberían haberse encontrado fosas comunes repletas de restos humanos si hubiera habido esas matanzas de miles de indios que él dice. Algún rastro debería haber quedado.

(...)

- Primero –dice, dándome a entender que hace esfuerzos para no gritar-, tendríamos que dejar claro a cuántos hay que matar para empezar a lamentarlo. Y, segundo, no es sólo Bartolomé de las Casas quien habla de matanzas. Hay escritos de Hernán Cortés y de Pedro de Valdivia, por ejemplo, y tú lo sabes.

HERNÁN CORTÉS: «Aquel día se mataron y prendieron más de cuarenta mil ánimas. Y era tanta la grito y el lloro de los niños y mujeres que no había persona a quien no quebrase el corazón, y ya nosotros teníamos más que hacer en estorbar a nuestros amigos que no matasen ni hiciesen tanta crueldad que no en pelear con los indios. Esta crueldad nunca en generación tan recia se vio, ni tan fuera de toda orden de naturaleza, como en los naturales de estas partes.»

GONZALO FERNÁNDEZ DE OVIEDO: «Y fue Saxipa condenado a tormento de tracto de cuerda; e cuando se le dio, le dieron tres tractos la primera vez y después, cuando se le reiteró el tormento, otros tres. Y aunque en ellos siempre prometía de dar el oro, nunca lo dio. Desde a un mes, como era hombre delicado y se veía afligido con la prisión y la tristeza, murió.»

«E lo que él y ellos llamaban pacificar era yermar e asolar e matar e destruir la tierra de muchas maneras, robando e acabando los naturales della.»

PASCUAL DE ANDAGOYA: «En todo el sitio y asiento de Popayán no puede salir nadie que no vaya por ladrillado de cabezas y huesos de muertos. No puedo dejar de llorar muchas lágrimas de ver tan gran perdición y tanto mal.»

GARCILASO DE LA VEGA: «Otros se ocuparon en abrir indios muertos y sacar el unto para que sirviese de unguento y aceites para curar las heridas.»

PEDRO DE VALDIVIA: «Prendieron trescientos o cuatrocientos, a los cuales hice cortar las manos derechas e narices, dándoles a entender que se hacía porque les había avisado viniesen de paz; e me dijeron que sí harían, e viniéronme de guerra, e que, si no servían, así los había de tratar a todos.»

TESTIMONIO INDIOS: «Eran tantos los indios que mataron que se hizo un río de sangre, que viene a ser el olin-tepeque. Por eso le quedó el nombre de Quinquel, porque toda el agua venía hecha sangre y también el día se volvió colorado por la mucha sangre que hubo aquel día.»

(...)

- Pero, a ver, dicen que muchos indios murieron de muerte natural, de enfermedades para las que no tenían anticuerpos. La gripe, no sé... Se habla de que morían de desnutrición.

- Eso es una burla –dice Ariadna, a gritos, desde el baño-. Es una burla. ¿Quién se lo puede tomar en serio? ¿Enfermedades? Todas las islas, Cuba y La Española despobladas en menos de veinte años. ¡Menuda epidemia! ¿Y la desnutrición? Eso quiere decir morir de hambre, ¿no? Quiere decir que los dejaban morir de hambre.

(...)

- ¿Sabes cuál es el problema? Que la historia la escriben los vencedores. En aquella época, y en épocas posteriores, se ha escrito para justificar los atropellos, «los indios eran viciosos y asquerosos e idólatras y tal» y se ha escrito lo que los españoles que se habían enriquecido a costa de América querían oír, «somos estupendos, todo lo hacemos bien». Es desagradable e indignante saber que gente de tu misma nacionalidad comete animaladas como las que se cometían. Un genocidio. Hay muchos norteamericanos indignados con el gobierno y el ejército de su país. Y pueden hacer dos cosas: lamentarlo y protestar, como hacen muchos, o insistir en el «somos estupendos». A los españoles que se enriquecían con la conquista les encantaba escuchar que lo de las Américas era formidable y heroico y que quien dijera lo contrario era un falsario de mala fe. Pero las razones que utilizaban para defender esos crímenes eran tan abominables como los mismos crímenes. Fascismo puro. Ríete tú de Hitler. ¿Te acuerdas de los alegatos del mamarracho de Ginés de Sepúlveda, el que hablaba contra De las Casas?

Sí, me acuerdo.

«La naturaleza humana se da en distintos grados: en unos hombres se realiza con plenitud y en otros no, hay hombres cabales destinados a la libertad y al ejercicio del mando, y hombres deficientes y menoscabados, homúnculos, destinados a la servidumbre...»

- Fascismo puro –continúa Ariadna, arrolladora-. La raza aria y los demás. ¿O no te acuerdas del texto de Rufino Blanco Fombona?

Sí. Lo recuerdo. Tiene razón Ariadna al decir que las voces que atacan a Bartolomé de las Casas se desautorizan por sí solas.

Dice el tal Rufino Blanco (copio): «Los conquistadores fueron hombres maravillosos... No venció el número, ni siquiera el arrojo, sino una raza superior sobre otra inferior... La conquista resulta obra de piedad. En este sentido, a España la movió el más puro idealismo; y su obra colonizadora es más noble que la de Holanda e Inglaterra, movidas en sus empresas colonialistas por un afán de orden económico. La conquista de América por España tiene algo de cruzada... Como todos los guerreros de España eran entonces hombres religiosos, cada conquistador era, en consecuencia, un campeón de la fe. Hasta las más turbias y equivocadas acciones adquieren carácter de excelencia si las santifica la religión... Respecto a la crueldad, no vale la pena insistir. España y principalmente Castilla ha sido y es pueblo cruel con los demás (...)

Contra todo ello, proclama Bartolomé de las Casas:

«Todo pueblo, por muy bárbaro que sea, puede defenderse de los ataques de otro pueblo más civilizado que pretende subyugarlo o privarle de la libertad. Es más: lícitamente puede castigar con la muerte a tales personas más civilizadas como salvajes y crueles agresores contra la ley natural. Tal guerra es más justa que aquel que, bajo pretexto de superior cultura, se le hace.»

(...)

- (...) queda claro que la conquista de América es una cruzada, continuación de la Reconquista contra los moros y los judíos. ¿Qué se hacía contra los moros y los judíos? No tenían derecho a la vida, se los marginaba, se los despreciaba, se los expoliaba, se robaban sus pertenencias, se atacaba las juderías de vez en cuando para matar judíos y quemar sus casas. ¿Por qué no hacer lo mismo con los indios, que eran como animales, paganos, casi seres demoníacos?

» Y hablemos de la nobleza de intenciones y sentimientos de los conquistadores. Gran parte de ellos eran analfabetos, gente embrutecida por una miseria absoluta con el espejismo de obtener riquezas y nobleza de un día para otro, aventureros convencidos de que sólo iban a tener que agacharse para recoger tesoros de valor incalculable, delincuentes, «carne de cárcel», como decía aquel, «porque no encontraban hombres libres dispuestos a navegar a lo desconocido». Embárcalos. Más de un mes de viaje sin mujeres. Encuentran indias hermosas y desnudas y complacientes. ¿Qué puede pasar?

» Y vienen obsesionados por las riquezas y el oro. Sólo quieren oro. Toma el dinero y corre. Cuando se forman las encomiendas, se ven propietarios de tierras y utilizan a los indios con el despotismo que en España utilizan los señores con los siervos, los tratan como esclavos aun transgrediendo la ley. Los maltratan, los azotan, los tratan como a animales, no les dan de comer.

» Piensa en el comportamiento de los nazis en la Segunda Guerra Mundial, los campos de exterminio, y piensa que los asesinos eran gente instruida; piensa en las salvajadas que los civilizadísimos ingleses han cometido en sus colonias; piensa en el exterminio sistemático de los indios norteamericanos en la llamada Conquista del Oeste; piensa en los soldados norteamericanos de hoy día, siglo XXI, en Iraq, soldados que han recibido una instrucción, que participan de una moral del siglo XXI. Piensa en los cabezas rapadas que torturan homosexuales o pegan fuego a indigentes. Si esto sucede hoy, ¿no es fácil deducir que mayores bestialidades harían aquellos hombres en aquellas circunstancias? Comprenderlos no significa justificarlos, pero sí nos ayuda a juzgar la época con un poco de distancia y ecuanimidad. Piensa en las riquezas inmensas que podrían obtener, y obtuvieron, los españoles si eliminaban a los genuinos propietarios de aquellas tierras, los indios. El interés que tenían en hacerlos aparecer como bestias, homúnculos, engendros de segunda categoría, a los que ninguna ley sensata había de proteger.

» Al fin, triunfaron las tesis de Ginés de Sepúlveda, claro está, porque las apoyaban los ricos, aquellos que se beneficiaban del saqueo de las Américas. Bartolomé de las Casas fue tildado de pobre paranoico delirante, de judío resentido (es sintomático que le acusaran de esto), de perverso que sólo quería hacer daño a su país, lo desprestigiaron y lo relegaron al último y más oscuro rincón de la historia. Pero, quitándole la razón, sólo se la daban a los racistas, a los cínicos y a los saqueadores.

» No pueden decir que hicieron bien exterminándoles porque no se puede hacer bien y exterminar. No pueden decir que no se exterminó a los indios porque no hay más que verlos hoy. Los pocos que quedan están marginados, humillados y desposeídos de sus tierras y sus bienes, son un ejemplo vergonzante de lo que entendemos por progreso. No se puede decir que fue necesario exterminarlos para que el mundo progresara porque el mundo, para ellos, nunca progresó.

Actividad 4

En los fragmentos anteriores los dos protagonistas adolescentes de *Los dueños del paraíso* debaten desde qué perspectiva contar la novela que van a escribir colaborativamente sobre la conquista de América por los españoles: Ariadna sostiene que se trató de un genocidio inadmisibles, Toni defiende que la destrucción es siempre necesaria para el progreso. ¿Con qué postura os identificáis vosotros? Elaborad y ordenad vuestros argumentos a favor de una u otra postura y de cuanto supuso la conquista de América por los españoles para una posterior puesta en común colectiva. Se trata de defender con argumentos, tras la lectura de los textos, desde qué perspectiva consideraríais vosotros que debería contarse la conquista y por qué.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Estáis de acuerdo o en desacuerdo con la idea expuesta por Ariadna de que se caracteriza positiva o negativamente a los pueblos y se narra la historia desde una perspectiva empleada para justificar las atrocidades cometidas por los vencedores? ¿Por qué?
- Tras la lectura de los fragmentos anteriores, ¿qué sentimiento os despierta la conquista de América por los españoles? ¿Orgullo? ¿Indignación? ¿Por qué?
- Después de la aproximación al nazismo realizada en el bloque anterior, ¿encontráis alguna similitud entre el genocidio nazi alemán y la conquista española de América? Explicadlo.
- ¿Cómo expresaríais, con vuestras palabras, las asociaciones que hace Ariadna en el último de los textos entre las atrocidades cometidas en los episodios históricos aludidos anteriormente y las que cometen en la actualidad, por ejemplo, los soldados norteamericanos o los cabezas rapadas?
- ¿Qué os parece que se trate de justificar una jerarquización de la naturaleza humana o de la condición de seres humanos conforme a la pertenencia a distintos pueblos o comunidades culturales o basándose en unos determinados rasgos raciales?
- ¿Qué creéis que quiere decir la afirmación “Hasta las más turbias y equivocadas acciones adquieren carácter de excelencia si las santifica la religión”? ¿Os parece correcto que la religión sea empleada para justificar atrocidades?
- ¿Es justo que un pueblo ataque o someta a otro por considerarlo “bárbaro”, “incivilizado” o “salvaje”, sosteniendo que su cultura es inferior?
- ¿Qué intereses movían a los conquistadores españoles?
- ¿Cuál es el significado de los términos “cruzada”, “expoliar” y “despotismo”? Buscad a qué hacen referencia e incorporad una breve definición expresada con vuestras palabras al glosario.



Tras la discusión en grupos, organizad individualmente las ideas fundamentales elaborando un texto escrito en el que deis una respuesta argumentada y conjunta a las preguntas anteriores.

BLOQUE 3) Inmigración

Los textos literarios y las escenas de películas sobre los que debatiremos en este tercer bloque nos aproximan a la cultura árabe, así como a las situaciones de discriminación y a los conflictos de identidad experimentados por los protagonistas. A través de las distintas actividades, que plantean preguntas a partir de fragmentos textuales y escenas filmicas, intentaremos profundizar en la comprensión de tales documentos y mejorar nuestras habilidades argumentativas, siguiendo la misma dinámica que en los dos bloques anteriores.

Para mejorar nuestra comprensión de los textos, nuevamente, aportamos información adicional, en este caso, sobre Marruecos y la cultura árabe, en el dossier correspondiente a este tercer bloque, que es posible complementar con la búsqueda autónoma.

Para el desarrollo de las habilidades argumentativas a través de las intervenciones orales y respuestas escritas recurriremos a las mismas pautas e ideas básicas para la elaboración de textos de opinión o argumentativos empleadas en los bloques anteriores.

Módulo 1. Doble sentimiento de pertenencia cultural y conflictos de identidad

Sesión 8



Texto 1: Laila, Laila Karrouch, 52-60

Al ver el éxito que tenía con el baloncesto, Montse, una exdeportista de la asociación atlética de un pueblo cercano, me propuso que hiciera atletismo, y me gustó mucho la idea. Ella me veía un gran futuro. Con su ayuda, empecé a entrenar. Nourdine ya hacía días que había empezado. Él también era un buen fichaje.

Todos los días, a las cinco de la tarde, Montse iba a entrenarnos al colegio. Allí esperábamos a Nourdine, los otros niños del centro que se habían animado y yo. La verdad es que Montse era una buena entrenadora. Nos daba muy buenos consejos y yo le prestaba mucha atención. De hecho, yo era muy obediente y nunca me daba pereza correr aunque, a veces, acababa cansadísima. Fue entonces cuando por fin me sentí bien y cómoda con los compañeros del colegio y con el grupo de atletas de la asociación. Todo el mundo nos animaba. Finalmente dejé el baloncesto para dedicarme más al atletismo.

(...)

Durante la semana nos entrenábamos y los fines de semana competíamos con los otros niños y niñas de la comarca. Yo corría en la categoría benjamín y Nourdine en la de alevín.

Hacíamos un buen papel en las carreras.

No le podía decir a Hakima que mi padre tenía mucho dinero, pero sí le podría contar todo el deporte que hacía. Primero le hablaría del baloncesto, le contaría que es un juego muy divertido, que es competitivo y que en cada equipo hay cinco chicas. «¡Qué bien!», pensaba, y se me escapaba una sonrisa.

Mi prima Jamila tampoco conocía el baloncesto. En Marruecos nunca habíamos oído hablar de ese juego, y aunque no hubiera sido así, tampoco habríamos tenido dónde jugarlo ni con qué.

También tenía intención de contarles que practicaba atletismo, pero, claro, inflando la historia. Reconozco que en este sentido era un poco mala, me gustaba exagerar un poco... Un poco demasiado, quizá. Pero sabía que Hakima, Dunia y Jamila me creerían.

(...)

Era el mes del Ramadán. Mi madre me prohibió observarlo. Me dijo que era demasiado joven.

- Si practicas el Ramadán, no tendrás fuerzas para correr. Así nunca ganarás una carrera –me decía siempre.

Opté por pactar con ella.

- Lo cumpliré un día y descansaré dos –le propuse.

Al principio no estuvo de acuerdo, pero finalmente lo aceptó, aunque me dijo que en vez de dos días de descanso tenían que ser cuatro. Lo que en realidad me importaba era no quedarme atrás. Era muy importante observar el Ramadán. En Marruecos, mi madre no me lo habría prohibido, estoy segura. En la mezquita, el *rafki* nos decía que todo eso era muy importante y que nos teníamos que «ganar la gloria». Y yo, evidentemente, quería ganármela. Si mi abuela hubiera estado conmigo, me habría dado la razón. Días antes de partir, me había insistido en que fuera buena con todos, que rezase las oraciones del Corán, que creyera en mis padres y, sobre todo, que no dejara mi cultura de lado y la sustituyera por otra. Yo siempre le decía que sí a mi abuela. Nunca le llevaba la contraria, aunque no estuviera de acuerdo con ella. Sabía que, dijera lo que dijera, siempre la obedecería. Además, me había explicado que ella observaba el Ramadán desde antes de tener la regla.

A Hayat le dejaban observarlo durante todo el mes, y ni papá ni mamá le decían nada. Y a Nourine tampoco.

A mi entrenadora no le gustaba que yo observara el Ramadán. Decía que me pondría enferma y no lo acababa de entender. Mis compañeros de clase tampoco lo entendían. Todos me hacían preguntas, y por muchas explicaciones que les diera, tenía la sensación de que lo único que conseguía era confundirlos más. Claro que, ¿sabía yo por qué lo observaba? Las palabras del *rafki* eran muy claras, pero por la cabeza me corrían muchas preguntas sin respuesta. La verdad es que era una niña de nueve años y me costaba entender muchas cosas, cosas que ni los mayores acababan de entender. En Marruecos, cuando tenía alguna duda, corría a buscar a mi abuela y ella me la resolvía. Sin embargo, a veces no era capaz, y entonces me decía:

- Alá así lo quiere, y así me lo enseñó mi madre.

(...)

En aquellos días, a menudo lloraba a escondidas. No me gustaba que nadie se diera cuenta del conflicto que tenía, tanto con el atletismo como con la religión, y menos mis padres.

(...)

En los entrenamientos de atletismo, Rashida también corría mucho. A ella le gustaba más correr en la posta; decía que no era tan cansado como el cross. Yo, en cambio, tenía las piernas fuertes y buenas para las carreras de fondo. Montse estaba muy contenta y orgullosa de entrenarnos, por eso nos dijo que dos o tres veces por semana nos llevaría en su seiscientos de color amarillo hasta su pueblo. Allí seríamos más gente y entrenaríamos de firme. Y así pasó: siempre intenté superarme.

A veces, mi madre le decía a mi padre que le gustaría ir a las competiciones, y entonces nos acompañaban los dos. Mamá se lo pasaba muy bien, sobre todo cuando íbamos en autocar. Mi madre le dijo a mi padre que, cuando fuera con nosotros, no se pondría ni la chilaba ni el pañuelo porque las madres de mis compañeros le decían que estaba más guapa sin ellos. Esa vez mi padre aceptó la decisión de mi madre.

Se fueron juntos al mercado y mi padre le compró un par de faldas, eso sí, por debajo de las rodillas, y dos camisas a juego. La verdad es que sí, que se sacaba varios años de encima. Sumisha y Janna, que eran las otras dos únicas mujeres marroquíes que vivían entonces en nuestra ciudad, tampoco llevaban ni chilaba ni pañuelo.

Un día, mi madre me confesó que sufría mucho por mi futuro y por lo que diría la gente. Me estaba haciendo mujer, y llevar las piernas descubiertas suponía un problema. Hasta existía el peligro de tener que dejar definitivamente el atletismo, que tanto me gustaba y tan bien me hacía sentir. Ese comentario me inquietó mucho. Pensar que mi futuro deportivo dependiera de los comentarios que pudiera hacer la gente me ponía enferma. Deseaba que nadie abriera la boca ni dijera nada, o al menos, que sus comentarios no llegaran a oídos de mis padres. Pero me di cuenta en seguida de que mi madre hablaba en serio, de la misma forma que me di cuenta de que se le partía el corazón por tener que decírmelo.

«En el pueblo no me habrían dejado ni empezar», me decía para no ponerme más triste de lo que ya estaba después de su seria advertencia. «¡Pero si no hago daño a nadie!», pensaba.

En dos ocasiones quedé en segunda posición y dos más llegué en tercer lugar en los campeonatos regionales. Eso hizo que mi madre se olvidara un poco de lo que la gente pudiera decir, y así pude continuar con el atletismo. Pero pensaba constantemente en lo que me había dicho, aunque ella parecía haberse olvidado del tema.

Actividad 1

Preguntas guía para la discusión:



Tras la lectura del anterior fragmento de *Laila*, ¿por qué creéis que para la protagonista suponen un conflicto tanto la práctica del Ramadán como la práctica del atletismo?



Intercambiad, en primera instancia, vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a la pregunta, a continuación.

Texto 2: *Laila*, Laila Karrouch, 151-152

Omar y yo decidimos que le hablaríamos en bereber, como nuestros padres nos hablaban a nosotros. El bereber es mucho más difícil que el castellano. De pequeña no le costaría aprenderlo, y luego, poco a poco, le iríamos enseñando el castellano, con canciones, cuentos...

- Además, su primo y los hijos del tío Abderahmán ya le hablarían en castellano, tanto si lo entiende como si no -dijo Omar.

La lengua no sería ningún problema. Ikram acabaría aprendiéndolo todo.

Omar y yo hablábamos en bereber, aunque inconscientemente, de vez en cuando se nos escapaba algún castellanismo como ¡claro!, ¡vaya!, ¡sí, hombre!

Actividad 2

Preguntas guía para la discusión:



Tras la lectura del fragmento que reproducimos de *Laila*, ¿qué os parece la decisión que toman la protagonista y su pareja de hablar bereber a su hija para que aprenda esta lengua además del castellano? ¿Por qué creéis que puede ser importante para ellos preservar su lengua de origen? ¿Para vosotros lo sería?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a la pregunta, a continuación.



Texto 3: *Laila*, Laila Karrouch, 152-153

Todavía vivo en la ciudad que me acogió hace dieciocho años y que me ha enseñado tantas cosas de la vida, positivas y negativas. Este lugar ha sido muy importante para mí, y al igual que mi ciudad natal, Nador, siento que forma parte de mí y que yo formo parte de ella, ¿por qué no decirlo? Me siento española y privilegiada por conocer dos culturas diferentes, opuestas, cada una con su magia y su encanto.

(...)

He aprendido a convivir con gente que tiene una mentalidad muy distinta a la mía. He aprendido a valorar más a las personas, a compartir sentimientos y a intercambiar opiniones.

No he perdido mi cultura ni mis raíces, sino que he ganado otra cultura y otras costumbres. Me gusta hacer cuscús para comer y una tortilla de patatas para cenar. ¿Por qué no?

Actividad 3

Preguntas guía para la discusión:



Tras la lectura del anterior fragmento de *Laila*, ¿consideráis que estar vinculado a diferentes culturas (en el caso de la protagonista, a la marroquí y la española) conlleva más dificultades o aspectos enriquecedores? Poned algunos ejemplos.



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a la pregunta, a continuación.

Sesi3n 9



Texto 4: *La filla estrangera*, Najat El Hachmi, 32, 69, 80-81, 101-102

Mirant-me al mirall em dic: no 3s tan greu, no n'hi ha per tant. No 3s un casament de conveni3ncia perquè t'ho han preguntat i has dit que s3, que per qu3 no. Fet i fet t'ho pregunten des que eres una nena: lo queies tan b3, al germ3 de la mare, que des de ben petita va decidir que series pel seu Driss, un noi que llavors ja devia acostar-se a la vintena. A tu el Driss no et queia malament, el trobaves simp3tic, el coneixies! Qu3 m3s vols? Quantes dones del teu poble han tingut aquest privilegi, de casar-se amb un home que coneixien?

(...)

Ja no llegeixo. No tinc temps, ni em conv3. He triat aquesta vida en la qual hauria hagut de ser analfabeta com la mare: casar-me, tenir fills, cuinar, netejar, recollir, esgotar-me cada dia i tornar-me a aixecar per fer exactament el mateix que el dia abans. No queixar-me. Per anar-me'n fent la idea vaig deixant tot el que formava part de la meva altra vida, la de l'institut, els llibres, els coneixements en general. Amb el meu primer sou ens hem pogut comprar un televisor i aix3, embadalida davant la preuada pantalla, mato el poc temps que em queda per pensar.

No m'ho ha demanat ning3, que deixi de llegir, la mare ja est3 contenta que hagi decidit girar la mirada cap a la nostra terra i em casi amb un bon noi d'all3. Tan bon noi que 3s el meu cos3, el fill del seu germ3. Al Driss se l'ha estimat molt des que va n3ixer, li ha fet regals i li ha pagat festes. Ara li regala la filla, el b3 m3s preuat. Per3 intento no pensar les coses aix3, recordar-me que jo vaig decidir acceptar la seva proposta, que ella em va dir que si no em semblava b3 ho entendria. Miro de recordar-me que un cop casada ella ser3 lliure, tot ser3 m3s f3cil.

(...)

Com, que et cases? Per3 si ets molt jove, quants anys tens? Li dic que divuit, per3 a punt de fer-ne dinou. Em mira encara m3s decebuda, i a mi la situaci3 se'm fa insostenible, tan irreal, que passo de sobte a veure'm des de fora, com si no fos jo la que estigu3s vivint un moment tan absurd. Em miro i em veig, dreta, agafant-me a un tros de tela amb els dits ben tensos, ajustant-me les ulleres cada dos per tres, aplanant-me els cabells que ara em noto com si se m'haguessin arrissat tot de cop. Em miro i em veig davant d'aquesta persona que no conec de res i que em demana explicacions de la meva vida, una vida de la qual fins fa dos minuts nom3s havia vist un boc3 a la pantalla de la televisi3. Em veig de fora, en aquesta planta freda d'un edifici de la ciutat, i penso que si me n'hagu3s anat al lavabo hi hauria sortit guanyant. Observo que voldria explicar-me tota per tal que aquesta dona entengu3s el que faig i deixo de fer encara que no en tingui cap obligaci3, que voldria que em vei3s a mi tota, tot el meu recorregut, la meva hist3ria, que em vei3s per dins i per fora i aix3 pogu3s entendre la meua decisi3. Per3 3s impossible, no puc explicar tot el que s3c en una paraula o una frase en aquesta conversa inesperada. De qu3 li parlo? D'A i la ferida i el desencant de no saber-me volguda? De la mare i el seu patiment? Dels homes que em persegueixen pels carrers? Del fet que s3, es cert, no s3 qu3 hauria d'estudiar i que si no hi ha res que m'apassioni prou per abocar-hi totes les forces i els pocs diners que tenim, que si no puc fer una aposta per algun cam3 que pugui considerar segur, val m3s que faci el que hi havia previst per mi des de petita. Tamb3 li podria dir que s3c covarda i no s3c capa3 d'assumir el que voldria dir una vida lluny d'aqu3, lluny de la mare.

(...)

Veig la gent que camina sense ser coneguda per ning3, sense ser aturada ni saludada. Ning3 sap on va ning3, ning3 sap qu3 fa ning3, i les possibilitats de fer coses, de tenir altres vides, semblen infinites. M'envaix tant aquest optimisme que penso per un moment que potser encara hi s3c a temps, que encara podria refer el cam3 i tra3ar el que em sembli m3s convenient. S3n tants els pensaments positius que arribo a imaginar que podria fer-ho tot, podria viure una vida m3s meva enmig de la ciutat i fer que la meva mare vingui amb mi, demanar-li que sigui ella la que s'adapti al que jo s3 que em faria feli3. Em dic: i per qu3 no? Per qu3 no podem viure aqu3, fer el que ens sembli i no haver de donar explicacions a ning3? No haver-mi de casar amb ning3, ni seguir el cam3 que se suposa que tinc tra3at per un mandat m3s col·lectiu que div3.

Actividad 4

Preguntas guía para la discusión:



Tras la lectura de los fragmentos reproducidos de *La hija extranjera*:

- ¿Os parece necesaria la decisión de la protagonista de casarse para vincularse a su cultura de origen y así no decepcionar a su madre?
- ¿Cómo explicaríais el significado que tienen para esta las nuevas expectativas de vida que desarrolla en España?
- ¿Se os ocurre alguna otra manera menos traumática que la decisión de casarse que le permitiese mantener ese vínculo con su madre y su cultura de origen sin dejar de ser ella misma?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, a continuación.



Texto 5: *La filla estrangera*, Najat El Hachmi, 72-73

En el que no estem d'acord és en el cos que haig de tenir. Jo em miro i em veig que encara falta molta feina, que encara haig d'aprendre a controlar-me menjant per arribar al pes que vull, un pes que em permeti tenir uns malucs més propis de les noies d'aquí que no pas aquestes anques amples i fèrtils que tenen les dones marroquines i que no els serveixen per altra cosa que per tenir fills i més fills. La mare ja no sap com dir-m'ho, que he de menjar més i menjar de debò, estofats, guisats, carn, patates, pa. De tot. Per sort tenim a l'abast tota mena de viandes, no ens falta de res i, en canvi, jo decideixo deixar de banda alguns aliments. El seu ideal corporal i el meu son del tot oposats. Ella em voldria plena, grassa, amb la cara rodona com la lluna (per mi, pa de pagès). És la frase que fa servir sovint quan ha vist una noia que li ha agradat, que troba bonica: una cara rodona com la lluna amb uns ulls negres enormes i unes celles llargues i espesses, una cara ben blanca i plena. Jo, en canvi, només faig que fixar-me en noies filfèriques, com moltes de les que anaven amb mi a l'institut, que porten uns pantalons estrets que els marquen unes natges rodones i petites com de nena. Em fixo en les seves clavícules i em semblen gairebé poètiques. Em dic sovint que si no fos per la genètica potser no hauria de fer tants esforços per ser com elles i sentir-me així integrada. Només em cal aprendre a dominar els meus propis sentits una mica més i podré aconseguir-ho.

Actividad 5

Preguntas guía para la discusión:



En el fragmento reproducido de *La hija extranjera* la protagonista manifiesta su deseo de tener una figura más parecida a la de las chicas españolas que a la de las mujeres marroquíes. ¿Os parece una decisión adecuada adelgazar para sentirse más integrada en la cultura de acogida?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a la pregunta, a continuación.

Sesi3n 10



Texto 6A: *La filla estrangera*, Najat El Hachmi, 171-172

La mare rodeja la qüestió dient-me no sé què de les dones casades, que no s'han de comportar com les solteres, que nosaltres, al cap i a la fi, per més que visquem en terres cristianes i per molestes llibertats que ella m'hagi donat, no deixem de ser musulmans i que les musulmanes, les bones dones que no siguin partidores de feines, ens hem de comportar i vestir d'una manera, que es noti que som filles de *sidi*, filles de senyor. Però de seguida deixa de parlar de les partidores de feines perquè s'adona que l'expressió em tensa encara més i ella el que vol és que l'escolti, convence'm. El meu cosí encara calla quan ella afegeix que és de bones dones no voler semblar soltera i que jo puc fer el que vulgui però hauria de ser conscient del que la meva manera de fer provoca en els altres. Me la miro i li dic: què dius? Només que en la seua llengua això sona com a indignació, a disconformitat absoluta amb el que s'està dient. Què em dius? Que el mocador no és res dolent. En aquest punt ja no puc més i em sembla que alço la veu: mocador? Jo, mocador? Com hem quedat? Com havíem quedat? No t'ho vaig dir que jo no en duria encara que estigués casada? Filla meva, filla meva, em diu tota dolça, no és cap cosa dolenta i a tu t'està bé, te'n recordes quan eres petita i jugaves a posar-te els meus, et quedaven la mar de bé. Jo no em penso posar mocador, li dic, mai. Però de sobte és el meu cosí el que esclata, s'aixeca i comença a cridar: què et passa a tu? Què et passa? I fa servir una expressió que s'assemblaria més a «què cony et passa a tu», però sense cap paraulota, només amb un verb carregat d'enuig. *Mixm ide'wen?* Com si fos boja, com si no hi toqués. Ja us ho vaig dir, que no portaria mocador, ni casada ni res. No és veritat, em contesta, el que vam parlar és que podries estudiar, podries treballar si volguessis, però ningú va dir res del mocador. El meu pare no en sabia res, ja t'ho dic, i ara li han arribat les notícies que la seva estimada jove va pel carrer vestida com una partidora de feines, amb el cap descobert i com si no tingués casa seva. És que no has vist com et miren els homes?

Me'l miro a ell, em miro la mare: a mi m'és igual el que diguin, el problema el tenen els altres, jo no em posaré mocador. Mai.

El meu cosí que es desespera i diu mare de la meva àvia picant-se amb el palmell obert a la cuixa i mossegant-se el llavi inferior. *Lal-la*, digues-li tu. Tens llibertats que no ha tingut mai cap dona a la nostra família i no en tens prou i no pots fer l'esforç de posar-te un tros de tela al cap? Quines llibertats tinc?, li contesto, quines? Fas el que vols, entres i surts quan vols, et compres roba, maquillatge, vas a la perruqueria i treballes. Jo et deixo treballar i tu no ets capaç de fer ni el més mínim gest cap a mi i la meva família que és la teva?

Què em deixes treballar? Estàs segur que em deixes treballar? Oblides que si jo no treballés set dies a la setmana tu no series aquí ni tindries un cèntim per comprar pipes.

Texto 6B: *La filla estrangera*, Najat El Hachmi, 177-181

Quan ha sonat el despertador m'he aixecat com un autòmat programat i he pensat: va, no hi pensis més, fes-ho i prou. Com més aviat t'hi acostumis, millor. Fet i fet, això no és com acceptar viure amb un marit desconegut, és una cosa superficial, d'aparences, un element que no et defineix ni et canvia. Pren-t'ho com una disfressa.

M'he pentinat més que mai, he recollit la cua en un monyo i davant del mirall m'he posat el mocador damunt del cap. *Funara* no sona com mocador, és un terme més específic, amb tot el pes significatiu posat en aquest aspecte, el de ser una peça que les dones es posen al cap. La *funara* no pot servir per res més, en canvi el mocador sí. N'he triada una de negra per tal que no sigui gaire vistosa, i veient el meu reflex mentre me la poso penso: mira que n'ets, de ridícula, si et penses que un mocador pot arribar a ser mai una cosa discreta en aquesta ciutat. En una altra de més gran, a la capital, potser passaries més desapercibuda, però aquí la gent és molt sensible a aquesta mena de coses.

(...)

Quan sóc davant del mirall i aixeco el cap per clavar l'imperdible a la tela em veig com un xaiet amb el coll estirat a punt de ser degollat. Quan l'abaixo i em noto tota la *funara* prement-me l'oval del rostre, m'agafa un dolor a la gola que pense que es deu assemblar al que pateixen els xais quan els maten. Mira que n'ets de dramàtica, em dic, però en mirar-me em veig una altra, em veig que no sóc jo i me'n faig vergonya de ser la que hi ha al mirall. S'han complert totes les profecies que penjaven damunt meu, damunt totes les filles de les marroquines aquí: no val la pena que us esforceu a educar-les, lo havia sentit dir a algú, que tan bon punt creixin una mica les casaran al seu país i au, mocador, casa i vinga tenir fills. Però és clar, la gent que pensa així no hi pensa mai, en la solitud, no fan cap proposta alternativa, no ens ofereixen, a canvi de revoltar-nos contra les nostres famílies, un lloc alternatiu on arrecerar-nos. No us deixeu dominar, rebel·leu-vos contra les tradicions ancestrals i primitives del vostre poble, fugiu de la discriminació i del masculisme. Si creuem el pont, què ens hi espera, a l'altra banda? Una abraçada reconfortant i totes les facilitats per les exiliades o bé una indiferència gèlida d'espavila't que aquí no regalem res? No hi heu pensat, en qui es queda a l'altra banda? No enteneu que no es pot abandonar els més dèbils, els que no han tingut més oportunitats, més coneixement de les coses per ser més lliures a l'hora de decidir com volen viure? Si deixo la meua mare a aquesta banda del pont i fujo, no heu pensat en el seu patiment?

El meu cap fa un monòleg impossible, un monòleg que vol ser una resposta a les explicacions que suposadament em demanaran els que em coneixen i em vegin per primer cop amb mocador. Em passa sovint que em funciona així, començo a pensar què li diré a tal persona o a tal altra, i acaba sent tot el meu discurs mental que es construeix per la persona en qüestió. El fet és que el més probable és que ningú em digui res sobre el mocador.

Caminant pel carrer em sóc estranya a mi mateixa, voldria amagar-me i fins i tot pot ser que m'arrambi als edificis més del que acostumo a fer. Miro a terra i em dic, m'acuso, de ser com la meua mare, com totes les dones que m'han precedit i penso que no haurà servit de res tanta formació, tanta lectura. Millor, així podré emmotllar-me com cal a la vida que tinc, que em toca. Després de parlar amb la mare i el Driss i haver dit que no, que no, que no em posaria el mocador ni que em matessin, l'endemà la mare es va posar malalta. De la manera que es posa malalta ella de tant en tant, sense cap causa orgànica que justifiqui el seu malestar. Un malestar que consisteix a no poder-se aixecar del llit, a estar-s'hi tot el dia.

(...)

Ahir ja feia una setmana que estava així, estirada al llit, sense sortir-ne per gairebé res, sense menjar, sense ni tan sols fer les oracions. Ja ho he entès, li vaig dir, ja ho sé que estàs així per culpa meua. Dintre meu pensava que no era per culpa meua sinó per la manera com és ella, per la importància que dona al què diran, a què pensaran els altres marroquins i, sobretot, la seva família allà, a qui arriben totes les notícies sobre el que fem o deixem de fer aquí. La gent, per què no s'ocupen de les seves coses?, li vaig dir el dia de la discussió, per que no es gasten els diners de la trucada per dir coses importants a les seves famílies i no pas per xafardejar? Però ara em veig a mi mateixa pel carrer, mig amagant-me per por de ser vista per algú d'aquí que em conegui i em dic: mira, ets iguala que ella, a tu també t'importa més el que digui la gent que cap altra cosa. Si no, a què treu cap que sentis vergonya de portar mocador? Ells no saben si el portes perquè vols o perquè t'ho han recomanat o perquè t'hi veus obligada per les circumstàncies. I aquest és un país lliure, no? Pots fer el que vulguis, com t'han dit tantes vegades.

Actividad 6

Preguntas guía para la discusión:



Tras la lectura de los fragmentos reproducidos de *La hija extranjera*, ¿por qué creéis que la protagonista acepta ponerse el pañuelo? ¿Cómo explicaríais la contradicción que siente por hacerlo?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, a continuación.



Visionado de escenas filmicas:

Samba (sobre la necesidad de recurrir a documentos de identidad falsos y los conflictos identitarios de los sin papeles)

Mis hijos (sobre la suplantación de identidad de un árabe-musulmán que se hace pasar por judío)

Actividad 7

Preguntas guía para la discusión:



Tras el visionado de las escenas seleccionadas de las películas *Samba* y *Mis hijos*, que reflejan el conflicto de identidad de los protagonistas:

- ¿Cómo explicaríais, con vuestras palabras, cómo deben sentirse y por qué?
- ¿Por qué *Samba* necesita una documentación falsa y Yonatan suplantar la identidad de su amigo judío?
- ¿Os parece justo tener que fingir ser alguien que no se es para residir en un país, para poder acceder a un trabajo, para ser evaluado imparcialmente en un examen o, en definitiva, para no ser discriminado?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, a continuación.

Módulo 2. Vivencia de situaciones de discriminación Sesión 11



Texto 8:

Texto 8A: *Laila*, Laila Karrouch, 7, 29

No había muerto nadie, pero el pueblo parecía estar de luto, y lo que menos deseaba yo era tener que vivir esas horas tan tristes. Todos venían a despedirse a la casa grande, la casa en la que iba a dejar atrás los recuerdos de mi infancia.

Era el mes de agosto de 1985. Tanto había deseado que llegase ese día que, cuando llegó, me hice un lío de sentimientos y tuve sensaciones que no había tenido nunca.

- ¿Pensarás en nosotros cuando te hayas marchado? –preguntaba mi abuela, mi querida y dulce yaya.

Se me humedecieron los ojos, pero no le contesté. Solo le sonreí y bajé tímidamente la mirada. De repente, la voz de una niña me llamó.

- ¡Laila, Laila! –Era mi vecina, Hakima, que tenía un año más que yo-. ¿Es verdad que te vas a Hispania?

- Pues sí –contesté orgullosa.

- ¿Y volverás? ¿Cuándo volverás? –me preguntó la inocente Hakima.

No me había parado a pensar en eso. De hecho, ni se me había pasado por la cabeza volver.

- No lo sé, Hakima. Quizá no vuelva nunca. En Hispania estaré muy bien. Tendré todo lo que quiera: juguetes, ropa nueva, zapatos, faldas... Allí todos tienen mucho dinero, ¿sabes? –repliqué mientras volvía la cabeza y me daba media vuelta, dejando a la pobre Hakima con la palabra en la boca.

(...)

Era lunes, mi padre había comenzado su jornada de trabajo. Era muy trabajador, todo el mundo lo decía. Trabajaba a tres minutos de casa, en un almacén de hierros, y ya llevaba mucho tiempo en la empresa.

Los primeros años habían sido muy duros: sin papeles, trabajando a escondidas y cobrando muy poco. Pero esta vez había tenido más suerte y no lo habían expulsado del país como le ocurrió en 1976 (el año en que nació Nourdine). Entonces lo echaron porque no tenía papeles. Se ve que en esa época mucha gente se colaba solo con el pasaporte y nada más.

Texto 8B: *La aventura de Saíd*, Josep Lorman, 13-18

Hussein y Saíd habían crecido juntos en el mismo callejón del barrio más pobre de Xauen. Hussein era mayor que Saíd y eso había hecho que este lo mirara siempre con admiración y respeto. Para él, rodeado de hermanas (tenía cuatro hermanas, dos mayores que él y dos más pequeñas), Hussein había sido como el hermano que le hubiese gustado tener. Por eso sintió tanto que decidiera irse a buscar trabajo en el extranjero. Habían pasado casi tres años y todavía recordaba sus palabras:

- Me voy, Saíd. Estoy harto de esta miseria, y la única forma que tengo de salir de ella es marcharme al extranjero.

- ¿Y qué dicen tus padres?

- No les gusta la idea, pero los he convencido. Boutahar está trabajando en Marsella y manda dinero a su casa. Y Abdelkader está en París. A todos les va mejor que aquí.

- ¿Y no sientes dejar el barrio, los amigos...?

«A mí», pensó Saíd, pero no lo dijo.

-No. Este barrio no me ha dado nada. Ni en mi infancia, ni ahora. Así que yo tampoco le debo nada.

(...) las cosas debían de ser diferentes en el extranjero. Para que su amigo hubiera podido comprarse un coche solo tres años después de haber dejado el pueblo, tenían que serlo a la fuerza. Él nunca podría comprarse uno allí. Y su espíritu, normalmente tranquilo y resignado, se alteró con el agujonazo de la envidia. A él también le gustaría poder tener un coche a los veintidós años. Seguro que entonces Jamila no lo desdeñaría.

- ¿Y tú, qué? ¿No te decides a dejar a ese desgraciado de Mahmut y marcharte? -Hussein continuó sin esperar la respuesta de Saíd-. Si te quedas aquí no harás nunca nada. Aquí no hay vida. La vida de aquí es ir tirando sin esperanza. ¿A qué puedes aspirar? ¿A tener un día una panadería en nuestro barrio? ¿Y qué es eso? Nada.

Saíd escuchaba a su amigo en silencio. Ya había pensado en marcharse, pero le asustaba la idea. Allí, en el barrio, tenía la familia, los amigos, el trabajo, la chica que le gustaba, y, a su manera, era feliz. Él no era como Hussein: no tenía su iniciativa y su audacia.

(...)

- Ya te lo dije cuando me marché y te lo vuelvo a decir ahora. Saíd, deja el barrio y vete al extranjero. Aquí no hay nada que hacer. Hemos nacido en la miseria y moriremos en la miseria si no podemos remedio. Y el único remedio es emigrar. Si quieres venir a Barcelona... Yo ahora estoy bien instalado. Comparto un piso con tres compañeros y habría sitio para uno más...

Las palabras de Hussein sumieron a Saíd en un mar de contradicciones. ¡Claro que aspiraba a mejorar su situación, que deseaba poder ofrecer a Jamila algo más que un sueldo de miseria! Pero se resistía a pensar que la única forma de hacerlo era dejar a la familia, a los amigos, el lugar donde había crecido, y lanzarse a una aventura incierta. Claro que estando Hussein en Barcelona podría ser todo diferente, más fácil; no tendría que enfrentarse a la terrible situación de encontrarse solo en un país extranjero, rodeado de gente a la que no entendía, y sin casa, ni amigos, ni trabajo...

(...)

Aquella era una tierra pobre, que a duras penas permitía sobrevivir a una población que se afanaba por sacarle algún provecho. Pero cada vez era más difícil, cada vez había más miseria en el pueblo. Por eso cada vez eran más los hombres que se marchaban. Algunos empezaban probando fortuna en las ciudades grandes, Rabat, Casablanca, Mequinez o Marraquech, donde había fábricas; otros, como su amigo, optaban por ir directamente a Europa. Si obtenían el pasaporte, no había demasiados problemas para salir del país; pero si no lo conseguían, tenían que arriesgarse a salir clandestinamente en alguna barca de pesca o como polizones en barcos de pasajeros o en mercantes. Y después de esta aventura comenzaba la de atravesar España y llegar a Francia, Bélgica o Alemania para buscar trabajo.

Actividad 8

Preguntas guía para la discusión:



Después de leer estos fragmentos:

- ¿Por qué creéis que toman la familia de Laila, en un caso, y Saïd, en el otro, la decisión de abandonar Marruecos?
- ¿Por qué motivos abandonaríais vosotros vuestro país y qué esperaríais, en ese caso, de la vida en un nuevo país?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, a continuación.



Texto 9A: *Laila, Laila Karrass, 44-45, 138-140, 144*

Un día, a las doce, cuando salíamos de la escuela, una niña gitana más pequeña que yo se me acercó y me dijo que su madre no le dejaba jugar con «moras» (...) Al día siguiente, aquella niña se me volvió a acercar, pero esta vez iba acompañada de uno de sus hermanos, un niño que debía de estar en sexto o séptimo. No tenía buenas intenciones, me quería pegar. Por suerte, yo era muy rápida y no me pudo alcanzar. Di toda la vuelta al colegio por fuera y al final se dio por vencido. De todas formas empecé a ir con mucho cuidado, por lo que pudiera pasar. Tenía que evitar al enemigo (...) Sergio, que era testigo de Jehová aunque al principio no lo quería reconocer, también me llamaba «mora». A veces no me dejaba jugar con él, pero yo tampoco quería hacerlo.

(...)

Regresé con las pilas cargadas para lanzarme al mundo laboral. Después de muchos esfuerzos y muchas entrevistas y decepciones, conseguí un empleo de «cuchillo» en una sala de despiece.

Antes de lograr este trabajo tan duro, me sentí muy discriminada, especialmente cuando se trataba de empleos de cara al público.

Me hicieron muchas entrevistas sin ningún resultado.

- Ya le diremos algo, gracias –decían unos.

- Es que ahora no tenemos ningún puesto, quizá más adelante –decían otros.

Había gente que se mojaba un poco más en la respuesta.

- Es que no quieren –siempre los otros- extranjeros.

- Hablo y escribo perfectamente –contestaba yo.

- Sí, pero... - Y aquí acababa la respuesta.

(...)

Llegó un momento en que pensé que los extranjeros nunca seríamos bienvenidos, por mucho que nos esforzáramos.

(...)

Nos pusimos a buscar un piso de alquiler. Nos topamos con mil y un obstáculos. No encontrábamos, ni caros ni baratos. La mayoría no quería alquilar nada a extranjeros porque decía que éramos problemáticos y..., si uno lo es, seguramente lo somos todos. ¡Todos en el mismo saco!

Texto 9B: La aventura de Saíd, Josep Lorman, 35, 52, 55, 70

(...) entró en la pensión. Lo recibió un hombre rechoncho, de rostro agrio.

- ¿Qué quieres? –le preguntó.

- Una habitación.

El hombre le miró de arriba abajo y finalmente le dijo que no tenía ninguna habitación libre, que probase en otra parte. Y lo mandó a una pensión que había cerca de la playa.

(...)

Ahmed no pudo proporcionarle trabajo y Saíd tuvo que salir a buscarlo. Primero preguntó en las panaderías, que era lo que sabía hacer, pero fue inútil. Después miró en los bares, en los restaurantes y en las obras, para terminar en manos de un mayorista que le propuso incorporarse al batallón de inmigrantes que tenía vendiendo alfombras y objetos marroquíes por los pueblos de los alrededores de Barcelona. Y Saíd aceptó.

El trabajo era duro y poco agradecido. Después de pasarse el día caminando, cargado como un burro, Saíd apenas sacaba lo suficiente para vivir. Pero lo que más le descorazonaba era la actitud de la gente, despectiva y hostil. Bien que no quisiesen comprar alfombras, pero no tenían por qué tratarlo como a un perro.

(...)

-Y me llevo bien, pero con lo del contrato no hay manera. El dueño sabe que mientras yo no consiga el permiso de residencia me tiene en sus manos y puede pagarme menos de lo que me tendría que pagar en condiciones normales. Y no puedo hacerle nada. Sí, ir al sindicato y denunciarlo. Pero entonces pierdo el trabajo y me expongo a que me expulsen del país, mientras que él paga la multa y tan tranquilo.

(...)

El trabajo era duro y le obligaba a levantarse todos los días a las cinco de la mañana para llegar a tiempo. Pero trabajaba solo o con otros inmigrantes y, por tanto, no tenía que soportar los desprecios de nadie.

Texto 9C: La filla estrangera, Najat El Hachmi, 60-61, 84-85

M'estic aquí davant l'ETT, les noies aviat s'adonaran que fa estona que no m'atreveixo a entrar. De què vols treballar? És la pregunta que m'espero, i no ho sé. Diria que del que sigui, però perquè no m'atreveixo a dir el que m'agradaria: una feina de recepció, de rebre la gent, d'atendre-la, de ser útil. Parlo llengües, recorda? Seria una recepcionista molt adequada, domino molt bé els diferents registres, sé ser més o menys formal depenent de la situació, m'adequo molt bé. No en va sóc la ben integrada. De dependenta també serviria. Però llavors recordo la darrera experiència en deixar un currículum. Era a prop de casa i vaig pensar que la feina seria molt adient per mi: Benetton, una casa de roba que es promociona amb gent de tots els colors, de totes les races. Segur que jo, que per més que m'hagi adaptat conservo una pell olivàcia, clarament estrangera, encaixaria en un lloc així. Em vaig presentar a la botiga amb una fotocòpia del currículum. Quan el vaig donar a la dependenta, tota tibada, aixecant les celles perfectament depilades, em va mirar de dalt a baix: tu? Com si aquella possibilitat, que jo treballés allà, fos la cosa més improbable i inversemblant que hagués sentit mai.

La humiliació no em va deixar dir-li res, però aquí, a l'ETT, potser tindrè més sort (...) M'alliso els cabells amb una mà i, finalment, entro. Dic a la noia que vinc a apuntar-me. Em fa seure, em pren les dades, es mira el permís de residència. Avui m'ha entrat una oferta que et pot interessar, de neteja i cuina. Aquí a prop.

(...)

He anat a veure un pis i ho he fet sola. No puc portar la mare perquè en veure-la amb mi, amb el mocador, els que lloguen pisos solen canviar d'opinió. Solen canviar d'opinió de totes maneres, però quan hi vaig amb la mare ja queda clar des del primer moment que no tenim cap possibilitat que considerin agafar-nos

de llogateres. Al començament m'indignava i m'agafaven ganes de cridar, d'acusar-los de racistes, però el racisme és indemostrable pels que no l'han patit mai ni se saben, com diuen les dones marroquines, a casa seva. Per telèfon és tot molt fàcil. Estic interessada en l'anunci d'aquest pis que tenen, el del Passeig, sí. Com que el meu accent és tan característic de la ciutat m'atenen bé (...) fins ara la tasca de trobar pis no ha donat cap fruit (...) Però ves per on que quan he enviat la fotocòpia del meu permís de residència, va i, per pura casualitat, apareix un nebot de la propietària que necessita el pis perquè es casa. Si no fos que en tots els casos és el nebot, potser em podria creure la història.



Visionado de escenas filmicas:

Samba (episodio en que un inmigrante arabo-musulmán se hace pasar por brasileño)

Mis hijos (episodios de discriminación al protagonista por ser árabe)

Actividad 9



Los protagonistas de *Laila*, *La aventura de Saïd* y *La hija extranjera* (como podréis comprobar tras la lectura de los fragmentos reproducidos) son discriminados a su llegada a España en la escuela y en el acceso al trabajo y a la vivienda por su procedencia marroquí. Las escenas seleccionadas de las películas *Samba* y *Mis hijos* también se corresponden con episodios de discriminación de los personajes por ser arabo-musulmanes.

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Cuál de estas situaciones os resultaría más difícil de soportar a vosotros? ¿Por qué?
- ¿Cómo os comportaríais si coincidiérais con un inmigrante marroquí o arabo-musulmán como los protagonistas de las obras en algún punto de su camino?
- ¿Qué opináis de la caracterización negativa de los árabes realizada en la literatura a la que se refiere Eyad, el protagonista de *Mis hijos*?
- ¿Cómo os sentiríais si vuestra cultura fuese representada de este modo?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, a continuación.

Sesión 12



Texto 10A: *La aventura de Saíd*, Josep Lorman, 72-76

- Los gobiernos occidentales quieren cerrar las puertas a los que venimos de fuera a buscar trabajo, olvidando que ellos fueron antes a nuestros países para explotar nuestros recursos y vendernos sus productos. La colonización no fue otra cosa que el expolio legal de unos países por otros. Ningún país colonizador se preocupó realmente de impulsar el desarrollo de sus colonias. Su única preocupación era obtener materias primas a bajo precio para hacer posible el milagro industrial occidental.

(...)

- Pero lo peor de todo –continuó– es que nos han impuesto un modelo económico basado en el desarrollo tecnológico, que para nosotros, los países pobres, es inalcanzable. La penetración occidental ha puesto fin a nuestras formas de vida tradicionales, pero no nos ha dado los elementos necesarios para que podamos sustituirlas con dignidad. De este modo lo hemos perdido todo sin ganar nada.

- Solo miseria –dijo Taíb.

- Y ahora ni nos quieren –intervino Ahmed-. Cuando se necesitaban brazos para reconstruir Europa, los inmigrantes éramos bien recibidos, viniésemos de donde viniésemos, pero ahora que esa tarea ya está hecha y no hay trabajo para todos, dicen que debemos quedarnos en casa. ¿A qué? ¿A pasar hambre? ¿A ver cómo pasan hambre nuestras familias?

(...)

- Comprendo vuestro punto de vista, pero si la realidad occidental en estos momentos es que no hay trabajo, que estamos en medio de una grave crisis económica, y que una gran parte de la población está en paro, es normal que se quiera regular la entrada de trabajadores inmigrantes.

- Sí, es normal, tan normal como aprovecharse de nuestros recursos, inundarnos los mercados con vuestras sobras o vendernos tecnologías obsoletas.

- ¿Qué quieres decir?

- Nada, simplemente me quejo. ¿Por qué tiene que ser normal que nosotros seamos siempre los perdedores? ¿Por qué en los países del norte veis como algo normal la desgracia de los países del sur? ¿Tú crees que es justo o «normal», como dices, que nos condenéis a la miseria para defender vuestra opulencia?

Ana calló. No sabía qué decir. En la reunión se hizo un silencio tenso. Por fin se habían repartido los papeles y, de pronto, los personajes se encontraban representando los mundos opuestos a los que pertenecían. Ana apreciaba a aquellos hombres, admiraba su valor, su capacidad de sufrimiento, deseaba aproximarse a ellos, pero las palabras de Alí habían marcado las diferencias. Ella, quisiera o no, pertenecía al norte. No podía acercarse a los del sur por simple curiosidad o por mera compasión; ellos no querían compasión, lo que reclamaban era el reconocimiento de sus derechos, y esto significaba implicación, compromiso, compartir su interpretación de los hechos. No querían golpecitos amistosos en la espalda, sino brazos para marchar juntos.

(...)

- Habría que hacer un reparto más equitativo de la riqueza –apuntó como si hablase para sí misma-. Que no hubiera las diferencias tan grandes que hay ahora entre unos países y otros...

- ¡Bah! Esto no pasará nunca. Ya me dirás cuántos españoles, ingleses, franceses o de donde sea estarían dispuestos a dar parte de sus ganancias a los marroquíes, a los senegaleses o a los somalíes.

Texto 10B: *La aventura de Saíd*, Josep Lorman, 88-89

- A menudo nos preguntan por qué emigramos de nuestros países para lanzarnos a una aventura incierta, llena de sufrimientos, y que a veces, como en el caso de Ahmed, puede llevarnos incluso a las puertas de la muerte. La respuesta es bien sencilla: porque no podemos hacer otra cosa. No podemos continuar viviendo bajo gobiernos corruptos, aparecidos después de la larga y devastadora noche del colonialismo, que sumen a nuestro pueblo en la miseria. Emigramos porque no queremos resignarnos al papel que nos han asignado las grandes potencias mundiales en esta división injusta de la riqueza y el trabajo. No queremos formar parte de esa reserva de mano de obra barata, por no decir gratuita, que son los países del Tercer Mundo. Asimismo, emigramos por dignidad; escogemos el doloroso camino del exilio antes que aceptar una existencia de humillación e indigencia para nosotros y nuestros hijos. Y no tenemos por qué avergonzarnos de ser inmigrantes; al contrario, hemos elegido un camino difícil, lleno de inconvenientes, del que debemos estar orgullosos. Luchar para vivir dignifica al hombre, y nosotros lo hacemos con todas nuestras fuerzas. Muchas personas de los países a los que llegamos dicen que les quitamos el trabajo, y utilizan este argumento para justificar su rechazo. Pero eso no es cierto. Nosotros no le quitamos a nadie el puesto de trabajo porque trabajamos, casi exclusivamente, en sectores donde hay falta de mano de obra nacional; es decir, hacemos los trabajos que nadie del país quiere hacer. Además, quienes piensan así olvidan que, con nuestras aportaciones a los servicios de asistencia social, contribuimos a mantener una estructura asistencial de la que probablemente nunca nos beneficiaremos, porque si algún día podemos volver a nuestros países, lo haremos, ya que ese es el sueño de casi todos los inmigrantes. No somos, pues, sanguiuuelas, como quieren hacernos creer, sino trabajadores necesarios. ¡Por todo ello, rechazamos que se nos trate como simples máquinas de producir, que se utilizan o no según la situación económica del momento! ¡Nosotros y nuestras familias somos seres humanos con las mismas necesidades que los demás y queremos que se nos reconozcan los derechos más elementales: el derecho a la vida, a la libertad, a la dignidad, al trabajo, a la salud, a la educación, y también el derecho a conservar nuestras creencias y nuestra cultura!



Documentos de consulta (sobre formas de explotación y esclavización actuales)

Actividad 10



Tras la lectura del fragmento reproducido de *La aventura de Saíd*,

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Consideráis que los países occidentales tienen alguna responsabilidad de acoger a los inmigrantes y darles la posibilidad de acceder a un trabajo digno? ¿Por qué?
- ¿Creéis que deberían acceder al mismo trabajo que una persona de origen español?
- ¿Pensáis que darle trabajo a un inmigrante es quitárselo a un español? ¿Por qué?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, aportando argumentos, a continuación.

Módulo 3. Libertad cultural

Sesión 13



Texto 11: *La aventura de Saíd*, Josep Lorman, 97-98

¡Ana era tan distinta de las chicas marroquíes! Decidida, independiente, con estudios... ¡Qué poco se parecía a la chica que hasta ahora tenía como modelo de esposa! A él le habían enseñado a valorar en una mujer la modestia y la sumisión. Había aprendido a mirar los ojos tras un rostro velado o inexpresivo para saber qué palpitaba en su corazón. En las muchachas marroquíes solamente hablaban los ojos, pero era un lenguaje intenso, lleno de significados, que engendraba deseo. Ese era el lenguaje de Jamila, e incluso el de Fátima. En cambio, en Ana todo era distinto: franco, abierto, sencillo. En ella no solo hablaban los ojos: hablaba todo su cuerpo y prometía una dulzura extraordinaria. Pero las dudas más graves surgían cuando Saíd se imaginaba a su lado. ¿Qué hacía un chico como él, pobre, sin estudios y musulmán, al lado de una muchacha como Ana, rica, universitaria y cristiana? ¿Podría dominarla? ¿Aceptaría ser dominada? Lo dudaba. Veía claramente que si se acercaba a Ana y ella le aceptaba sería a él a quien le tocaría cambiar. Estaban en España, no en Marruecos; en España eran muy distintos la familia y el matrimonio. ¿Sería capaz de cambiar los valores familiares que había tenido hasta entonces para adaptarse a los de aquí? En Marruecos, la mujer deja a sus padres para integrarse en la familia del marido, que de este modo ve reforzado su papel de dominador en la pareja. Aquí sería al revés: tendría que ser él quien se integrase en la familia de ella. ¿Le aceptarían? ¿Sería capaz de soportar la igualdad de trato o incluso el dominio de ella? Sabía que podía ser un marido respetuoso, incapaz de tratar brutalmente a su mujer, como a menudo había visto en su barrio. Pero ¿podría ser un marido dócil? ¡La fuerza de Ana era tanta que le asustaba! Y otra cosa: suponiendo que llegasen a enamorarse y prometerse, ¿se acostumbraría a ver su mujer rodeada de hombres, de entre los cuales más de uno la miraría con deseo o hasta se le insinuaría? Entre musulmanes no pasaba eso: las esposas vivían encerradas en casa y solo salían para hacer lo indispensable. No había ocasión para la infidelidad ni motivos para los celos. Pero era impensable encerrar en casa a una mujer como Ana. Tendría que ser él quien cambiase y aceptase las costumbres occidentales. Y todo lo que se planteaba, ¿qué significaba a fin de cuentas? Abandonar el islam. Sí, si se enamoraba de Ana, lo primero que debía pensar era si sería capaz de abandonar su religión o, al menos, ponerla en un segundo término. Esa era la cuestión central.



Visionado de escenas filmicas:

Ajami (en torno a la relación de pareja que se desarrolla entre una cristiana y un musulmán)

Mis hijos (escenas de una clase de historia en la que se explica el conflicto entre árabes y judíos en Israel y se muestra el desarrollo de una relación de pareja entre un chico árabe y una chica judía)

Actividad 11

Tras la lectura del fragmento del capítulo 9 de *La aventura de Saíd* que reproducimos,



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué opinión os merecen el modelo, los roles y los valores asociados a la mujer a los que se refiere el protagonista?
- ¿Qué os parece que el hombre asuma un rol de dominador en la pareja?

Las escenas mostradas de las películas *Ajami* y *Mis hijos* también reflejan las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes protagonistas de religiones diferentes que se enamoran (un chico musulmán y una chica cristiana, en el primer caso, y un chico musulmán y una chica judía, en el segundo).



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué opinión os merece el posicionamiento de los padres de los jóvenes ante tales relaciones?
- ¿Qué dificultades y riquezas reales os parece que comportan estas relaciones?
- ¿Vosotros entablaríais una relación de pareja con una persona con prácticas culturales, religión o valores diferentes a los vuestros? ¿En qué estaríais dispuestos a cambiar y en qué no?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, de manera argumentada y conjuntamente en un único texto, a continuación.

Sesión 14

Actividad 12

Para la protagonista de *La hija extranjera* casarse supone dejar de ser responsable y de pertenecer a su madre para pasar a pertenecer a su marido y a la familia de este.



Pregunta guía para la discusión:

- ¿Qué opináis de este planteamiento?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a la pregunta, de manera argumentada, a continuación.



Visionado de escenas filmicas:

La bicicleta verde (las escenas muestran las normas impuestas a las mujeres en la escuela, el deseo de la protagonista de tener una bici, un concurso escolar de recitación del Corán y un árbol genealógico exclusivamente masculino)



Documento de consulta (artículo sobre la película *La bicicleta verde* y su directora)

Actividad 13

Las escenas seleccionadas de *La bicicleta verde* muestran cómo la protagonista Wadjda, una niña de diez años que vive en Arabia Saudita, no se atiene a las normas ni al rol que su cultura establece como propios de una mujer digna.



Preguntas guía para la discusión:

- ¿Qué opinión os merece ese modelo de mujer al que Wadjda no se adecúa?
- ¿Qué finalidad creéis que subyace a su imposición?
- ¿Cómo interpretáis el hecho de que Wadjda no se ponga el pañuelo, de que quiera tener una bicicleta y se las ingenie para ello o de que incorpore su nombre a un árbol genealógico en el que solo se incluyen los hombres?
- ¿Qué significado le dais y qué opinión os merece que utilice el concurso de recitación del Corán como medio para conseguir el dinero para comprarse la bici?
- ¿Qué os parece la evolución de la postura de la madre de Wadjda?



Intercambiad vuestras ideas al respecto en grupos de tres o cuatro y contestad individualmente por escrito a las preguntas, de manera argumentada y en un único texto, a continuación.

Sesión 15



Texto 12A:

La destrucción es siempre necesaria para el progreso. Los europeos, con la colonización, llevaron la civilización a los indios americanos y a los aborígenes africanos, que eran pueblos salvajes, poco desarrollados y destinados, por su natural condición, a la obediencia y a la esclavitud. Por este motivo a lo largo de la historia unas comunidades culturales han dominado y se han impuesto sobre otras.

Asimismo, en la actualidad sigue habiendo países más pobres y atrasados que otros, por lo que es razonable que los más avanzados prosperen explotando o esclavizando a aquellos, que aportan mano de obra barata y trabajan en condiciones que no corresponde a los occidentales asumir. Este proceder responde al mismo planteamiento que subyacía en las actuaciones del pasado: la destrucción o la miseria de unos pueblos es necesaria y está justificada como medio para sostener el avance y la opulencia de otros.

Texto 12B:

Cuando nuestras sociedades europeas u occidentales atraviesan momentos de crisis económica es especialmente inconveniente acoger inmigrantes procedentes de los países más pobres porque nos quitarían los puestos de trabajo y ello haría empeorar nuestra situación. En cualquier caso, de recibirlos, es razonable que nosotros tengamos prioridad en el acceso al trabajo, a la educación o a la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse.

Por otra parte, la violencia y la delincuencia en nuestras sociedades aumentan con la llegada de inmigrantes, por lo que las medidas destinadas a expulsarlos, a prohibir su entrada o, incluso, a la construcción de muros, estarían justificadas.

Texto 12C:

La pureza racial equivale a poder racial y es científicamente demostrable que existen razas superiores y razas inferiores. Por ello, en algunos momentos de la historia se han llevado a cabo medidas para evitar la mezcla y para hacer efectiva la dominación de unas razas sobre otras (como la de la raza aria sobre el pueblo judío) y el hecho de que esto comportase forzarlos a abandonar sus hogares, concentrarlos en campos en donde trabajaron en condiciones infrahumanas, desposeerlos de sus pertenencias, sustituir sus nombres por números, maltratarlos o matarlos, estaba justificado por el planteamiento anterior.

Conforme a estos mismos planteamientos se conducen en la actualidad los grupos de skins, que consideran que unas razas son superiores a otras, que no merecen el reconocimiento de la igual condición de humanidad y que ello justifica que se les insulte o se les agrede.

Asimismo, al igual que Hitler consideró que el pueblo judío entorpecería el progreso del pueblo alemán, líderes como Donald Trump consideran hoy, razonablemente, que los mexicanos o los musulmanes perjudican el florecimiento y la seguridad de los estadounidenses.



Actividad 14

A manera de actividad final para cerrar la secuencia, sintetizando algunos de los aprendizajes y reflexiones fundamentales desarrolladas a lo largo de la misma, proponemos la redacción de un texto argumentativo, a modo de discurso alternativo, lo más sólido posible, para rebatir las posturas desarrolladas en los textos 12A, 12B y 12C.

Siguiendo las fases de escritura (planificación, textualización y revisión –recordad la importancia de comenzar por una lluvia y esquematización de las principales ideas o argumentos y no olvidéis consultar las pautas para la redacción de textos argumentativos de que disponéis en el dossier 1-), habréis de presentar vuestra postura en la introducción, apoyarla mediante argumentos en el cuerpo textual y concluir con unas breves líneas que recapitulen las ideas más importantes.

Asimismo, para nutrir el contenido del texto, dado que los temas sobre los que versará la argumentación han sido abordados a lo largo de la secuencia, disponéis de las conclusiones alcanzadas a lo largo de las sucesivas actividades a partir de la discusión de los fragmentos textuales y escenas filmicas presentados, de los posicionamientos de algunos de los personajes a modo de ejemplo, de los conocimientos culturales o enciclopédicos recogidos en el dossier 2, así como de los documentos de consulta, que pueden servir de apoyo.

Adicionalmente, pueden resultaros orientativas las siguientes indicaciones:

- Expresar las ideas o argumentos que deseo transmitir empleando mis propias palabras, con formalidad y precisión léxica, sin faltas de ortografía ni gramaticales.
- Aportar argumentos para rebatir o posicionarme en contra de los planteamientos desarrollados en los textos de partida (a través de ejemplos, datos o hechos conocidos, de conclusiones alcanzadas en las discusiones entabladas durante el desarrollo de la secuencia, etc.).
- Realizar asociaciones entre hechos del pasado y situaciones de actualidad.
- Evidenciar la propia postura a partir de las palabras y expresiones escogidas para expresar las ideas.
- Reafirmar la propia postura retomando los argumentos principales a modo de conclusión.

7.4. Metodología de la investigación

Coincidimos plenamente con Mendoza (2011) en la extraordinaria ocasión brindada por las didácticas específicas para que la investigación “emerja” de las propias aulas, así como en el que entiende como el principal objeto investigador en este ámbito particular: “aportar opciones de renovación de marcos teóricos y enfoques que mejoren la práctica educativa, haciendo posible la apertura de nuevas perspectivas de observación, de reflexión y de renovación metodológica” (Mendoza, 2011, 33).

En esta línea, el autor aludido sostiene que la investigación en didácticas específicas se desarrolla cuando se conjugan la actividad investigadora y alguna problemática particular vinculada a la práctica, construyéndose, por ende, un conocimiento que se origina y revierte en esta y asumida como ineludible la implicación del profesor en el proceso de reflexión sobre dicha práctica.

Otro referente clave para entender en qué habría de consistir la investigación educativa lo encontramos en Gimeno Sacristán (1989), que alude al análisis, la actuación y la discusión sobre la realidad educativa para un conocimiento más profundo y para su mejora. Esta mejora pasa por la identificación de preocupaciones o necesidades reales (en nuestro caso, la de una mayor autonomía por parte del alumnado en los procesos de construcción de identidades personales y culturales) como punto de partida para el diseño de materiales con el propósito de darles respuesta, que nos permitan recoger datos, evaluar resultados y dar continuidad a ese plan de acción, considerando las características de un contexto y la perspectiva de unos participantes concretos.

Será sobre la base de esta definición acerca de cuanto entendemos por investigación en didáctica de la literatura que concretemos en los apartados siguientes el paradigma en que se enmarca este trabajo, el diseño y el modelo de investigación por los que hemos optado, las técnicas de recogida de datos empleadas, los informantes que han conformado nuestra muestra y, finalmente, el procedimiento seguido en el análisis de los datos recabados.

7.4.1. Paradigma de investigación cualitativo

En el marco descrito, nos acogemos al paradigma de investigación cualitativo, al entender que se ajusta especialmente a los objetivos de la didáctica de la lengua y la literatura y de esta

investigación. La opción por la que nos decantamos se concreta en la identificación en calidad de docentes-investigadores con características tales como la búsqueda de la comprensión en profundidad de un aspecto de la formación literaria que detectamos que suscita dificultades en el alumnado de un determinado nivel educativo; la atención a los matices cualitativos que se desprenden de la información recabada (al entender que datos cuantitativos no alcanzarían a explicar por sí mismos de manera satisfactoria la problemática estudiada) en forma de producciones escritas; el trabajo con una muestra limitada de alumnos informantes a los que hemos tenido acceso y con los que hemos interactuado (lo que ha permitido la realización de un seguimiento observacional directo en el contexto de las actividades de aula); la asunción de un compromiso de trabajo riguroso para que nuestra investigación pudiera resultar, en alguna medida, alumbradora; o la consciencia de nuestras implicaciones personales en el proceso, asumiendo que ningún investigador analizaría la información recabada de un modo idéntico a otro (Gimeno Sacristán, 1989; Mendoza, 2011; Noguerol, 1998).

7.4.2. Eclecticismo metodológico. Diseño cuasi-experimental y modelo de investigación-acción

El propio Mendoza (2011), no obstante, hace una breve alusión al empleo de modelos híbridos en investigación, entendiendo que acogerse a una u otra perspectiva tendría más que ver con una forma de acercamiento a la realidad objeto de estudio que con la elección forzosa de una metodología determinada en consecuencia, apuntando que el uso conjunto de ambos paradigmas en diseños estructurados de manera conveniente permitiría atender a un abanico ampliado de objetivos.

Así, nosotros integramos un diseño cuasi-experimental (por su adecuación ante la evaluación de las propuestas didácticas diseñadas, mediante la comparación entre los resultados de un grupo experimental y un grupo de control en cada caso) y una metodología de investigación-acción (por la idoneidad con que, a su vez, entendemos que esta se presta a la elaboración y evaluación de propuestas concretas de intervención didáctica).

Con ello nos posicionamos del lado de los autores que apuestan por el eclecticismo metodológico, identificada la enriquecedora oportunidad de una utilización conjunta, en definitiva, de la complementariedad entre métodos. Estos advierten el desatino de la discusión a que a menudo conduce la elección de un método en investigación, una discusión planteada, equivocadamente, en términos de un contraste entre paradigmas, que desembocaría en la idea

de haber de elegir entre visiones contrapuestas del mundo. Y defienden, con cordura, que la elección del método se derive de los objetivos perseguidos y no tanto de un paradigma subyacente, desplazando la polémica al nivel paradigmático y aprovechando, en el plano práctico, el uso conjunto de técnicas y métodos diversos (Reichardt y Cook, 1982; Alvira, 1982).

En esta línea, sostienen que en tanto que los atributos paradigmáticos no estarían ligados de manera lógica a un único tipo de métodos, el investigador bien podría adscribirse a la filosofía de un paradigma y emplear los métodos de otro, así como adherirse solo a algunos de los atributos de dicho paradigma. De lo anterior se desprende que no carecería de coherencia, en nuestro caso, identificarnos fundamentalmente con el paradigma cualitativo y valernos de un diseño cuasi-experimental que, como Campbell (1970, citado en Reichardt y Cook, 1982), creemos que puede ser de utilidad en la medida en que ayuda a descartar hipótesis alternativas en el estudio del proceso. De manera que para valorar si la evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico se producía indistintamente sin poner en práctica ningún tipo de intervención didáctica específica creímos que sería deseable contar con dos grupos de control en los que no interviniésemos para comparar con estos los resultados derivados de la implementación de cada una de las secuencias diseñadas (una para trabajar la identidad personal y otra para trabajar las identidades culturales).

a) Diseño cuasi-experimental

Entendimos, pues, que una mayor comprensión tanto del proceso como de los resultados vinculados a la puesta en práctica de las secuencias didácticas diseñadas se conseguiría combinando un diseño cuasi-experimental (para la evaluación del impacto de las mismas) con métodos cualitativos de recogida de datos que nos permitiesen una profundidad superior, si bien ello requiriese haber de recopilar información en los grupos en los que no interviniésemos, además de disponer del tiempo requerido para la recogida de datos postest.

Seleccionamos y pusimos en práctica cinco sesiones de la secuencia didáctica diseñada para trabajar la identidad personal durante el curso 2012/2013 y procedimos de igual modo con una selección de otras cinco sesiones de la secuencia elaborada para incidir en el plano de las identidades culturales durante el curso 2016/2017 con dos grupos experimentales de 4º de ESO del mismo instituto público valenciano. El tiempo transcurrido entre el diseño e implementación de la primera y la segunda secuencias justifica que se basen en leyes

educativas distintas. Tras la recogida de datos valoramos que la evolución hacia esa mayor autonomía en los procesos de construcción de identidades que perseguíamos demandaba intervenciones más amplias y extendidas en el tiempo, con más textos y actividades, por lo que sería interesante valorar la posibilidad de poner en práctica las secuencias completas.

Un cuestionario pretest-postest (centrado, en un caso, en la identidad personal y, en el otro, en las identidades culturales) fue pasado a todos los grupos antes y después de la intervención con los experimentales (que se extendió a lo largo de un par de semanas en cada uno de los casos), lo que permitió comparar la evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los grupos de control con la derivada en los experimentales de las intervenciones didácticas realizadas.

b) Modelo de investigación-acción

Por otra parte, la unión de teoría y praxis, la implicación (asumida la faceta de docentes-investigadores activos) en el desarrollo de una investigación en contacto directo con el contexto del aula, orientada a la mejora de las actividades que en esta tienen lugar y receptiva a las necesidades reales de docentes y discentes y la recogida de datos objeto de análisis cualitativo en interacción con los informantes (que no son otros que los alumnos de los grupos experimentales y de control con que trabajamos), desde la asunción de un compromiso profesional y personal con la mejora de la práctica educativa, nos condujo a un modelo de investigación acción.

Mendoza (2011, 61-62) aporta una definición de este que creemos que se acopla a nuestra investigación, al concebirlo como

un modo de innovar, de observar, comprender y comprobar los efectos de las nuevas concepciones y metodologías; y también de valorar la viabilidad y la eficacia de los recursos didácticos aplicados para consolidar dominios de expresión y recepción definidos en función de un enfoque.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1992) la definen como “un procedimiento concreto para traducir ideas en desarrollo en una acción críticamente informada y para lograr un aumento de la armonía entre las ideas educativas y la acción educativa”.

Y otros autores apuntan hacia un plan de acción riguroso (en nuestro caso, en forma de secuencias didácticas) como componente importante de la investigación acción, que brinde respuesta a una determinada preocupación educativa, vehicule los propósitos de mejora de la

práctica y posibilite la obtención de datos para reflexionar críticamente sobre esa actuación llevada a cabo (Kemmis y McTaggart, 1992, Latorre, 2004).

De entre las distintas modalidades de la investigación acción diferenciadas por Latorre (2004), nosotros nos situaríamos entre el modelo práctico (en que el docente elige el problema de investigación y controla el proyecto llevado a cabo) y el modelo crítico (que busca, además de transformar la práctica educativa, algún grado de transformación social, en el que a la intervención práctica subyace un compromiso ético).

Nos decantamos por la investigación acción, en suma, porque alberga la potencialidad de permitir salvar la distancia entre los planos teórico y práctico y de atender, en nuestro caso, a fines particulares de la educación literaria, arrojando luz sobre la comprensión de problemáticas asociadas a esta (particularmente, cómo contribuir a una construcción identitaria más autónoma por parte del alumnado adolescente) desde la perspectiva del investigador entendido como participante activo.

7.4.3. Técnicas cualitativas de recogida de datos: cuestionarios abiertos y producciones escritas

Las técnicas cualitativas de recogida de datos de que nos valimos fueron dos cuestionarios abiertos (uno relacionado con el trabajo de la identidad personal y otro con el de las identidades culturales), empleados como pretest-postest, y las actividades de producción textual incluidas en las sesiones diseñadas y puestas en práctica con los grupos experimentales, ambas de elaboración propia, atendiendo a los objetivos particulares de esta investigación.

Así, tanto las actividades que integran los cuestionarios como las incluidas en las secuencias didácticas fueron orientadas al estímulo del pensamiento crítico del alumnado (con el objeto de incidir, consiguientemente, en la conquista de esa mayor autonomía en su construcción identitaria), en los términos en que este ha sido entendido de acuerdo con las categorías y subcategorías tomadas del marco teórico en que nos basamos, que ampliamos para el caso de la intervención centrada en el trabajo de las identidades culturales (y tenidas en cuenta tanto en la formulación de las preguntas como en la valoración de las respuestas).

Las tareas diseñadas reúnen algunas de las características propias de las tareas mayéuticas, como pueda ser el hecho de ser reconocibles por los estudiantes como sencillas o el ser susceptibles de un alto grado de confianza en la resolución (en tanto que apelan fundamentalmente a las opiniones, los pensamientos y el posicionamiento personal del alumnado), a pesar de encerrar cierta complejidad (dado que esperamos de las respuestas aportadas un pensamiento crítico y elaborado); o el ser ricas en interpretaciones y significados y susceptibles de ser resueltas de distintas maneras, lo que se ve favorecido por el planteamiento abierto de las preguntas (como no podía ser de otro modo, teniendo en cuenta el tipo de habilidades cognitivas que por medio de ellas nos proponemos valorar).

Presentamos dos tipos de tareas:

- Aquellas en las que, partiendo de la lectura de un texto literario, del visionado de escenas fílmicas, de la observación atenta de viñetas e ilustraciones o de la escucha de canciones, se formulan preguntas al alumnado orientadas a poner de manifiesto su capacidad de pensamiento crítico.

- Aquellas otras en que, partiendo de un fragmento literario, de una imagen y/o de una consigna que pretende resultar sugerente, se invita al alumnado a la producción textual de intención literaria, planteando cuestiones, asimismo, que permitan explorar la capacidad de pensamiento crítico de los discentes o que los animen a adoptar perspectivas distintas de la propia.

En el planteamiento de ambos tipos de tareas se tuvo presente la selección de temas que consideramos especialmente vinculados a los procesos de construcción identitaria mediante la educación literaria.

Para el trabajo de la construcción identitaria personal se abordaron temas como los siguientes: las concepciones personales en torno a los hechos de leer y escribir y el valor asociado a los mismos; los sueños, propósitos y aspiraciones personales; la potencialidad transformadora de la realidad de las palabras; el futuro, los deseos y los interrogantes personales, etc. Y para el trabajo de la construcción de identidades culturales situaciones de dominación o discriminación entre culturas (genocidio, colonización), conflictos de identidad, riquezas y dificultades asociadas al desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia cultural por parte de protagonistas inmigrantes.

La dificultad entrañada por estas radicó, como se ha anticipado, en la capacidad de pensamiento propio y divergente, de adoptar otros puntos de vista y de integrar conocimientos culturales alcanzada por el alumnado, en definitiva, de elaboración de ideas u opiniones propias y de posicionarse en el lugar de quienes tienen opciones identitarias distintas de la propia, así como de articular verbalmente esas capacidades en respuestas justificadas y argumentadas.

Paralelamente, para concretar en el capítulo 4 esa suerte de “claves” que nos permitiesen interpelar literariamente y animar a la lectura al alumnado adolescente pasamos un cuestionario abierto sobre preferencias lectoras a una muestra de 73 alumnos de 4º de ESO de dos institutos públicos valencianos (IES La Senda de Quart de Poblet y IES Pla de Nadal de Ribarroja del Turia) diferentes a aquel en el que pusimos en práctica las secuencias (IES San Vicente Ferrer de Valencia), pero de contextos socioeconómicos y alumnado de composición similar en cuanto a la diversidad cultural. Las preguntas versaban sobre la satisfacción con las propuestas lectoras de clase, los aspectos valorados en la lectura o el visionado voluntario de historias, la similitud entre estas y las propuestas de clase, las preferencias temáticas o los personajes e historias de ficción que marcan o dejan alguna huella.

Como ya se ha explicitado, las propuestas didácticas diseñadas se proponen, a través de la educación literaria, contribuir a la construcción identitaria del alumnado en los planos personal y cultural.

En el plano de la identidad personal, remitíamos a Marina (2004, citado en Bernal, 2005) en su definición de la identidad como parte escogida de la personalidad, de lo que se desprende que la identidad propia se construye mediante las elecciones personales.

La herramienta intelectual de que disponemos los seres humanos ante la realización de esas elecciones que van progresivamente definiéndonos no es otra que el pensamiento y entendemos que, en la medida en que logremos que dicho pensamiento sea más crítico, estaremos contribuyendo a la realización de elecciones más autónomas y, en definitiva, a una mayor intervención del alumno en su construcción identitaria. De acuerdo con el razonamiento expuesto, determinamos valorar la contribución supuesta por la propuesta didáctica diseñada a dicha construcción por medio del grado de pensamiento crítico que el alumnado fuese capaz de evidenciar en sus discursos.

Por otra parte, Bernal (2003), en un estudio en que aborda la dimensión moral de la identidad personal (contemplándola como un eje en la conformación positiva y humanizadora de la identidad), determina una serie de competencias que configurarían la identidad moral del individuo. Así, en el marco de un proyecto de educación moral, propone una serie de categorías que serían comprendidas por dichas competencias (poseer sentido crítico, tener criterio propio, presentar sensibilidad emocional, manifestar prosocialidad y mostrar sentido creativo en el ámbito de los valores) que, desde ese prisma de los componentes moral, social y emocional de la identidad, también contemplan el desarrollo del pensamiento crítico que aquí, como hemos sostenido, consideramos conducente a una construcción más autónoma de la identidad personal.

En el plano de las identidades culturales, defendemos que una construcción más autónoma, y también más moral, pasa igualmente por el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, en este caso, ante las asimetrías de poder y situaciones de dominación y discriminación que se desencadenan entre identidades culturales y por el desarrollo de la capacidad de adoptar, a través de la lectura o de la escritura, perspectivas identitarias distintas de la propia para una mayor comprensión de la historia, el sufrimiento o las aspiraciones de otros y para una mayor consciencia de la injusticia de determinadas situaciones.

Como base de estos planteamientos remitimos a la taxonomía de la opresión de Appiah (2007) y a las relaciones de poder en la construcción social de las identidades que teoriza Castells (2003), introducidas en el capítulo 3.

Más allá de lo anterior, como aportación personal a la conceptualización del pensamiento crítico añadimos la “adopción de otros puntos de vista” y el “conocimiento enciclopédico” a las manifestaciones consideradas en el marco teórico de que partimos (“pensamiento propio” y “pensamiento divergente”), en la medida en que consideramos que esa capacidad de ponerse en situaciones distintas de la propia (especialmente de dominación, discriminación o conflicto) y el indispensable sustrato de conocimientos culturales (históricos y de actualidad) asociados a dichas situaciones constituyen dos componentes fundamentales del sentido crítico necesario para desarrollar esa mayor autonomía en la construcción de identidades culturales y para evitar relaciones asimétricas de poder (o de dominación/opresión) a este respecto.

7.4.4. Los informantes: dos grupos experimentales y dos grupos control

Composición de la muestra			
Total: 62 alumnos	Curso: 4º ESO	Edad: 16 años	Centro: IES San Vicente Ferrer
Muestra 1 (implementación secuencia didáctica 1) 42 alumnos Curso 2012/2013		Muestra 2 (implementación secuencia didáctica 2) 20 alumnos Curso 2016/2017	
Grupo experimental	Grupo control	Grupo experimental	Grupo control
30 alumnos (análisis actividades secuencia didáctica 1)	12 alumnos (análisis cuestionario pretest-postest 1)	10 alumnos (análisis cuestionario pretest-postest 2)	10 alumnos (análisis cuestionario pretest-postest 2)

Tanto en la propuesta diseñada para trabajar la identidad personal como en la elaborada para incidir en el plano de las identidades culturales, los grupos experimentales y de control correspondieron, respectivamente, al alumnado de cuatro grupos de cuarto de ESO del IES San Vicente Ferrer de Valencia. No obstante, como anticipábamos, una intervención se realizó en el curso 2012/2013 y la otra se llevó a cabo en el curso 2016/2017. Este centro se ubica en el barrio del Ensanche, en la calle Almirante Cadarso, y es el único Instituto de Enseñanza Pública de Secundaria y de Bachillerato en la zona, por lo que el alumnado que acoge procede fundamentalmente de su entorno, conformado por barrios habitados por ciudadanos de clase media o media/baja, de procedencias y con pertenencias culturales plurales y diversas, muchos de los cuales matriculan a sus hijos en este centro.

Centrándonos en la primera intervención, dada la asistencia variable de los alumnos, especialmente hacia el final de curso, el número de aquellos que conformaron nuestra muestra, y con los que trabajamos, también fue irregular.

En el caso del grupo control, redujimos el análisis de las contestaciones dadas al pretest y al postest a una muestra de doce alumnos, el total para los que finalmente dispusimos de las respuestas aportadas al cuestionario presentado en las fases inicial y final, lo que permitía realizar la comparación de los discursos proporcionados en uno y otro momento y valorar una posible evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto al grupo experimental, a pesar de disponer de las respuestas dadas por un número considerable de alumnos al cuestionario presentado en la fase de pretest (alrededor de treinta), la coincidencia del postest con el final de curso repercutió en que solo dispusiésemos en esta fase de las respuestas a la totalidad de las preguntas del cuestionario aportadas por dos

alumnos. Al considerar que la comparación en este caso entre el pretest y el posttest resultaría poco alumbradora, y dada la abundante información con que contábamos a través de las respuestas aportadas por este alumnado durante el desarrollo de la secuencia a las actividades en esta planteadas, decidimos obviar en este grupo el pretest-posttest en el análisis, centrándonos exclusivamente en la evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado evidenciada mediante las producciones escritas correspondientes a la implementación de la propuesta didáctica. Estas se valoraron, por descontado, atendiendo al mismo sistema de categorías contemplado en el análisis del pretest-posttest del grupo control, de manera que, finalmente, nos valimos en el análisis comparativo de las valoraciones globales abstraídas de los dos análisis parciales aludidos (el de las respuestas al pretest-posttest pasado al grupo control y el de las aportadas a las actividades incluidas en la secuencia puesta en práctica con el grupo experimental).

En lo concerniente a la segunda intervención, pese a que la asistencia de los alumnos también fue variable y se redujo los últimos días (y en particular en el momento en el que pasamos el cuestionario posttest), dado que finalmente contamos con las contestaciones dadas al pretest y al posttest de diez alumnos tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, analizamos y comparamos las respuestas proporcionadas a las preguntas del cuestionario y no las aportadas a las actividades de la secuencia que, por otra parte, en este caso se desarrollaron de manera oral y no fueron registradas. Así, comparamos el pretest y el posttest de cada estudiante de los grupos experimental y control y realizamos, como en el caso anterior, una valoración global de las respuestas dadas por los alumnos de cada grupo y un análisis comparativo de tales valoraciones después.

7.4.5. Procedimiento de análisis de datos: análisis del contenido partiendo de categorías importadas

El método que hemos empleado para la reducción y el análisis de los datos ha sido el análisis del contenido. Basoredo (2010) lo define como un estudio minucioso y sistemático de un texto con el objeto de acceder a su significado e interpretarlo, otorgando sentido a la información contenida en el mismo y atendiendo al contexto comunicativo en que se enmarca. Ello, a través del procesamiento de la información, categorizando sus elementos, realizando inferencias o poniendo de relieve las relaciones existentes entre dichos elementos, entre otros

procedimientos. Las categorías establecidas o tomadas ayudarían a reducir y clasificar la información y, por consiguiente, a la interpretación.

Otros autores se refieren al análisis del contenido como una técnica de análisis de datos cualitativos consistente en un procedimiento para la categorización de datos que parte de los objetivos de la investigación. Esta entrañaría la organización de la información contenida en el texto, su selección, comparación y síntesis, la extracción de significados y la búsqueda de relaciones y respuestas a los problemas de investigación planteados, desembocando en un entramado de significados (de menor complejidad que el inicial) conformado por un número manejable de elementos, que posibilitarían su empleo como información básica, una representación significativa y, por consiguiente, la construcción de una interpretación explicativa del fenómeno objeto de estudio y el descubrimiento de conclusiones acerca de la realidad estudiada (McMillan y Schumacher, 2005; Mendoza, 2011; Miles y Huberman, 1994).

Se proponen distintos modos de realizar el análisis del contenido (Gibbs, 2012; Gil Flores, 1994), de entre los que, en nuestro caso, nos hemos decantado por la aplicación de un sistema de categorías y subcategorías tomadas de una investigación anterior, que ampliamos para el análisis de los datos derivados de la puesta en práctica de las sesiones centradas en el trabajo de las identidades culturales. Este modelo, en que se dispone a priori de las categorías y subcategorías, conlleva una tarea de comprobación de la adecuada adscripción de las unidades de información con que contamos en nuestro material textual de trabajo al sistema tomado. Tarea que en nuestro caso reveló la validez, conforme a los fines de nuestra investigación, del sistema de categorías importado, al encontrar que las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas del alumnado sí se ajustaban satisfactoriamente a este.

Así pues, a pesar de que no sea el proceder más propio del diseño de investigación emergente asociado al paradigma cualitativo, dada la complejidad de una habilidad tal como el pensamiento crítico, así como de la categorización de las muestras ilustrativas de esta mediante una tarea de clasificación o catalogación, partimos en el análisis de las dos manifestaciones básicas (pensamiento propio y pensamiento divergente), así como de las diferentes situaciones o momentos ilustrativos de cada una de ellas ya sugeridos por Cassany (2003): expresión de la propia opinión, comprensión autónoma y toma de conciencia para el pensamiento propio; y construcción de un discurso alternativo y defensa de posiciones personales para el pensamiento divergente (que para el trabajo de las identidades culturales

ampliamos con la inclusión de una tercera y cuarta manifestaciones, la “adopción de otros puntos de vista” y el “conocimiento enciclopédico”, como se recoge en la tabla que sigue).

En el caso de las dos manifestaciones que añadimos no preestablecimos de partida las subcategorías, sino que estas emergieron posteriormente en el análisis.

Conviene señalar, no obstante, que las categorías no han sido entendidas de manera rígida y que, en ocasiones, en el discurso del alumnado hemos hallado que se entremezclaban, como cabía esperar, muestras de varias de ellas, lo que a nuestro entender no invalida las conclusiones extraídas del análisis llevado a cabo, en el que el papel del sistema de categorías de que nos hemos valido no ha sido otro que el de facilitar tanto nuestra tarea como la del lector ante la comprensión del objeto de la investigación.

En la siguiente tabla recogemos las definiciones para cada una de las categorías y subcategorías referidas, de que nos hemos valido en el proceso de análisis.

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones o momentos de pensamiento crítico
Pensamiento propio: exposición libre de la propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos.	Expresión de la propia opinión: el alumno manifiesta libremente lo que piensa. Comprensión autónoma: el alumno expresa una idea o situación planteada en el texto tal y como él la ha entendido. Toma de conciencia: apropiación de contenidos textuales y ejercicio de concienciación.
Pensamiento divergente: realización de reflexiones que, pudiendo estar estimuladas por las aportaciones, afirmaciones o ideas contenidas en los textos presentados, suelen posicionarse en contra de estas.	Construcción de un discurso alternativo: el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por el autor del texto. Defensa de posiciones personales: el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura.
Adopción de otros puntos de vista*: capacidad de situarse en la perspectiva de otros y de identificarse emocionalmente con su sufrimiento o con las situaciones por las que atraviesan.	Subcategorías emergentes en el análisis
Conocimiento enciclopédico*: evidencias de conocimientos culturales o contextuales y uso pertinente de los mismos.	Subcategorías emergentes en el análisis

Fuente: modificado y ampliado* personalmente a partir de Álvarez-Álvarez y Pascual-Diez (2013), quienes siguen las ideas expuestas por Cassany (2003)

Las definiciones incorporadas en la tabla de las distintas manifestaciones y momentos del pensamiento crítico han sido sometidas a una mínima modificación, dado que las aportadas en su versión originaria por Álvarez-Álvarez y Pascual-Diez (2013) habían sido formuladas para una experiencia de club de lectura.

Por último, nos referimos a distintas propuestas de esquemas a seguir en el análisis del contenido que se han aportado, de entre las que daremos cuenta de algunas en que en nuestro caso nos hemos basado, si bien no las adoptemos de manera íntegra, al entender que un análisis sistemático no implica haber de recurrir a procesos establecidos de manera inflexible en cuanto al orden, la cantidad o el modo de llevar a cabo las operaciones y tareas concretas propuestas y contemplar modalidades posibles de análisis basadas en la extracción y ordenación de los principales temas contenidos en la información disponible o en una interpretación en profundidad del material conducente a la obtención de conclusiones en cuanto al tema objeto de estudio.

Gil Flores (1994) propone un proceso general de análisis de datos cualitativos que nos ha servido de orientación. Este proceso consta de la reducción de datos, en primera instancia, la disposición de los mismos, a continuación y la obtención y verificación de conclusiones, para acabar. Partiendo de una lectura global, que sirve para una primera identificación de temas y relaciones, en la reducción de datos estos se dividen en unidades que se consideren relevantes o significativas siguiendo un criterio temático o gramatical (tomando párrafos u oraciones como unidades) y se agrupan o clasifican esas unidades en categorías de contenido (que representan conceptos, temas o ideas). La disposición de los datos hace referencia a la presentación de la información simplificada y organizada para extraer conclusiones en tablas que incluyen, en nuestro caso, fragmentos de las producciones escritas de los alumnos que se corresponden con las distintas manifestaciones del pensamiento crítico consideradas. La obtención de conclusiones se centra fundamentalmente en la realización de interpretaciones, la identificación de regularidades y el establecimiento de relaciones entre los datos considerando el problema de partida, los objetivos de la investigación y el marco teórico, sintetizando y ordenando la información recabada de tal manera que permita iluminar el problema y los interrogantes de origen y enriquecer, en algún grado, el marco teórico.

Otro modelo que hemos considerado ha sido el de Wittrock (1984), quien plantea una sucesión de diferentes niveles de análisis. Así, inicialmente se identificarían, a la luz de las preguntas de investigación formuladas, cuestiones relevantes, asignando, al tiempo, categorías a los datos; tras lo anterior se buscaría el modo de conectar manifestaciones de un mismo fenómeno, explorando posibles patrones y ahondando en el sentido de las categorías y de las relaciones entre estas para alcanzar modelos explicativos; y, por último, se sintetizarían los

resultados o conclusiones desprendidas del proceso, que serían discutidos en un ejercicio de contraste con el marco teórico disponible.

El modelo de Cambra (2003), también consultado, contempla tres fases o niveles: una primera síntesis descriptiva de los datos, a modo de reelaboración, con el objeto de facilitar la lectura de la información recabada; la división en segmentos del material disponible y la organización en categorías apoyadas en el marco teórico o las investigaciones existentes; y, finalmente, un análisis interpretativo que desembocaría en la elaboración de un informe, en donde se reúne la información que se considera más relevante teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se confirman hipótesis, en su caso, se discuten los resultados alcanzados y se trazan conclusiones que puedan resultar alumbradoras ante la comprensión del problema objeto de estudio. En este, a menudo son incorporadas citas directas, como también lo hemos hecho nosotros.

Y el último de los modelos que hemos tomado como orientativo ha sido el de Miles y Huberman (1994), que integra los pasos siguientes: una lectura inicial de los discursos completos, que proporcionaría una visión global y permitiría reparar en ideas en ellos reiteradas, las cuales convendría anotar; la reducción de datos, que consistiría en segmentar en unidades la información y categorizarla (implicando esto una tarea de interpretación y agrupamiento conceptual ante la incorporación de determinados fragmentos textuales en categorías descriptivas, tarea que, además, demandaría una revisión del contenido clasificado en cada categoría), prescindiendo al tiempo de cuanto se considerara irrelevante de acuerdo con los objetivos de investigación; la ordenación de la información y la presentación de la misma de un modo más accesible; y la obtención de conclusiones a lo largo del proceso, desde las provisionales proporcionadas por las impresiones alcanzadas tras la lectura inicial, pasando por las derivadas de la tarea de interpretación, abstracción y conceptualización de los datos ligada a su categorización, hasta las desprendidas de la consideración de las unidades de contenido en su contexto discursivo o de la cuantificación de las unidades clasificadas bajo una misma categoría. La elaboración de hipótesis en torno al significado global de los contenidos agrupados en cada categoría, la búsqueda de conexiones entre elementos, la receptividad a tendencias o relaciones subyacentes o el contraste de la información analizada con el cuerpo teórico disponible cobrarían especial relevancia en la obtención de conclusiones, que concluiría con la elaboración de un informe cualitativo.

Teniendo en cuenta las pautas derivadas de los modelos arriba comentados, procedimos al análisis de la información proporcionada por los cuestionarios y producciones escritas resultantes de la puesta en práctica de las sesiones diseñadas para trabajar en cada caso una de las dimensiones identitarias (personal o cultural) en que en esta ocasión nos hemos centrado.

En cuanto a los cuestionarios (de igual modo para las dos muestras), creímos oportuno elaborar tablas individuales para hacer visible la comparación de las respuestas dadas por cada alumno en el pretest y en el postest a cada una de las preguntas planteadas y de ello derivar si había habido o no algún tipo de evolución. En dichas tablas incorporamos comentarios en que valoramos el grado de desarrollo de las manifestaciones de pensamiento crítico a que se dirigía la formulación de cada pregunta de manera intencionada.

En lo concerniente a las sesiones implementadas de la secuencia 1, valoramos actividad por actividad las muestras de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico halladas en las respuestas aportadas por los discentes. Intercalamos en la redacción del análisis fragmentos ilustrativos del discurso del alumnado, que ejemplifican cada una de las subcategorías consideradas, evidenciadas en diferentes momentos de la experiencia didáctica, con el objeto de que el lector pueda valorar por sí mismo el progreso producido en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. En el caso de esta primera secuencia, incorporamos al análisis, además, un apartado en que valoramos la especial contribución de algunas actividades al desarrollo de la vertiente personal de la escritura que con su diseño e implementación perseguíamos. Se prestó, asimismo, especial atención en este análisis a las respuestas que arrojaban luz alrededor de las actitudes del alumnado hacia la lectura y la escritura literarias.

Y en ambos casos nos pareció oportuno volcar los resultados del análisis en una valoración global de las respuestas aportadas por el alumnado, en que exponemos algunas regularidades identificadas en las mismas, asociando características de la expresión o del discurso con el grado de desarrollo del pensamiento crítico logrado. De la comparación de tales valoraciones derivamos unas conclusiones generales, guiadas, como el análisis, por los objetivos de nuestra investigación y apoyadas en el marco teórico en que esta se fundamenta.

Finalmente, contrastamos las conclusiones derivadas del análisis de datos recogidos a partir del trabajo de la identidad personal con las desprendidas del análisis de datos obtenidos a partir del trabajo de las identidades culturales para el desarrollo de unas conclusiones globales

en cuanto a la contribución de las sesiones diseñadas a esa mayor autonomía del alumnado en sus procesos de construcción identitaria personal y cultural.

Capítulo 8. Análisis de datos

En este capítulo analizamos las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas aportadas por los alumnos de los grupos control 1, experimental 1 (con el que implementamos la secuencia didáctica 1 –la construcción de la identidad personal a través de la educación literaria-), control 2 y experimental 2 (con el que pusimos en práctica la secuencia didáctica 2 –la construcción de identidades culturales a través de la educación literaria-), objeto de nuestro interés en la medida en que sostenemos que un discurso más crítico es el reflejo de unos procesos de construcción identitaria más autónomos.

En el caso del grupo experimental 1, analizamos en las producciones escritas de los discentes durante la implementación de la secuencia didáctica 1 las manifestaciones de pensamiento crítico y del desencadenamiento de una escritura de intención literaria con tintes autobiográficos. En cuanto al grupo control 1, analizamos las manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en las respuestas dadas en el pretest y en el postest al cuestionario 1. En lo concerniente a los grupos experimental 2 y control 2, analizamos las manifestaciones de pensamiento crítico encontradas en las respuestas proporcionadas en el pretest y en el postest al cuestionario 2.

En todos los casos (exceptuando el grupo experimental 1 por los motivos que se explicitaban en el capítulo anterior) realizamos un análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico halladas en las respuestas aportadas al pretest y al postest por los alumnos de cada grupo (incorporado en tablas en anexos independientes), así como también una valoración global de las respuestas proporcionadas por los alumnos de cada uno de los grupos.

Partimos del sistema de categorías y subcategorías del pensamiento crítico importado (y mínimamente modificado personalmente) presentado en el capítulo de metodología, que en el caso de los grupos experimental 2 y control 2 hemos ampliado a partir de la obtención de un tercer nivel de concreción, gracias a la emergencia de una suerte de indicadores de las dos subcategorías del pensamiento crítico añadidas (adopción de otros puntos de vista y conocimiento enciclopédico) como resultado del análisis de las contestaciones de estos estudiantes.

8.1. Procedentes de las producciones escritas del grupo experimental 1 durante la implementación de la secuencia didáctica 1

8.1.1. Análisis de las manifestaciones de pensamiento crítico en las respuestas de los alumnos del grupo experimental 1 durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica 1

En las páginas que se suceden analizamos las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas proporcionadas por el alumnado del grupo experimental 1 ante la selección de actividades de la secuencia didáctica 1 (anexo) que fueron finalmente llevadas a la práctica. Así, de cada uno de los cinco módulos en que se divide la secuencia (I. Mi lenguaje, II. Yo, III. El devenir del ser humano, IV. Emociones y V. Mi futuro) escogimos aquellas actividades que hallamos especialmente representativas, siendo las contestaciones aportadas a algunas de estas las que valoraremos acto seguido.

Únicamente obviaremos en el análisis el primero de los módulos, dado que en este las actividades se realizaron íntegramente de manera oral (alrededor de lo cual realizamos en el apartado de conclusiones las apreciaciones oportunas). Habiendo obtenido suficiente material para el análisis a partir de las producciones escritas correspondientes a las actividades incluidas en el resto de módulos, resolvimos que no sería necesario detenernos a analizar aquí las intervenciones orales del alumnado durante el primero.

Actividad 6

Actividad 6 (<i>La del pirata cojal Mil vidas</i>)		
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado		
Pensamiento propio		
Expresión de la propia opinión	Comprensión autónoma	Toma de conciencia
<p>Lo comparto porque a mí también me gusta a veces sentirme como si fuera otra persona, soñar con cosas que podría hacer si no fuera porque mi vida es así.</p> <p>Cada persona tiene muchos sueños que tal vez no los pueda cumplir, pero con un libro seguro que puede. La actividad que puede permitirlo es la literatura, hay miles de historias con las que puedes sentirte identificado y, por lo tanto, cumples tus sueños.</p> <p>La imaginación es infinita y con ella podemos ser, hacer lo que queramos. Con la libertad de pensamiento podemos ser mil hombres siendo uno. Podemos tener mil vidas teniendo una. Relacionarse con otras personas, que te cuenten sus vivencias, leer o que te cuenten historias permite cumplirlo.</p> <p>Sí lo comparto, ya que para mí nunca es tarde para cumplir los sueños, lo único que lo podría impedir sería la muerte.</p> <p>Sí, a mí también me gustaría hacer muchas cosas en mi vida y no quedarme estancado en una sola. No conozco ninguna actividad que permita cumplirlo.</p> <p>Comparto el sueño de los autores, pero no hay nada que te pueda hacer vivir más, solo vivir bien.</p> <p>Gracias a vernos en distintas situaciones tomamos decisiones. Yo también lo comparto, a menudo me imagino cosas para cambiar otras.</p> <p>Lo comparto. No conozco ninguna actividad que permita cumplirlo, porque aunque quisiera no podría ser, mejor dicho, conocer todo lo que un hombre puede hacer.</p> <p>Todos tenemos sueños que nos gustaría poder conseguir, pero que a veces no luchamos por ellos, sin embargo, ellos sí.</p>	<p>Sueñan con ser otras personas o estar en otros lugares en los que no pueden estar, ponerse en la piel de esas personas e imaginar cómo serían.</p> <p>Los dos cuentan que con la literatura tienes más vidas y puedes ser quien quieras. Tienen el mismo tema, los sueños. En la primera, desea ser otra persona para sentir y compartir las emociones y los puntos de vista de otras personas. En la segunda, cuenta que con tan solo una vida no puedes llegar a hacer todo lo que quieres porque estás limitado, sobre todo por el tiempo.</p> <p>Estas letras me sugieren la libertad de pensamiento.</p> <p>Vivir sin límite, las dos cuentan lo mismo, el poder vivir todo lo que quieren.</p> <p>Las letras me sugieren libertad. Un autor dice que no cree en la reencarnación y el otro que toda una vida es poco para un hombre. El deseo de los autores es cambiar de vida.</p> <p>Que ellos quieren vivir más allá de todo lo que ya han vivido, que quieren tener nuevas experiencias. En ambas se habla de sus sueños y deseos. El sueño de Joaquín Sabina es partir de viaje para vivir otras vidas, ya que no cree en la reencarnación. Y el de Nach es un deseo, ya que desea vivir nuevas cosas para su vida, quiere experimentar viajes y escapar del presente que le abrumba.</p> <p>Que los autores quieren vivir muchas vidas porque una sola para ellos es insuficiente, quieren vivir multitud de experiencias. Vivir muchas experiencias, dedicarse a diversos trabajos y experimentar muchas cosas nuevas en sus vidas.</p> <p>La alegría de una vida es poco para ellos, los dos quieren vivir más tiempo para disfrutar como toca, de verdad disfrutar.</p> <p>Que para conocer lo que nos gusta tenemos que probarlo todo. En este caso él se imagina haciendo muchas cosas, viviendo varias y siendo muchas otras personas, así consigue saber lo que quiere ser y lo que no, por eso dice "todos lo hombres que nunca seré", porque lo ha probado y no quiere ser eso. Después de probar (imaginar) todo sabe qué va a ser.</p> <p>Yo creo que intenta decirnos que realmente no podemos ser lo que queramos, tenemos que ser para lo que hemos nacido. Su deseo es poder vivir todo lo que quieran.</p> <p>Las dos hablan de sus sueños, de lo que les gustaría ser y lo que les gustaría vivir.</p>	-

Actividad 6 (<i>La del pirata cojol Mil vidas</i>)	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Pensamiento divergente	
Construcción de un discurso alternativo	Defensa de posiciones personales
No lo comparto. La única manera para poder entrar en otra vida es cambiar la tuya.	-

Como puede observarse, entre las respuestas dadas por el alumnado a esta actividad predominan la comprensión autónoma y la expresión de la propia opinión.

En cuanto a la primera, tras una lectura de las muestras recogidas en la tabla podemos comprobar que los alumnos han plasmado en ellas su propia manera de entender el contenido de las letras que se les presentaban, no limitándose a reproducir literalmente fragmentos de estas, sino incidiendo en un plano interpretativo, dando cuenta de cuanto les sugerían personalmente. Aunque, como cabía esperar, existe cierta coincidencia de contenido entre las contestaciones aportadas, se evidencian distintas líneas interpretativas fruto de la comprensión autónoma de cada alumno, desde el entendimiento mayoritario de que los autores hacen alusión a la libertad de pensamiento (“Estas letras me sugieren la libertad de pensamiento”, “Las letras me sugieren libertad. Un autor dice que no cree en la reencarnación y el otro que toda una vida es poco para un hombre. El deseo de los autores es cambiar de vida”) o al deseo de vivenciar infinitud de experiencias (“Los dos cuentan que con la literatura tienes más vidas y puedes ser quien quieras”, “Que ellos quieren vivir más allá de todo lo que ya han vivido, que quieren tener nuevas experiencias”, “Que los autores quieren vivir muchas vidas porque una sola para ellos es insuficiente, quieren vivir multitud de experiencias”), hasta la perspectiva del papel jugado por la imaginación en el acceso a un abanico de posibilidades consideradas que desembocarían en la elección del propio rumbo vital (“Que para conocer lo que nos gusta tenemos que probarlo todo. En este caso él se imagina haciendo muchas cosas, viviendo varias y siendo muchas otras personas, así consigue saber lo que quiere ser y lo que no, por eso dice “todos los hombres que nunca seré”, porque lo ha probado y no quiere ser eso. Después de probar (imaginar) todo sabe qué va a ser”), o la interpretación determinista de haber de ser aquello para lo que se ha nacido y no cuanto se quiera en la vida (“Yo creo que intenta decirnos que realmente no podemos ser lo que queramos, tenemos que ser para lo que hemos nacido”).

En lo concerniente a la segunda, los alumnos expresan libremente la opinión que les merece el deseo de los autores de vivir otras vidas (“Lo comparto porque a mí también me gusta a veces sentirme como si fuera otra persona, soñar con cosas que podría hacer si no fuera porque mi vida es así”, “Sí, a mí también me gustaría hacer muchas cosas en mi vida y no quedarme

estancado en una sola”, “Gracias a vernos en distintas situaciones tomamos decisiones. Yo también lo comparto”) y su parecer al respecto de si esto es posible y cómo, apuntando gran parte de ellos hacia la literatura (“La actividad que puede permitirlo es la literatura, hay miles de historias con las que puedes sentirte identificado y, por lo tanto, cumples tus sueños”), la imaginación (“La imaginación es infinita y con ella podemos ser, hacer lo que queramos”, “Yo también lo comparto, a menudo me imagino cosas para cambiar otras”), la libertad de pensamiento (“Con la libertad de pensamiento podemos ser mil hombres siendo uno. Podemos tener mil vidas teniendo una”) o el intercambio narrativo de vivencias mediante la conversación con personas distintas (“Relacionarse con otras personas, que te cuenten sus vivencias...”), mientras que una minoría señala no conocer ninguna actividad que permita cumplirlo o sostiene que no existe tal actividad (“Comparto el sueño de los autores, pero no hay nada que te pueda hacer vivir más, solo vivir bien”, “No conozco ninguna actividad que permita cumplirlo, porque aunque quisiera no podría ser, mejor dicho, conocer todo lo que un hombre puede hacer”).

Solo se da un caso de construcción de un discurso alternativo, el de un alumno que sostiene no compartir el deseo de los autores, apoyándose en la idea de que cambiar la propia vida es el único modo de vivir una distinta (“No lo comparto. La única manera para poder entrar en otra vida es cambiar la tuya”).

Actividad 9

Actividad 9 (cita Pablo Neruda)		
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado		
Pensamiento propio		
Expresión de la propia opinión	Comprensión autónoma	Toma de conciencia
-	<p>Pienso que lo que quiere decir esta frase es que escribe la poesía para que ella le describa, no la describe él. Él escribe lo que piensa y quiere decir.</p> <p>Pienso que quiere decir que la poesía es como su ADN.</p> <p>Significa que el pensamiento de la persona y la transmisión de este, ya sea de forma escrita o hablada, definen cómo es la persona.</p> <p>Que su poesía es parte de él, que no puede expresar lo que es, pero su poesía puede decir quién es él porque en ella expresa sus sentimientos, sus opiniones, etc.</p> <p>Significa que lo que escribes es como un espejo que enseña cómo eres.</p> <p>Que la poesía no es nada que se pueda explicar, sino un sitio donde plasmarse y expresar todo lo que siente.</p> <p>Quiere decir que cuando uno escribe se muestra tal como es. Por eso cuando lees un poema, un texto, una opinión, el autor te está revelando muchísimo más sobre él que lo que él mismo pretende.</p> <p>Intentan decir que realmente ellos mismos no son capaces de describir su propio arte, pero su arte les refleja a ellos porque lo que han escrito son sus pensamientos y emociones y su obra son ellos mismos.</p> <p>Un autor no puede explicar sus obras porque cada uno las entiende a su manera, pero una obra puede decir mucho del autor, que intenta reflejar su personalidad.</p>	-

Actividad 9 (Cita Pablo Neruda)	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Pensamiento divergente	
Construcción de un discurso alternativo	Defensa de posiciones personales
-	-

La totalidad de las respuestas aportadas a esta pregunta dan cuenta de una comprensión autónoma por parte del alumnado. Se les preguntaba, de hecho, por lo que pensaban que quiso decir Pablo Neruda en la cita, por lo que no es de extrañar que no incidan en la expresión de

sus opiniones. No obstante, las respuestas evidencian una comprensión bastante profunda y autónoma (“Quiere decir que cuando uno escribe se muestra tal como es. Por eso cuando lees un poema, un texto, una opinión, el autor te está revelando muchísimo más sobre él que lo que él mismo pretende”, “Intentan decir que realmente ellos mismos no son capaces de describir su propio arte, pero su arte les refleja a ellos porque lo que han escrito son sus pensamientos y emociones y su obra son ellos mismos”, “Un autor no puede explicar sus obras porque cada uno las entiende a su manera, pero una obra puede decir mucho del autor, que intenta reflejar su personalidad”), llegando incluso a comparar la poesía con el ADN del autor (“Pienso que quiere decir que la poesía es como su ADN”), el espejo que refleja su identidad (“Significa que lo que escribes es como un espejo que enseña cómo eres”) o el lugar donde plasmarse y expresar cuanto siente (“Que la poesía no es nada que se pueda explicar, sino un sitio donde plasmarse y expresar todo lo que siente”).

Actividad 13

Actividad 13 (<i>Contiene Desganar</i>)		
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado		
Pensamiento propio		
Expresión de la propia opinión	Comprensión autónoma	Toma de conciencia
<p>Posible solución al problema del hambre: que todos los pueblos tengan sus propios huertos y se autogestionen y ayuden entre sociedades. Hacer desaparecer el capitalismo, ya que es de los principales problemas de desigualdad. Sin el capitalismo, los países que están un poco menos desarrollados tendrían sus propias autogestiones y no habría problemas de este tipo (cuando se descubrió América, las personas vivían sin problemas de este tipo, sabían autogestionarse y abastecerse de sus propios recursos en las necesidades básicas del ser humano, como es la comida y el agua). El capitalismo intenta hacerte esclavo y muchas veces, por no decir casi siempre, lo consigue. La escritura ha cambiado el mundo. Con ella se puede seguir cambiando. Mediante la palabra se puede influir en las personas... pero no lo suficiente ni a las suficientes personas como para que se produzca un cambio.</p>	<p>El poema Contiene trata sobre el egoísmo. El poema Contiene trata las desigualdades en el mundo causadas por el dinero. El poema Desganar trata sobre la pobreza. Habla de lo mal repartidas que están las riquezas. Hay riquezas para todos, pero sin embargo muchas de las riquezas las tienen las mismas personas porque tienen las cañas (recursos) para pescarlas (conseguirlas). Otros no tienen cañas y por lo tanto no pueden pescar. Además las personas con cañas aún quieren más. Por eso no las dan, sino que venden los peces muy caros para conseguir más cañas. Habla de la avaricia, de la pobreza del mundo, cada uno mira por sí mismo y le da igual el resto. El tema principal del que habla el texto es la diferencia de comida y dinero que hay entre la gente del mundo.</p>	<p>¿Cómo? Escribir el cambio que se quiere hacer y ofrecer la lectura de esto. Seguro que si pedimos la opinión de las personas con las que tenemos que hacer el cambio podemos llegar a cambiarlo. Solo se tiene que empezar por una cosa, además de la escritura, aprender a tratarnos como iguales. Se podría mejorar si en vez de quedárnoslo nosotros diéramos también a los demás, al fin y al cabo, no es solo nuestro. Si que se podría contribuir mediante las palabras, pero la gente no está dispuesta a escuchar, cada uno va a su bola, piensan en sí mismos. La gente tendría que ser más solidaria porque no sabes en qué situación estarás en el futuro. Lo lógico sería pensar que la gente que tiene los recursos necesarios como para que todo el mundo tenga lo que se merece en esta vida les de lo suficiente como para que no haya gente en la miseria. Se podría mejorar dando el 1'2% del PIB a los países pobres y publicando libros que luego se lean en las escuelas. Se podría mejorar contribuyendo todos los países y dando el PIB a los países pobres. También mediante las palabras, si todos sabemos leer y escribir somos más conscientes de las cosas que nos rodean. Yo creo que si se podrían mejorar ciertos aspectos, ya que si las personas no piensan tanto en el dinero y piensan más en esas personas sin recursos, pues yo creo que la sociedad no sería tan cutre. Si los países ricos donaran el 1,7% de su PIB a los países pobres se eliminaría la pobreza extrema. Si se podría contribuir mediante las palabras, se podrían publicar libros que hablaran de la pobreza y que ayudaran a concienciar a las personas para tratar de erradicarla. Puede que hablando detenidamente se puedan conseguir algunas metas respecto a esto. Pero eso no va a pasar nunca porque hay gente egoísta que solo se preocupa por ella misma.</p>

Actividad 13 (<i>Contiene Desgasas</i>)	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Pensamiento divergente	
Construcción de un discurso alternativo	Defensa de posiciones personales
-	-

El grado de desarrollo del pensamiento propio es bastante satisfactorio en las respuestas que el alumnado aporta a esta pregunta. El pensamiento divergente, no obstante, no se manifiesta.

En cuanto a la comprensión autónoma, los alumnos demuestran ser capaces de abstraer de manera sintética la temática predominante en el poema escogido de entre los dos que les fueron presentados. Egoísmo, avaricia, desigualdad o pobreza son algunas de las palabras más recurrentes entre sus respuestas (“El poema Contiene trata las desigualdades en el mundo causadas por el dinero”, “Habla de la avaricia, de la pobreza del mundo, cada uno mira por sí mismo y le da igual el resto”, “El tema principal del que habla el texto es la diferencia de comida y dinero que hay entre la gente del mundo”). En cualquier caso, expresan las ideas fundamentales a que a cada cual les lleva la comprensión del texto.

Aunque no son muchas las muestras de expresión de la propia opinión recogidas en la tabla, cabe señalar que, inevitablemente, las de toma de conciencia están impregnadas de la opinión de los alumnos que aportan tales respuestas. La decisión de acogerlas bajo esta categoría obedece sencillamente a que encontrábamos que en el contenido desarrollado en la respuesta predominaba esta faceta de concienciación sobre la de opinión. De las tres muestras en que hemos considerado que sí predominaba la opinión, en una de ellas una alumna expone con cierto detenimiento el que a su juicio sería el modo de solucionar el problema del hambre (“Posible solución al problema del hambre: que todos los pueblos tengan sus propios huertos y se autogestionen y ayuden entre sociedades. Hacer desaparecer el capitalismo, ya que es de los principales problemas de desigualdad. Sin el capitalismo, los países que están un poco menos desarrollados tendrían sus propias autogestiones y no habría problemas de este tipo...”), las otras dos recogen la opinión de dos alumnos en cuanto la potencialidad transformadora de las palabras (“La escritura ha cambiado el mundo. Con ella se puede seguir cambiando”, “Mediante la palabra se puede influir en las personas... pero no lo suficiente ni a las suficientes personas como para que se produzca un cambio”).

Por lo que respecta a la toma de conciencia cabe puntualizar su marcada presencia entre las respuestas a esta pregunta. Los alumnos ilustran de qué manera consideran que podrían ser mejoradas las situaciones desafortunadas planteadas en los textos, aludiendo a ideas como

cooperación (“Seguro que si pedimos la opinión de las personas con las que tenemos que hacer el cambio podemos llegar a cambiarlo”, “Se podría mejorar contribuyendo todos los países y dando el PIB a los países pobres”, “Si los países ricos donaran el 1,7% de su PIB a los países pobres se eliminaría la pobreza extrema”), igualdad (“Solo se tiene que empezar por una cosa, además de la escritura, aprender a tratarnos como iguales”) o solidaridad (“La gente tendría que ser más solidaria porque no sabes en qué situación estarás en el futuro”), así como al papel de la lectura y la escritura como hábiles de desvelar a las personas la crudeza de la realidad en que están inmersas, haciéndolas conscientes de ella (“También mediante las palabras, si todos sabemos leer y escribir somos más conscientes de las cosas que nos rodean”, “Se podría mejorar publicando libros que luego se lean en las escuelas”), y concienciándolas también (“Sí se podría contribuir mediante las palabras, se podrían publicar libros que hablaran de la pobreza y que ayudaran a concienciar a las personas para tratar de erradicarla”, “¿Cómo? Escribir el cambio que se quiere hacer y ofrecer la lectura de esto”, “Puede que hablando detenidamente se puedan conseguir algunas metas respecto a esto”). Se refieren, asimismo, al egoísmo y la indiferencia (“Pero eso no va a pasar nunca porque hay gente egoísta que solo se preocupa por ella misma”, “Sí que se podría contribuir mediante las palabras, pero la gente no está dispuesta a escuchar, cada uno va a su bola, piensan en sí mismos”, “Yo creo que sí se podrían mejorar ciertos aspectos, ya que si las personas no piensan tanto en el dinero y piensan más en esas personas sin recursos, pues yo creo que la sociedad no sería tan cutre”) y, en definitiva, a la necesidad de un reparto más equilibrado de los recursos (“Lo lógico sería pensar que la gente que tiene los recursos necesarios como para que todo el mundo tenga lo que se merece en esta vida les de lo suficiente como para que no haya gente en la miseria”, “Se podría mejorar si en vez de quedárnoslo nosotros diéramos también a los demás, al fin y al cabo, no es solo nuestro”).

Actividad 14

Actividad 14 (<i>Humano ser</i>)		
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado		
Pensamiento propio		
Expresión de la propia opinión	Comprensión autónoma	Toma de conciencia
<p>Solo los mejores pueden contribuir.</p> <p>Tenemos que aprender de nuestros errores y no volverlos a cometer. Ese es el problema de la sociedad, no solo caemos en la misma piedra, sino que más fuerte, y cada vez tenemos más poder, pero no sabemos usarlo, por eso hoy en día todo está así.</p>	<p>Esta canción habla del ser humano, de cada persona que está en el mundo. Algunos eligieron la vida que tenían para cambiar la vida de los demás, quiero decir, la penicilina ha cambiado millones de vidas, las ha salvado. Por el contrario, las bombas de Nagasaki las cambiaron arrebatándoselas.</p> <p>La canción habla de los bienes y los males que se han atribuido a la humanidad a lo largo de los años, que en vez de inventar cosas malas para destruir el planeta se deberían inventar cosas para no destruir el planeta.</p> <p>Las luces y sombras creo que son el bien y el mal que se pueden o se han podido aportar. Esa contradicción del ser humano a la que alude Nach es que hay tantas cosas malas que se podrían haber hecho bien en vez de marcar tantas cicatrices y luchas.</p> <p>Habla de los extremos que tenemos las personas, tanto podemos hacer el bien como hacer el mal. Las luces son el buen fondo que todas las personas tenemos, pero entonces aparecen las sombras que son las ambiciones, venganzas y cualquier sentimiento negativo que al nacer no teníamos.</p> <p>La canción habla de las cosas buenas y malas que puede hacer y ha hecho el ser humano.</p> <p>Habla de todo lo que puede hacer el ser humano, que el ser humano es el que daña o está dañando la Tierra. Las luces son esas personas que han contribuido para algo bueno y las sombras son esas personas que lo han hecho cada vez más oscuro, que en vez de hacer algo bueno hacen todo lo contrario.</p> <p>Habla de la humanidad, que la gente tiene dos caras.</p> <p>Realmente a mí me sugiere la luz y la sombra pero de nuestro propio ser, de nosotros mismos.</p>	<p>Sí, se tendría que seguir contribuyendo en el bien, pero en el bien para todos, no solo para la humanidad, para la Tierra, para todos.</p> <p>Deberíamos pensar más las cosas. Pensar y actuar, y no al contrario. Las personas podemos contribuir al progreso y no a nuestra autodestrucción.</p> <p>Aunque todavía no sé el qué, probablemente yo pueda hacer algo por infimo que sea.</p> <p>Yo creo que sí podríamos llegar a contribuir para poder cambiar un poco de todo.</p>

Actividad 14 (<i>Humano ser</i>)	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Pensamiento divergente	
Construcción de un discurso alternativo	Defensa de posiciones personales
-	-

El predominio de la comprensión autónoma entre las respuestas aportadas por el alumnado ante esta pregunta es ostensible. Así, cada cual explica qué entiende por esas luces y sombras de la humanidad a que hace referencia la canción (“Las luces y sombras creo que son el bien y el mal que se pueden o se han podido aportar”, “Las luces son el buen fondo que todas las personas tenemos, pero entonces aparecen las sombras que son las ambiciones, venganzas y cualquier sentimiento negativo que al nacer no teníamos”, “Realmente a mí me sugiere la luz y la sombra pero de nuestro propio ser, de nosotros mismos”), aludiendo a las repercusiones globales de las acciones, invenciones o contribuciones individuales, ya sean positivas o negativas (“Esta canción habla del ser humano, de cada persona que está en el mundo”, “Las luces son esas personas que han contribuido para algo bueno y las sombras son esas personas que lo han hecho cada vez más oscuro, que en vez de hacer algo bueno hacen todo lo contrario”, “...que en vez de inventar cosas malas para destruir el planeta se deberían inventar cosas para no destruir el planeta”, “...hay tantas cosas malas que se podrían haber hecho bien en vez de marcar tantas cicatrices y luchas”, “Habla de todo lo que puede hacer el ser humano, que el ser humano es el que daña o está dañando la Tierra”, “La canción habla de las cosas buenas y malas que puede hacer y ha hecho el ser humano”). Algunos se valen de ejemplificaciones, que en este caso sí toman del texto presentado (“Algunos eligieron la vida que tenían para cambiar la vida de los demás, quiero decir, la penicilina ha cambiado millones de vidas, las ha salvado. Por el contrario, las bombas de Nagasaki las cambiaron arrebatándoselas”). Otros, traducen la antítesis que se reitera en la letra de la canción en términos de dos extremos o dos caras que poseerían los seres humanos (“Habla de los extremos que tenemos las personas, tanto podemos hacer el bien como hacer el mal”, “Habla de la humanidad, que la gente tiene dos caras”). En cualquier caso, queda patente que pasan por el filtro de la propia comprensión el contenido abordado.

Muchos alumnos también ofrecen en sus respuestas muestras de toma de conciencia, denotando haber hecho suya la preocupación en torno a la problemática retratada en la canción y reflejando sus deseos de contribuir de algún modo a una posible mejora en la dirección del progreso humano (“Deberíamos pensar más las cosas. Pensar y actuar, y no al contrario. Las personas podemos contribuir al progreso y no a nuestra autodestrucción”) o en beneficio del planeta (“Se tendría que seguir contribuyendo en el bien, pero en el bien para todos, no solo para la humanidad, para la Tierra, para todos”), según apuntan, si bien con sinceridad también señalen en algún caso no saber muy bien cómo (“Aunque todavía no sé el qué, probablemente yo pueda hacer algo por ínfimo que sea”).

En cuanto a las muestras de expresión de la propia opinión, únicamente hemos entendido dos como tal en este caso. Una de ellas, en que un alumno expresa su pensamiento al considerar que solo los mejores puedan contribuir a la transformación de las situaciones contempladas (“Solo los mejores pueden contribuir”). Otra, en que un alumno apunta hacia el que a su juicio sería el principal problema de la sociedad; no aprender de los tropiezos y poner el poder alcanzado al servicio de fines desacertados (“Tenemos que aprender de nuestros errores y no volverlos a cometer. Ese es el problema de la sociedad, no solo caemos en la misma piedra, sino que más fuerte, y cada vez tenemos más poder, pero no sabemos usarlo, por eso hoy en día todo está así”).

Actividad 20

Actividad 20 (<i>I want to be a pilot Yo, cuando sea mayor, quiero ser vivo</i>)		
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado		
Pensamiento propio		
Expresión de la propia opinión	Comprensión autónoma	Toma de conciencia
<p>Me parece un sueño maravilloso por lo que representa para él. El sueño del protagonista de ser piloto me parece precioso. Es el mayor y único deseo que tiene.</p>	<p>Para él ser piloto es ser libre y estar con sus padres. Es como decir "quiero ser libre", la libertad de hacer lo que uno quiere te hace estar vivo.</p> <p>Es un sueño que él tiene para poder estar con sus padres, ya que es un niño huérfano.</p> <p>Destacaría las ganas que tenía de ser piloto, porque no pierde nunca la pasión por volar.</p> <p>Un sueño posible, intentar una vida lejos del peligro, una vida normal con su familia.</p> <p>Refleja el deseo, porque él desea huir de ese mundo y, al hacerlo, estará con las personas que quiere.</p> <p>Que el personaje se siente (y con toda la normalidad) que está muerto, ya que las condiciones en que vive son deplorables (referido a la viñeta).</p>	<p>Me he sentido identificada, pero a la vez muy diferente, porque yo me quejaba de que no tenía espacio para comer y era muy incómodo y entonces te das cuenta de que eso no es nada comparado con todo lo demás que tienen que pasar estos niños. Me ha llamado la atención que los niños, cuando estaban en el colegio, estaban apretados, tal y como yo en el comedor de mi colegio. Les depara pobreza, no tienen posibilidades de avanzar y aspirar a algo mejor. Se podrían hacer muchas cosas, el problema es que no se hacen.</p> <p>Respecto al video, ya lo había visto, pero aún así sigue impactándome cada día más, me inspira una tristeza profunda, sinceramente. En España vivimos en una especie de burbuja, ajenos a todo lo que pasa en países subdesarrollados, y ver esto te abre los ojos muchas veces. Aún así, en España somos muy egoístas, nos quejamos siempre y luego la realidad es que lo tenemos todo y hay gente que no tiene ni para comer, eso sí que es no tener nada.</p> <p>El video me ha impresionado mucho, con todo lo que he visto se me han salido las lágrimas y me he quedado sin palabras, una serie de emociones y sentimientos que no los puedo explicar. Sin duda alguna, hay que reconocer que a veces nos quejamos mucho de cosas que son pequeñas y, al ver el video, he visto todo lo que esas personas sufren o que a lo mejor no tienen nada de lo que tenemos nosotros. Me ha llamado mucho la atención la manera en que viven. Pienso que renuncian a muchas cosas, como a la educación y, a lo mejor, a formar parte de la sociedad. Viendo cómo viven y todo eso creo que no tendrían un buen futuro, creo que no sería admisible ese porvenir.</p> <p>Cambiaría sobre todo la pobreza, si yo tuviera lo necesario para hacerlo, sin duda, lo haría.</p> <p>La perspectiva que les depara es morir sin ninguna ayuda. No es admisible porque la pobreza es</p>

		<p>culpa del hombre.</p> <p>Me parece vergonzoso que haya gente para la que su futuro sea vivir (comentario referente a la viñeta "Yo, cuando sea mayor, quiero ser vivo").</p> <p>Destacaría que el niño tenía que buscar cosas para venderlas y así poder comer, llevaba tres días sin comer. Más de doscientos millones de jóvenes nacen en la pobreza, ciento treinta millones son analfabetos, diez millones portan el virus del sida; es mucho más crudo verlo que leerlo.</p> <p>Destacaría que al niño lo dejen de lado por tener sida. Que los niños no tengan acceso a la lectura y a la escritura me parece mal porque todos los niños tienen derecho a leer y escribir. Sin saber esto no les depara ninguna perspectiva de futuro.</p> <p>Lo que más me ha llamado la atención ha sido la extrema pobreza y la situación que viven personas como nosotros, la diferencia de sus vidas a las nuestras siendo y perteneciendo todos al mismo mundo, realmente parece todo lo contrario.</p> <p>Los niños que no tienen acceso a la lectura y la escritura renuncian a todo; es un regalo saber y poder expresarse mediante ellas.</p> <p>Si no lo cambiamos las mismas personas que vivimos en él, por desgracia, seguirá igual, por eso hay que hacer algo. Claramente, no me parece admisible el porvenir que les depara.</p> <p>Poner una solución y dejar que esas personas pueden vivir como tal. Primero, que el mundo cambie, ya sé que dicen que antes que pensar en cambiar el mundo hay que cambiar uno mismo, pero yo deseo para el futuro que el mundo haya cambiado, para ello tenemos que hacer nosotros el cambio, porque además, precisamente, y generalizando mucho, las personas que hablan de justicia a veces ellos mismos defienden el mismo sistema que provoca esas injusticias.</p> <p>Quiero decir que sí se puede cambiar el mundo, claro que sí, claro que empieza también con nuestras acciones (ya que somos parte de ese mundo), pero mi opinión es que hay que ir más allá de lo que ahora está establecido.</p>
--	--	--

Actividad 20 (<i>I want to be a pilot Yo, cuando sea mayor, quiero ser vivo</i>)	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Pensamiento divergente	
Construcción de un discurso alternativo	Defensa de posiciones personales
-	El sistema que ha provocado estas injusticias es y ha sido el capitalismo, el colonialismo y el imperialismo. Siempre ha provocado injusticias. Y todo por qué, por las sombras del ser humano, por la avaricia y el deseo de tener y acumular más. ¿No crees que el mundo sería mejor si no existiera el dinero? Porque, realmente, ¿para qué lo necesitamos? Lo necesitamos para sobrevivir en el sistema que vivimos y a veces hacen sentir a las personas que sin ello no son nadie, ¿por qué? Porque solo ven a las personas como dinero, así es el capitalismo. Pero las personas somos seres que, mediante la educación que recibimos y el ambiente en que nacemos, cada día, con ello crece nuestra personalidad e ideas. Por ello, un mundo donde no hubiera dinero, donde la educación fuera igualitaria (que ya lo es, pero no en todos los países) y las personas pensarán más allá de lo material, la Tierra estaría agradecida, las personas serían un poco más personas, en ese mundo nadie podría sentirse ofendido porque sabrían que ellos lo son.

Las respuestas aportadas por el alumnado a esta actividad se centran mayoritariamente, de entre los dos estímulos presentados (el vídeo y la viñeta), en el vídeo. La manifestación de pensamiento crítico predominante, dentro del pensamiento propio, ha sido, sin duda, la toma de conciencia, seguida de la comprensión autónoma, que se evidencia en menor medida.

En lo concerniente a las respuestas ofrecidas por los discentes que hemos tomado como muestras de toma de conciencia, podemos destacar, en primera instancia, el impacto emocional causado por el vídeo (al que los propios alumnos aluden) como probable desencadenante de la manifestación de pensamiento crítico que nos ocupa (conocido el papel del componente disposicional o actitudinal como motor de dicho pensamiento).

Encontramos algunos elementos comunes en este tipo de respuestas. Así, la práctica totalidad de los alumnos da cuenta, de uno u otro modo, de ese impacto o sacudida emocional (“ya lo había visto, pero aún así sigue impactándome, me inspira una tristeza profunda”, “me ha impresionado mucho, con todo lo que he visto se me han salido las lágrimas y me he quedado sin palabras”), describiendo qué ha provocado, en particular, la llamada de su atención (“destacaría que el niño tenía que buscar cosas para venderlas y así poder comer, llevaba tres días sin comer”, “destacaría que al niño lo dejen de lado por tener sida”, “me ha llamado mucho la atención la manera en que viven”). Se realiza, a continuación, un ejercicio de identificación, empatía o adhesión emocional, podríamos decir. Si bien el orden en que aparecen estos elementos no siempre es el mismo, lo anterior suele ir sucedido de un ejercicio

de contraste o comparación de las situaciones representadas con la propia situación (“me he sentido identificada, pero a la vez muy diferente, porque yo me quejaba de que...”, “la diferencia de sus vidas a las nuestras siendo y perteneciendo todos al mismo mundo”) y de la consiguiente relativización de los propios problemas (“y entonces te das cuenta de que eso no es nada comparado con todo lo demás que tienen que pasar estos niños”, “nos quejamos siempre y luego la realidad es que lo tenemos todo y hay gente que no tiene ni para comer, eso sí que es no tener nada”, “hay que reconocer que a veces nos quejamos mucho de cosas que son pequeñas y, al ver el video, he visto todo lo que esas personas sufren o que a lo mejor no tienen nada de lo que tenemos nosotros”).

Muchos de los alumnos reparan en una reflexión en torno al futuro que les depara a esos niños y toman conciencia alrededor de las renunciaciones que encierran situaciones vitales como las retratadas en el vídeo o la viñeta presentados. De ello se desprende un pensamiento propositivo, que involucra cierto compromiso con la acción, en el deseo de contribuir a mejorar las situaciones representadas. Percibimos una clara toma de conciencia, además, sobre el valor de la educación, la lectura y la escritura, quizá más contundente que la lograda por medio de otro tipo de estímulos no visuales (“es mucho más crudo verlo que leerlo”, señala una alumna, “ver esto te abre los ojos”, expresa otro). El alumnado advierte, por otro lado, lo desolador de que tal vez no sean emprendidas las medidas que podrían tomarse (“se podrían hacer muchas cosas, el problema es que no se hacen”), manifestando, más allá de esto, cierto sentimiento de impotencia ante el desconocimiento de la manera en que poder contribuir al cambio (“si yo tuviera lo necesario para hacerlo, sin duda, lo haría”).

También hallamos que los alumnos reivindican en sus respuestas los derechos humanos (“poner una solución y dejar que esas personas puedan vivir como tal”, defendiendo que toda persona merece vivir de una manera digna), como el derecho a la educación (“todos los niños tienen derecho a leer y escribir”), y reparan en la responsabilidad del ser humano en la creación de la pobreza (“no es admisible porque la pobreza es culpa del hombre”). En esta línea, además de aludir a responsabilidades individuales, se implican en la búsqueda de soluciones (“hay que hacer algo”, “para ello tenemos que hacer nosotros el cambio”, “empieza también con nuestras acciones (ya que somos parte de ese mundo)”, “vivimos en una especie de burbuja, ajenos a todo lo que pasa”, “en España somos muy egoístas”). Y, en consonancia con lo anterior, algunos aún proyectan los propios deseos hacia causas que

afectan al colectivo, ya no exclusivamente concernientes al plano individual (“pero yo deseo para el futuro que el mundo haya cambiado”).

Finalmente, destacaríamos que una alumna alude de manera indirecta en su discurso a la necesaria alineación de pensamiento, palabra y acción, característica del pensamiento crítico (“las personas que hablan de justicia a veces ellos mismos defienden el sistema que provoca esas injusticias”). Como también el hecho de que se haga ostensible un mayor grado de implicación y subjetividad por parte de los discentes en el discurso desarrollado en las muestras que entendemos que se corresponden con la toma de conciencia (“me parece vergonzoso...”, dice un alumno).

En cuanto a las respuestas tomadas como manifestaciones de comprensión autónoma, la mayoría versan sobre el vídeo presentado, vertiendo en ellas los alumnos la manera en que han entendido el sueño del protagonista y cuanto han abstraído que significa para él dicho sueño (“para él ser piloto es ser libre”, “intentar una vida lejos del peligro”, “huir de ese mundo”). Algunos lo enmarcan en la situación en que este se encuentra, confirmando así mayor coherencia a su discurso (por ejemplo, al añadir la aclaración “ya que es un niño huérfano”). Se reitera la alusión en las respuestas del alumnado a la pasión o el deseo contenidos en ese sueño (“destacaría las ganas que tenía”, “nunca pierde la pasión por volar”, “refleja el deseo”), como el relieve de la esperanza que el protagonista alberga de reunirse con sus padres (“para él ser piloto es ser libre y estar con sus padres”, “es un sueño que él tiene para poder estar con sus padres”, “una vida normal con su familia”, “al hacerlo, estará con las personas que quiere”).

Una alumna aplica el ejercicio de comprensión autónoma a la viñeta proporcionada en la actividad, en lugar de al vídeo, identificando la precariedad de las condiciones de vida que en ella se reflejan (miseria, analfabetismo, enfermedad) con el sentimiento del personaje retratado de hallarse muerto malviviendo en tales condiciones, según expone, al hilo del bocadillo aparecido, conteniendo las palabras: “yo, cuando sea mayor, quiero ser vivo”. Califica la alumna, además, tales condiciones de deplorables, implicándose con este calificativo en su discurso y poniendo de relieve su subjetividad.

Apenas hemos identificado muestras de expresión de la propia opinión como tal, pero sí podemos destacar en las escasas de que disponemos la subjetividad que revela el uso del lenguaje, al exponer el alumnado libremente su parecer al respecto, de nuevo, del sueño del

protagonista del vídeo, que califican de “maravilloso” o “precioso”, aludiendo a cuanto supone o significa para él, o reparando en el hecho de que se trate de su mayor y exclusiva aspiración, de lo que se desprende que ante la elaboración de su respuesta se han puesto, en alguna medida, en el papel del personaje.

Aunque el discurso de la alumna que hemos tomado como muestra de pensamiento divergente no encierre un posicionamiento en contra de los contenidos en los materiales presentados en la actividad, hemos entendido que en él predomina la defensa de una postura personal, más allá de expresar la propia opinión, comprender de manera autónoma o tomar conciencia de los contenidos abordados. Destacamos en su discurso el empleo de preguntas retóricas (“y todo por qué”, “¿no crees que el mundo sería mejor si no existiera el dinero?”, “¿para qué lo necesitamos?”) apelando al receptor, la subjetividad indiscutiblemente manifiesta, las aseveraciones tajantes (“el sistema que ha provocado estas injusticias es y ha sido el capitalismo”, “así es el capitalismo”) y la contundencia (“siempre ha provocado injusticias”).

En estas claves, la alumna apunta, desde una perspectiva personal, hacia las que entiende como las causas, o los causantes, de las injusticias planteadas en los materiales trabajados y sugiere, desde esa misma perspectiva, el que a su juicio sería el camino hacia la mejora. Así, contrapone el valor de la educación y las ideas de los individuos al que entendería como atribuido artificial e injustificadamente a lo material desde el sistema que rechaza. Sentencia la avaricia y la ambición del ser humano y defiende, finalmente, una educación igualitaria anclada en valores humanos que trasciendan a lo material, en aras, según sostiene, del bien del planeta y de la humanidad.

8.1.2. Análisis del desencadenamiento de la escritura personal en las respuestas de los alumnos del grupo experimental 1 durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica 1

Llevamos a la práctica, asimismo, distintas actividades de producción escrita las respuestas a las cuales (que comentamos a continuación) no han sido tomadas como objeto de análisis de las manifestaciones de pensamiento crítico en ellas evidenciadas, sino en la medida del valor que consideramos que poseen en el marco de nuestra propuesta en el proceso de construcción del material autobiográfico del alumnado.

No obstante, teniendo en cuenta que las emociones, además de permitir desatar la escritura personal perseguida, juegan un papel crucial en la movilización del pensamiento crítico (y a la luz de las respuestas disponibles), estamos convencidos de que de haber retomado con los alumnos cuanto plasmaron en las producciones que mostramos, animándoles a ahondar en episodios argumentativos, narrativos y descriptivos a partir de esas ideas surgidas inicialmente, habríamos obtenido una enriquecedora muestra de nuevas evidencias tanto de pensamiento crítico como de creatividad.

En esta línea, serán dos las actividades que comentemos: la primera, de escritura automática partiendo de las emociones, la segunda, de escritura orientada a la construcción de las perspectivas de futuro del alumnado.

En el primer caso, podríamos sintetizar las consignas que desencadenaron las producciones escritas de los discentes en “Quedarse sin habla ante algo, no querer verlo u oírlo” y “Emociones suscitadas por momentos, lugares, experiencias u objetos personales”.

Desencadenando la escritura personal. Escritura automática partiendo de las emociones	
Ejemplos de respuestas ilustrativas aportadas por el alumnado	
Quedarse sin habla ante algo, no querer verlo u oírlo	Emociones suscitadas por momentos, lugares, experiencias u objetos personales
<p>En ocasiones oigo a dos personas hablando sobre algún tema y hacen comentarios machistas o racistas. Y las miro y veo que son seres humanos, ¿qué se supone que piensan? En esos momentos me encantaría taparme los ojos y pensar que si no lo veo no es cierto, porque, de verdad, que ver para creer.</p> <p>No creer en uno mismo hace que uno se encierre en sí mismo y no quiera saber nada de nadie.</p> <p>Supongo que hay muchas ocasiones en las que te quedas sin habla, sin querer escuchar ni ver. Una de estas sería la muerte de un ser muy querido. Me quedaría destrozada.</p> <p>La muerte de mi abuelo.</p> <p>Provocaría en mí una reacción así, por ejemplo, hay en una casa cerca de la mía que hay una pareja que tiene dos perros. Por la noche, uno de ellos siempre llora porque siempre lo maltratan y para mí es muy desagradable.</p> <p>Cuando alguien dice algo malo de alguien o cuando hablan mal de cosas que a mí me gustan prefiero no oírlo.</p> <p>Cuando tengo vergüenza de algo (porque soy muy vergonzosa) y no quiero opinar, me quedo a un lado y observo.</p> <p>No quiero oír cuando alguien critica a una amiga, porque se supone que a una amiga no se le hace eso.</p>	<p>Por la emoción más fuerte que he pasado es la nostalgia, ya que al estar separada de una parte de mi familia me he sentido muy nostálgica.</p> <p>Yo he estado enamorado y he hecho todo lo posible para atraer a esa persona. Pero desde hace años no siento nada especial por nadie, de momento.</p> <p>En mi caso, mis emociones salen a flote con canciones que a lo mejor me recuerdan buenos momentos o malos, me entusiasmo mucho al escuchar esas canciones, dependiendo de la canción que sea y en el momento que la esté escuchando, o a veces también algún objeto, que no lo haya visto por algún tiempo, y a lo mejor al verlo me recuerda a muchos momentos buenos.</p> <p>Hace tiempo conocí a una chica del Sáhara que estaba en mi pueblo pasando unos días con unos amigos de mis tíos, recuerdo que jugaba con los brutos de mis primos y ella en la piscina. Se me desató el sujetador. Mientras mis primos disfrutaban de aquella situación, que para mí era embarazosa, la niña del Sáhara, con una amabilidad y calidez que jamás he sentido, me ayudó sin pensarlo dos veces, y aquel momento, su forma de tratarme como si fuera una hermana, ha quedado en mi corazón para siempre.</p> <p>Cuando murió mi abuelo me acuerdo que cuando me lo contó mi padre caminando hacia el colegio yo no me lo creía, pensé que era una broma, le dije que con eso no se jugaba... Llegué a clase llorando, además, llevaba cuatro meses sin verlo porque estaba muy mal, y yo quería verlo pero no me</p>

<p>Me he quedado sin palabras, por ejemplo, cuando me prepararon una fiesta sorpresa. No quiero oír cuando mi padre me regaña. No quiero saber cuánta gente está en el paro, ni nada que sale en las noticias.</p>	<p>dejaban. Y hace poco me contaron que, a pesar de que estaba hasta arriba de calmantes, siempre les pedía a mi madre, mi tía y mi abuela verme todos los días. “Quiero ver a mi gorrión”, decía. Yo soy su gorrión.</p>
<p>No querer hablar con nadie, no querer escuchar los insultos de la “persona” y no querer ver a la gente que se reía de mí.</p>	<p>Cada vez que voy a ver a mi novio, aunque hablemos todos los días y nos veamos muy a menudo, me siento ilusionada y nerviosa. No dejo de tener ganas de verle. Un beso también me enternece y me hace sentir feliz y enamorada.</p>
<p>No querer hablar ni escuchar cuando una persona que me molesta está cerca.</p>	<p>A veces siento nostalgia, ya que tengo familiares en otros países y solo los veo cada dos o cuatro años.</p>
<p>Algo que pasa a mi alrededor y no quiero saber nada.</p>	<p>Cuando voy a la montaña sola y me tumbo en el suelo me surgen ideas para escribir. Luego escribo lo que siento al estar sola en el bosque.</p>
	<p>A veces siento nostalgia al no estar con mi familia, porque viven en otro país.</p>
	<p>Cuando aprobé el examen de mates después de tanto esfuerzo.</p>
	<p>Quando conocí a mi novia y pensé que era la chica más maravillosa que he conocido nunca.</p>
	<p>Quando rompí con mi novia cuando llevábamos seis meses.</p>
	<p>Indiferencia por lo que les pueda pasar sabiendo que soy incapaz, que me importan y no puede decirles “no”, “vete”. Querer indiferencia para olvidar y sentir para recordar. No saber qué querer y aún así querer algo. Sentir repulsión por un sentimiento, saber que no es la salida y aún así tomarla: indiferencia. Rabia. Rabia alrededor. Rabia en todas partes. Vivir rodeada de miedo y no saber afrontar los míos. Y eso que me da rabia. Y no saber qué hacer para cambiar y querer cambiar. Y no saber cómo cambiar ni hacia dónde pero necesitar un cambio. Y el no saber, me enrabia. Odiar sabiendo que es malo. No atreverse a amar sabiendo que es necesario. Y solo sentir rabia.</p>

De la primera, a la luz de las respuestas aportadas por el alumnado, hemos podido abstraer una estrecha relación con la situación de toma de conciencia (que contemplábamos como forma de pensamiento propio), que consideramos que podría servir para desencadenar la práctica de la función de compromiso de la escritura literaria, mediante la ejercitación de la denuncia de situaciones contempladas como inadmisibles que, en cierta manera, se entrevé en las respuestas del alumnado. En ellas, los alumnos aluden a actitudes que rechazan, como el racismo, el machismo (“En ocasiones oigo a dos personas hablando sobre algún tema y hacen comentarios machistas o racistas. Y las miro y veo que son seres humanos, ¿qué se supone que piensan?”), el maltrato a animales (“Provocaría en mí una reacción así, por ejemplo, hay en una casa cerca de la mía que hay una pareja que tiene dos perros. Por la noche, uno de ellos siempre llora porque siempre lo maltratan y para mí es muy desagradable”), las críticas, los insultos o las burlas de unas personas hacia otras (“Cuando alguien dice algo malo de alguien

o cuando hablan mal de cosas que a mí me gustan prefiero no oírlo”, “No quiero oír cuando alguien critica a una amiga, porque se supone que a una amiga no se le hace eso”, “No querer hablar con nadie, no querer escuchar los insultos de la “persona” y no querer ver a la gente que se reía de mí”), poniendo de relieve, en algunos casos, su incredulidad ante tales actitudes (“En esos momentos me encantaría taparme los ojos y pensar que si no lo veo no es cierto, porque, de verdad, que ver para creer”).

Entre las situaciones ante las que se quedarían sin habla, que preferirían no ver u oír, hacen referencia, además, al desempleo, a la realidad de que dan cuenta las noticias de actualidad (“No quiero saber cuánta gente está en el paro, ni nada que sale en las noticias”) o, lejos de lo anterior, a hechos tan dispares como la sorpresa provocada por una celebración inesperada (“Me he quedado sin palabras, por ejemplo, cuando me prepararon una fiesta sorpresa”) o a la muerte de un ser querido (“Supongo que hay muchas ocasiones en las que te quedas sin habla, sin querer escuchar ni ver. Una de estas sería la muerte de un ser muy querido. Me quedaría destrozada”).

A otros, la consigna les inspira emociones relacionadas con la falta de confianza en sí mismos (“No creer en uno mismo hace que uno se encierre en sí mismo y no quiera saber nada de nadie”), la timidez o el retraimiento (“Cuando tengo vergüenza de algo (porque soy muy vergonzosa) y no quiero opinar, me quedo a un lado y observo”). En todas las producciones, en cualquier caso, encontramos motivos que bien podrían servir de motor de arranque de esa escritura personal que perseguimos.

En cuanto a la segunda consigna, al rescate de instantes emocionantes, los alumnos nos brindan un inspirador collage de retales de vida, apuntando entre las emociones más significativas en sus vidas a la nostalgia (“Por la emoción más fuerte que he pasado es la nostalgia, ya que al estar separada de una parte de mi familia me he sentido muy nostálgica”, “A veces siento nostalgia, ya que tengo familiares en otros países y solo los veo cada dos o cuatro años”, “A veces siento nostalgia al no estar con mi familia, porque viven en otro país”); a la indiferencia y la rabia, en una producción espontánea que encontramos que alberga cierta profundidad poética (“Indiferencia por lo que les pueda pasar sabiendo que soy incapaz, que me importan y no puede decirles “no”, “vete”. Querer indiferencia para olvidar y sentir para recordar. No saber qué querer y aún así querer algo. Sentir repulsión por un sentimiento, saber que no es la salida y aún así tomarla: indiferencia. Rabia. Rabia alrededor. Rabia en todas partes. Vivir rodeada de miedo y no saber afrontar los míos. Y eso que me de rabia. Y no saber qué hacer para cambiar y

querer cambiar. Y no saber cómo cambiar ni hacia dónde pero necesitar un cambio. Y el no saber, me enrabia. Odiar sabiendo que es malo. No atreverse a amar sabiendo que es necesario. Y solo sentir rabia”); al amor y las ganas de enamorarse de nuevo (“Yo he estado enamorado y he hecho todo lo posible para atraer a esa persona. Pero desde hace años no siento nada especial por nadie, de momento”, “Cada vez que voy a ver a mi novio, aunque hablemos todos los días y nos veamos muy a menudo, me siento ilusionada y nerviosa. No dejo de tener ganas de verle. Un beso también me enterece y me hace sentir feliz y enamorada”, “Cuando conocí a mi novia y pensé que era la chica más maravillosa que he conocido nunca”); así como a la ruptura y el desamor (“Cuando rompí con mi novia cuando llevábamos seis meses”).

Otros aluden a objetos o canciones evocadores (“En mi caso, mis emociones salen a flote con canciones que a lo mejor me recuerdan buenos momentos o malos, me entusiasmo mucho al escuchar esas canciones, dependiendo de la canción que sea y en el momento que la esté escuchando, o a veces también algún objeto, que no lo haya visto por algún tiempo, y a lo mejor al verlo me recuerda a muchos momentos buenos”), a episodios para el recuerdo (“Cuando aprobé el examen de mates después de tanto esfuerzo”, “Hace tiempo conocí a una chica del Sáhara que estaba en mi pueblo pasando unos días con unos amigos de mis tíos, recuerdo que jugaba con los brutos de mis primos y ella en la piscina. Se me desató el sujetador. Mientras mis primos disfrutaban de aquella situación, que para mí era embarazosa, la niña del Sáhara, con una amabilidad y calidez que jamás he sentido, me ayudó sin pensarlo dos veces, y aquel momento, su forma de tratarme como si fuera una hermana, ha quedado en mi corazón para siempre”, “Cuando murió mi abuelo me acuerdo que cuando me lo contó mi padre caminando hacia el colegio yo no me lo creía, pensé que era una broma, le dije que con eso no se jugaba... Llegué a clase llorando, además, llevaba cuatro meses sin verlo porque estaba muy mal, y yo quería verlo pero no me dejaban. Y hace poco me contaron que, a pesar de que estaba hasta arriba de calmantes, siempre les pedía a mi madre, mi tía y mi abuela verme todos los días. “Quiero ver a mi gorrión”, decía. Yo soy su gorrión”), o a momentos de escritura íntima (“Cuando voy a la montaña sola y me tumbo en el suelo me surgen ideas para escribir. Luego escribo lo que siento al estar sola en el bosque”). Algunas de estas producciones creemos que podrían incorporarse como episodios de la propia autobiografía.

Por lo que respecta a la segunda actividad, el ejercicio de escritura orientada a la construcción de las perspectivas de futuro encontramos que ha resultado valioso (más allá de como fase ante la elaboración del material autobiográfico), en tanto que ha posibilitado el acceso a información que nos permite conocer mejor a nuestro alumnado.

Desencadenando la escritura personal. Construcción de perspectivas de futuro

¿A qué tipo información sobre nuestro alumnado nos da acceso?

Ejemplos de declaraciones de propósitos encomiables...

Tengo mucha empatía y me gusta ayudar a los demás. No suelo juzgar precipitadamente ni insultar. Humillar a alguien me parece horrible. Me encanta nadar. Reto: cambiar mi entorno.

Mi personaje tendría magia y un mundo diferente, pero las mismas personas. Tendría una biblioteca inmensa. Y podría convertirme en sirena, o pez, o algo, y así podría nadar sin cansarme, bajar al fondo de los mares y océanos. Ver el Ártico y la Antártida, antes de que desaparezca. Conseguiría que la gente fuera más racional y dejaran de clasificarse inútilmente. Todos verían que somos iguales y que nos necesitamos y empezariamos a tratarnos como tales.

Me gusta escuchar a las personas cuando lo necesitan, creo que eso es lo más positivo de mi personalidad.

El personaje que quiero ser en realidad es también por lo que me he decantado hacer durante mi vida. Ella es una maestra y su misión es hacer que los niños y los adolescentes amen su propia educación y les haga ser más libres. Quiere ser la maestra que todo el mundo necesitamos en el comienzo de nuestra vida para seguir nuestro camino, y de una manera especial, siendo libres.

Me gusta cuidar las plantas que tengo en la terraza de mi casa y ver cómo día a día van creciendo y haciéndose hermosas. La poesía me fascina. Y me gusta dedicarle tiempo a la lectura, cuando termino de leer dibujo lo que en ese momento siento, es como reflejar lo que sientes cuando tu mente lee distintas cosas, cada vez sale algo diferente. Quiero que la afición de mi personaje sea salvar el mundo con la educación. Otra, liberar a todos los animales encerrados.

Una meta; ser libre y hacer con ello que todas las personas lo consigan.

Alina → Mar

Creo que tengo imaginación y creatividad, tengo facilidad para hacer muchas cosas. Me gustaría poder tener más facilidad para ayudar a las personas cuando me lo piden y no estresarme tanto y enfadarme tanto por chorradas.

Me gusta la música para bailar y tocar. Me gustaría que hiciera todo lo que quiero. Acabar la carrera. Ser algo importante/hacer algo importante.

Cais I → Alma

Sincera → Decidida

Pintar → Los niños

Convertirme en matrona → Conseguir la cura de la leucemia

Espero que mi futuro sea bueno, no del todo perfecto. Espero ser alguien superada, ser alguien que pueda ayudar a las demás personas.

Aroon, Aroon el Mago. Creo que el aspecto positivo de mi personalidad es que creo que soy bastante positivo ante los problemas y mi habilidad es la magia, creo que mi personaje debería ser así. El reto personal mio es aprender de mis errores día a día, aprender de lo bueno y de lo malo.

Ejemplos de preocupaciones, inquietudes, problemas, inseguridades...

Me gustaría llamarme Paula. Una cualidad positiva es abierta, me gustaría ser buena persona, no es que me considere mala persona, pero sí muchas de las veces lo soy. También me gustaría cambiar físicamente.

Me gusta escribir sobre lo que siento, ya que no suelo contar mis problemas, me gustaría que mi personaje tuviese menos complejos para que pudiese ser feliz.

Me gustaría ser psicóloga y esa meta también me gustaría que la tuviese mi personaje.

Ejemplos de... ¡pensamiento filosófico!

Una vida emocionante. Camino de madera se ha terminado, nos toca un camino nuevo, no sabemos de qué estará hecho.

Ejemplos de personajes literarios con que se identifican

Me llamo Belén. Soy alegre y soñadora. He de confesar que en muchas ocasiones soy negativa. Me gusta leer y escribir. Me encantaría escribir un libro que fuese publicado.

Mi personaje se llama Luna Lovegood. No existe, lo he sacado del libro de Harry Potter. Es alegre, soñadora y positiva. Me siento identificada con ella y por eso me gusta tanto. Su meta es llegar a ser una gran maga.

Marta → Beatriz (libro Divergente)

Pues... si timidez es positivo... → Ella es valiente y no tiene miedo a lo que pueda pasar.

Me gusta escuchar música y, a veces, hacer fotos → A ella le gustan los desafíos y ser amable con la gente y hacer lo mejor por los demás.

Ella conseguiría hacer el bien y mantenerse en vida y ayudar a los seres que más quiere.

Javier → Kvothe (El nombre del viento)

Suelo estar contento. Me gustaría hacer biotecnología.

Me gusta cantar y las ciencias. Le gusta la magia de verdad.

Me gustaría llegar a una carrera de ciencias y conseguir un trabajo más o menos libre. El personaje persigue controlar los elementos.

Ejemplos de personajes famosos a los que admiran

El nombre del personaje sería Jordi Évole. Soy simpático, soy muy inteligente y tengo muchísima labia. Me gustaría ser tan inteligente como él y poder entrevistar a toda la gente que entrevista él. Me gustaría que fuese más crítico con la gente que entrevista. Creo que este personaje es perfecto, solo querría que tuviese más altura. Ser un gran periodista.

Mi nombre: Sergio. El nombre que le daría al personaje sería Kevin Durant. Soy simpático y creo que tengo la habilidad de reacción. Un aspecto positivo o cualidad del personaje es que me gustaría ser famoso como él. Algún interés, no tengo, y sobre mi personaje pues... no sé, ya que no lo conozco en persona. Mi reto es conseguir jugar en una liga profesional de voley.

Dani → Brayan Oconer. Soy competitivo y en algunos aspectos me encanta superarme, me gusta batir récords. Me gustaría tener cabeza en algunas ocasiones, tener control en algunas situaciones... Me gustaría vivir la vida del personaje en el que me quiero convertir. Alcanzo mis sueños.

Me llamo Rose y me gustaría ser Raquel Robredo (bailarina, finalista de Fama a Bailar). Me considero una persona simpática y tímida. Raquel es muy simpática y luchadora.

Me gusta bailar. Mi personaje es una bailarina que, con mucho esfuerzo, consiguió entrar en Fama a Bailar y quedar finalista. A los dieciséis años dejó los estudios y se fue a Madrid a profundizar en su carrera como bailarina. Me encantaría hacer lo mismo, pero luego me doy cuenta de que tengo que estudiar y de que muy pocas personas consiguen lo que hizo Raquel. No obstante, quiero luchar por mi sueño (ser bailarina) mientras estudie y trabaje.

Personaje: Ayrton Senna. Aspectos positivos de su personalidad, cualidades o habilidades: valentía, inteligencia, sensible, simpatía. Afición: corredor de fórmula 1. Meta: ser campeón de fórmula 1 y ser considerado una leyenda de la humanidad.

A la luz de las respuestas de que disponíamos, hemos clasificado esa información en declaraciones de propósitos encomiables (“magia y un mundo diferente, pero las mismas personas”, “una biblioteca inmensa”, “ver el Ártico y la Antártida, antes de que desaparezca”, “que la gente fuera más racional y dejaran de clasificarse inútilmente. Todos verían que somos iguales y que nos necesitamos y empezáramos a tratarnos como tales”, “hacer que los niños y los adolescentes amen su propia educación y les haga ser más libres”, “salvar el mundo con la educación”, “liberar a todos los animales encerrados”, “poder tener más facilidad para ayudar a las personas cuando me lo piden y no estresarme tanto y enfadarme tanto por chorradas”, “conseguir la cura de la leucemia”, “ser alguien superada, ser alguien

que pueda ayudar a las demás personas”, “aprender de mis errores día a día, aprender de lo bueno y de lo malo”); preocupaciones, inquietudes, problemas o inseguridades (“cambiar físicamente”, “que mi personaje tuviese menos complejos para que pudiese ser feliz”); pensamiento filosófico (“Una vida emocionante. Camino de madera se ha terminado, nos toca un camino nuevo, no sabemos de qué estará hecho”); personajes literarios con que se identifican (“Luna Lovegood, de Harry Potter, alegre, soñadora y positiva”, “Beatriz, de Divergente, valiente, le gustan los desafíos, hacer el bien y ayudar a los seres que más quiere”, “Kvothe, de El nombre del viento, le gusta la magia”); y personajes famosos a los que admiran (“Jordi Évole, inteligente y crítico”, “Raquel Robredo, bailarina luchadora”). Aunque excedería el objeto de este análisis ahondar en cada una de esas informaciones consideramos, en definitiva, que constituyen un material de valor inestimable para el docente.

A ello se suma nuestra valoración del hecho de que los alumnos hayan compartido esta parcela tan íntima con nosotros por medio de sus escritos y que tan reveladora nos ha resultado, comenzando a percibir, entre tanto, tintes de creatividad, así como de la personalidad y las singularidades de cada uno de los alumnos, en ellos, que culminan en autobiografías como las que mostramos a continuación: el sueño de una dulce chica, con alma y verbo de artista, de dedicar su vida a su pasión por el circo, que encierra tanta sensibilidad como esfuerzo y cordura, o el cambio de rumbo de un joven carismático, aprendiz de mago y mediador, resuelto a volcar su potencial en ayudar a los demás, a lo que ya destina parte de su tiempo de adolescente.

Escritura autobiográfica
Algunas muestras de producciones finales
<p>Estudié en una escuela de circo en España durante un año, más tarde pasé a una Escuela Superior. En alguna parte del mundo, mientras trabajaba y disfrutaba de la vida, con veinticuatro años entré en Lido, una de las mejores escuelas de Europa, y de allí salí trabajando en los mejores escenarios, circos y espectáculos de este círculo, conocí muchas y geniales personas, aprendí muchos idiomas, tuvo dos hijos, que siguieron sus pasos, y dejó de ser nómada cuando tuvo que vivir una vida con su familia, aunque se dedicó a hacer pequeños espectáculos y sobre todo a ser profesora de circo.</p> <p>Es curioso, pero hasta hace unos seis meses tenía una idea muy clara; ingeniería, pero eso ha cambiado, he decidido que lo que realmente me llama es ayudar a los demás y entenderlos, por eso he decidido estudiar psicología. La verdad, no sé muy bien lo que me espera, pero espero no decepcionarme. Por otro lado, me gustaría continuar siendo monitor de tiempo libre, ya que me encanta estar con niños y, por último, como ya lo he comentado con Carlos, sería ayudar en un centro de niños discapacitados para poder aprender de ellos, de cómo llevan su discapacidad y aún así sonríen.</p>

Observamos cómo en muchos de los relatos autobiográficos del alumnado reaparecen algunas de las informaciones que proporcionaban los ejercicios de escritura personal previos, como sus admirables propósitos (“Estudiar una carrera relacionada con la salud para ayudar, para

hacer feliz a la gente y para ser feliz yo”) o sus problemas e inseguridades (“Llegué a desconfiar de mí, a odiarme, a pensar que las únicas cualidades que yo podía tener eran defectos. Y acabé anulándome como persona”, “Me gustaría por encima de todo tener mucha más autoestima de la que tengo en estos momentos y tenerme más respeto a mí misma”), formando parte ahora de textos más elaborados, en que algunos de los alumnos (como en el primero de los ejemplos que recogemos abajo) sí justifican sus elecciones de futuro, expresan opiniones propias, se posicionan y toman conciencia en torno a los temas que en ellos abordan, encontrando, por consiguiente, evidencias también en estos relatos autobiográficos de cierto desarrollo del pensamiento crítico del alumnado:

Escritura autobiográfica
Algunas muestras de producciones finales
<i>En que reaparecen los propósitos encomiables del alumnado</i>
<p>En un futuro quiero ser una persona con la capacidad y conocimientos suficientes para ayudar a los demás. Debido a mi situación familiar me es muy complicado poder ayudar en muchas ocasiones, por ello quiero estudiar psicología, para así poder saber tomar la decisión adecuada en cada momento. Quizás no sea la carrera que más se dedica a los demás, pero es aquella que dentro de mis gustos e intereses se asemeja más. (...) Por último, al acabar la carrera (y aunque esta decisión podría cambiar en un futuro) me decantaría por un máster de drogodependencia, ya que desde mi posición es la forma de poder darles una segunda oportunidad a aquellas personas que eligieron un camino erróneo. Las segundas oportunidades son para todo el mundo, no es justo no dársela a alguien. Por ello creo que una manera (aunque existan mil más) es ofrecer tu ayuda a aquella gente que, por cualquier razón, probó la droga una vez y no se pudo desenganchar. Creo en un futuro mejor, no solo para mí, sino para todos.</p>
<i>En que reaparecen los problemas e inseguridades del alumnado</i>
<p>Cuando me imagino en un futuro, me imagino a una persona segura, que se ha deshecho de sus inseguridades, que ha cerrado una etapa del pasado para vivir otra mejor. Me gustaría ser esa persona, haber conseguido mis sueños, mis logros, haber conseguido estudiar lo que quiero, hacer lo que quiero, a pesar de las dificultades (...).</p>

En definitiva, consideramos que la evolución tanto en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, como en lo concerniente al desencadenamiento de esa escritura personal que buscábamos con la primera de las secuencias diseñadas, ha sido satisfactoria, más allá de las posibles modificaciones que podamos contemplar para la mejora de la experiencia desarrollada en el futuro. Y, a la luz de las respuestas aportadas por los alumnos, creemos que, quizás sí, la propuesta les haya servido para reflexionar sobre sí mismos, así como sobre sus perspectivas de futuro.

Mostramos, para concluir, algunos fragmentos textuales extraídos de las autobiografías del alumnado en los que se evidencia, de algún modo, el desarrollo de esa autonomía buscada en el proceso de construcción identitaria personal: “Puede sonar extraño, pero yo tan solo quiero llegar a ser yo. Durante mucho tiempo he estado perdida como quien se encuentra en una rotonda y no sabe qué camino escoger”, “No quiero ser lo que la gente espera de mí ni en lo

que la sociedad pretende convertirme, voy a ser un conjunto de lo que aprendo y siento día a día”, “Antes de estar con él yo estaba muy sola (...) y ahora me está costando mucho pasar sin él... pero, por eso, el día de mañana no quiero ser tan dependiente”, “Sé que por su parte no van a haber cambios, pero yo puedo cambiar para apartarlo de mi vida”, “Encontrar a alguien que me quiera por lo que soy y no por lo que tengo”, “Nunca voy a ser la más delgada ni la mejor en baloncesto, pero va a haber algo en lo que jamás encontraré rival. ¿Sabéis en qué? En hacer sonreír a mi madre, en calmar a mi sobrino cuando llora, en hacer reír a mi padre, en ayudar a mis amigos, en resumen, en ser yo”.

8.1.3. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 1

Sintetizamos en estas líneas, a modo de valoración global, las conclusiones más destacables alcanzadas a la luz de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental 1 a las actividades realizadas durante la puesta en práctica de la primera secuencia.

Aunque nos centraremos en comentarios concernientes a la activación del pensamiento crítico evidenciada en el discurso del alumnado, realizaremos un breve apunte en cuanto al desencadenamiento de esa escritura personal, con tintes literarios, que, a su vez, perseguíamos. Ello, deteniéndonos finalmente en una suerte de caracterización de las respuestas, que hemos podido abstraer fruto del análisis.

En primer lugar, hemos de destacar el notable predominio de las muestras de pensamiento propio (frente a las escasas encontradas de pensamiento divergente) en las respuestas del alumnado, entre las cuales aparecen manifestaciones de comprensión autónoma y toma de conciencia en mayor medida que de expresión de la propia opinión.

En cuanto a las muestras de comprensión autónoma, los alumnos dan cuenta de la manera en que, personalmente, entienden el contenido de los materiales que se les presentan (no limitándose a reproducir literalmente fragmentos textuales), denotan la capacidad de abstraer de ellos la temática o ideas principales, ahondan en el plano interpretativo (evidenciado cierta profundidad), y se revela, en definitiva, que pasan por el tamiz de la propia comprensión los contenidos abordados.

En lo concerniente a la expresión de la propia opinión, los alumnos expresan libremente su parecer, o la opinión que les merece el contenido de los textos presentados, argumentándolos.

La toma de conciencia cuenta con una marcada representación entre las respuestas de los discentes, en las que se apropian de la preocupación en torno a las problemáticas de índole diversa retratadas en los textos proporcionados, brindando evidencias de un pensamiento propositivo, a la luz de cierto compromiso con la acción en sus palabras, en el deseo de contribuir a la mejora de las situaciones representadas. Especialmente destacables son, en esta línea, las muestras de toma de conciencia sobre el valor de la educación y, sobre todo, de la lectura y la escritura, en tanto que revelan actitudes positivas hacia las mismas (“Si todos sabemos leer y escribir somos más conscientes de las cosas que nos rodean”, “La escritura ha cambiado el mundo. Con ella se puede seguir cambiando”, “Que los niños no tengan acceso a la lectura y a la escritura me parece mal porque todos los niños tienen derecho a leer y escribir. Sin saber esto no les depara ninguna perspectiva de futuro”, “Los niños que no tienen acceso a la lectura y la escritura renuncian a todo; es un regalo saber y poder expresarse mediante ellas”).

Las muestras de pensamiento divergente, por el contrario, escasean, habiendo encontrado exclusivamente una de construcción de un discurso alternativo y otra de defensa de una postura personal. La primera, tan escueta que el fruto de su análisis no ha desencadenado ninguna conclusión que consideremos significativa. En la segunda, sí es destacable el empleo de preguntas retóricas apelando al receptor, la subjetividad indiscutiblemente manifiesta, las aseveraciones tajantes y la contundencia en el discurso.

Una posible causa de la escasez de muestras de pensamiento divergente (que suelen contener un posicionamiento en contra de las ideas plasmadas en los textos presentados) la hallamos en el hecho de haber ofrecido al alumnado solo una o dos muestras textuales en cada actividad. Pensamos que si diversificáramos en la propuesta didáctica los discursos presentados al alumnado para cada uno de los temas abordados, mostrando en ellos posturas distintas, quizá con mayor probabilidad los discentes se posicionarían en contra, o se decantarían por una u otra de las posturas presentadas, construyendo discursos alternativos o defendiendo una postura personal. También, a este respecto, valoramos la lógica que creemos encierra la posibilidad de que tal vez haya de desarrollarse un pensamiento propio en primera instancia, para, una vez consolidada tal capacidad, poder pensar de manera divergente, lo que

probablemente forme parte, diríase que de una “fase” del pensamiento crítico más difícil de alcanzar.

Por lo que respecta a la iniciación en el plano de la escritura personal de intención literaria, hemos hallado, a través del análisis de las respuestas de los alumnos, cierta relación entre la situación de toma de conciencia (característica del pensamiento propio, una de las manifestaciones de pensamiento crítico contempladas) y el desencadenamiento de la función de compromiso de la escritura literaria, en tanto que el discurso de los alumnos incorpora la denuncia de situaciones juzgadas como inaceptables.

Asimismo, en sus respuestas plasman motivos que consideramos que podrían servir como motor de arranque de la escritura personal que perseguimos. Más allá de lo cual, creemos que algunas de las producciones del alumnado a lo largo de la secuencia podrían incorporarse como episodios de la propia autobiografía e, incluso, hallamos en la escritura espontánea de algunos alumnos cierta impronta literaria o profundidad poética.

Tanto las muestras de pensamiento crítico como los tintes de creatividad apuntados, se enmarcan en un discurso que hemos hallado que, a grandes rasgos, podría ser caracterizado como a continuación señalamos.

Las respuestas aportadas poseen cierto grado de elaboración (“Quiere decir que cuando uno escribe se muestra tal como es. Por eso cuando lees un poema, un texto, una opinión, el autor te está revelando muchísimo más sobre él que lo que él mismo pretende”, “Esta canción habla del ser humano, de cada persona que está en el mundo. Algunos eligieron la vida que tenían para cambiar la vida de los demás, quiero decir, la penicilina ha cambiado millones de vidas, las ha salvado. Por el contrario, las bombas de Nagasaki las cambiaron arrebatándoselas”).

Además, se vinculan al contenido de los textos presentados, trascendiendo la reproducción literal de fragmentos textuales (“El sueño de Joaquín Sabina es partir de viaje para vivir otras vidas, ya que no cree en la reencarnación. Y el de Nach es un deseo, ya que desea vivir nuevas cosas para su vida, quiere experimentar viajes y escapar del presente que le abruma”, “Que para conocer lo que nos gusta tenemos que probarlo todo. En este caso él se imagina haciendo muchas cosas, viviendo varias y siendo muchas otras personas, así consigue saber lo que quiere ser y lo que no, por eso dice “todos lo hombres que nunca seré”, porque lo ha probado y no quiere ser eso. Después de probar (imaginar) todo sabe qué va a ser”).

El alumnado aporta, asimismo, argumentos para justificarlas (“Lo comparto porque a mí también me gusta a veces sentirme como si fuera otra persona, soñar con cosas que podría hacer si no fuera porque mi vida es así”, “Sí lo comparto, ya que para mí nunca es tarde para cumplir los sueños, lo único que lo podría impedir sería la muerte”).

El discurso se adecua, por lo general, al registro esperable, lo que se concreta en el uso de un vocabulario de cierta precisión (“probablemente yo pueda hacer algo por *ínfimo* que sea”, “las condiciones en que vive son *deplorables*”, “es mucho más *crudo* verlo que leerlo”, “lo que más me ha llamado la atención ha sido la *extrema* pobreza”), el empleo de expresiones sinónimas para clarificar ideas o evitar repeticiones (“vivimos *en una especie de burbuja*, *ajenos* a todo lo que pasa en países subdesarrollados”, “por la *avaricia* y el *deseo de tener y acumular más*”, “muchas de las riquezas las tienen las mismas personas porque tienen las *cañas (recursos)* para *pescarlas (conseguirlas)*”), o el tinte literario que se manifiesta de manera puntual (“Con la libertad de pensamiento podemos ser mil hombres siendo uno. Podemos tener mil vidas teniendo una”, “Pienso que quiere decir que la poesía es como su ADN”, “Significa que lo que escribes es como un espejo que enseña cómo eres”, “Querer indiferencia para olvidar y sentir para recordar”, “Odiar sabiendo que es malo. No atreverse a amar sabiendo que es necesario”).

Es resaltable, además, la implicación emocional del alumnado en su discurso y la subjetividad en el uso del lenguaje, puesta de relieve especialmente en las muestras de toma de conciencia (“Me parece *vergonzoso* que haya gente para la que su futuro sea vivir”, “las condiciones en que vive son *deplorables*”, “Si no lo cambiamos las mismas personas que vivimos en él, *por desgracia*, seguirá igual”, “Me parece un sueño *maravilloso* por lo que representa para él”, “El sueño del protagonista de ser piloto me parece *precioso*”).

Y, por último, en ocasiones se realiza un ejercicio de contextualización en las respuestas proporcionadas, otorgando con ello una mayor coherencia al discurso y facilitando la comprensión por parte del lector (“Es un sueño que él tiene para poder estar con sus padres, *ya que es un niño huérfano*”, “El personaje se siente que está muerto, *ya que las condiciones en que vive son deplorables*”).

8.2. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo control 1

8.2.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1 al pretest y al postest (en anexo)

8.2.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1

El contraste de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control 1 a las preguntas formuladas en el cuestionario 1 presentado en las fases de pretest, inicialmente, y postest, transcurridas las semanas durante las que pusimos en práctica con el grupo experimental 1 parte de la primera secuencia didáctica diseñada, no revela, como resultado de la impartición habitual en este grupo durante las semanas aludidas de las clases de la materia de lengua y literatura, evolución alguna (en ningún alumno y ante ninguna de las manifestaciones contempladas) en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico de los discentes.

Creemos que la escasa evidencia de pensamiento crítico podría deberse, además de a la ausencia de una intervención didáctica específica como la que se llevó a cabo en el grupo experimental 1, al desinterés o la desmotivación del alumnado, que habrían afectado al componente disposicional tanto en el pretest como en el postest.

Las necesidades desveladas a la luz de los resultados obtenidos nos conducen a pensar que habría sido interesante tener ocasión de poner en práctica la primera secuencia didáctica elaborada también en este grupo, conscientes de que el trabajo de las actitudes habría supuesto un punto de partida ineludible, dada la relevancia del componente disposicional ante la activación del pensamiento crítico.

De manera puntual hemos detectado, sin embargo, una mayor apertura en el alumnado de este grupo a aportar muestras de pensamiento divergente, es decir, a posicionarse en contra del contenido de los textos presentados (si bien no ahonden en la argumentación de tales posturas, no pudiendo tomar las respuestas ofrecidas, por ende, como muestras de pensamiento crítico). Atendiendo a las características que conocemos del grupo control 1, consideramos que quizá el hecho de que el profesorado haya podido depositar menores expectativas en el rendimiento académico o las capacidades de estos alumnos puede haber revertido en un menor

condicionamiento en sus respuestas con respecto a lo que cupiese esperarse de ellas (por parte del profesorado), con lo que, sin mayor dificultad, los discentes se habrían posicionado en contra de aquellas ideas que no compartiesen.

Al hilo de lo anterior, nos parece relevante dar cuenta de ciertas actitudes negativas hacia la lectura y la escritura evidenciadas en las respuestas del alumnado: “Para mí no tienen ningún valor porque a mí no me interesa ni leer ni escribir”, “No me dicen nada, al principio me gustaban, pero conforme he ido leyendo y me han ido mandando cosas me han ido aburriendo cada vez más hasta casi odiarlas”, “Para mí leer es un pasatiempo y escribir una tortura, no tienen gran importancia en mi vida porque yo no les quiero dar gran importancia”, “Sí que es importante, pero en mi opinión no es algo que llena”. Creemos que el contenido de estas respuestas no debiera ser obviado por nuestra parte y que algunas, incluso, encierran pistas en cuanto a la manera de abordar la educación literaria ante la asunción del propósito de mejorar las actitudes de rechazo manifiestas: “Depende de si el libro es entretenido, por ejemplo, “Un mundo feliz”, que todo el mundo dice que es muy bueno, yo me leí la primera página, pero no pude continuar porque no entendía casi nada, ni me gustaba lo poco que entendía. En cambio, hay otros libros que son interesantes y apetece seguir leyendo”, “No me gusta escribir cuentos ni historias para clase, pero me haría ilusión publicar un libro con la historia de mi vida”, “Me gusta leer, pero sigo prefiriendo ver la tele o salir a pasear, viajar, conocer sitios. Leer está bien también, pero poco tiempo. Del 1 al 10 le doy un 8, pero después de leerlo le doy un 9 porque después de leerlo te quedas pensándolo”. Apreciaciones que nos llevan a reflexionar como docentes en torno a la escasa acogida de la escritura literaria por parte del alumnado cuando esta es presentada como una imposición, y a avistar, en cambio, la alternativa inexplorada de la escritura personal o la autobiográfica cuando son incorporadas en otras claves (a la luz de lo sostenido por el alumno cuya respuesta mostramos); a reparar en la conveniencia de atender a los intereses del alumnado ante la selección de lecturas, como de la adecuación de estas, de manera que no se hallen tan alejadas del nivel de comprensión lectora poseído por el alumnado como para convertir la lectura en inasequible (conduciendo ello a que el lector desista de realizarla); o, en definitiva, a advertir la importancia de involucrar al alumnado en un ejercicio de reflexión sobre el valor de la lectura y la escritura, que habríamos de entender como ineludible (recordemos las palabras del alumno que sostenía que “después de leerlo te quedas pensándolo”).

Nos detenemos, ahora sí, en una breve caracterización de las respuestas aportadas por el alumnado de este grupo, abstraída del análisis que recogemos en el anexo correspondiente, en que comparamos las respuestas dadas por cada uno de los alumnos de la muestra en el pretest con las proporcionadas en el postest, valorando el grado de desarrollo de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico que pretendían ser estimuladas mediante la formulación de cada una de las preguntas y la posible evolución producida a este respecto, a la luz de tal comparación.

La primera regularidad percibida sería la escasa elaboración del discurso del alumnado, como se ilustra en los ejemplos que siguen: “Que son muy importantes y que sin ellas no se puede ir a ninguna parte”, “Que son imprescindibles para la vida, para tener cultura, sabiduría, son precisas para absolutamente todo”, “Es parte de su vida y es fundamental para la vida”, “Que la lectura y escritura le ayudarán a un futuro mejor”, “Pienso más de lo mismo, ya que son medios que sirven para expresarse”.

Ello nos conduce a pensar, en algunos de los casos, que respuestas como las mostradas bien podrían haber sido construidas sin leer los textos presentados, dada la elusión por parte del alumnado del esfuerzo de conectarlas con el contenido de estos.

Más allá de lo anterior, se brindan algunas respuestas a las que los alumnos ni siquiera dan forma textual: “Ideas que transmite Nach sobre la lectura y la escritura. Sobre la lectura: dice que la lectura le enseña, le da consejos”, “La lectura: pienso lo mismo, que es un modo de aprender, de tener cultura, etc. La escritura: es un modo de poder escribir sentimientos o pensamientos que no lo puedes decir”. Ello denota, entendemos, una escasa implicación, constatada cuando encontramos, de manera puntual, preguntas sin contestar. No obstante, eventualmente, el alumnado da cuenta explícita de problemas de comprensión o falta de recursos expresivos: “Y la escritura para él, no sé”, “Sobre la escritura: sigo sin entender qué quiere decir de la escritura mediante la poesía”, “En algunas coincido y en otras discrepo, no sabría bien cómo explicarme”.

Un aspecto crucial, en el que no podemos dejar de incidir, es el hecho de que los alumnos no aporten argumentos que justifiquen sus respuestas o, en cualquier caso, el que cuando los incorporen apenas se detengan en su construcción. Como ejemplo podríamos tomar algunas muestras de pensamiento divergente, que pierden todo su valor en tanto que manifestaciones de pensamiento crítico en la medida en que no son argumentadas: “Pero discrepo en que no es

necesario ser el más leído para conseguir lo que quieres”, “No estoy de acuerdo con que saber leer y escribir lo sean todo, hay más cosas. Porque sí”, “Y estoy en desacuerdo con todo lo demás que dice sobre la lectura”.

En esta línea, se reiteran las respuestas en las que el alumnado afirma, si más, coincidir en todo cuanto dice el autor del texto o no discrepar en nada, lo que anula cualquier evidencia de pensamiento crítico, como decíamos, dado que no justifican tales respuestas: “Coincido en todo”, “No discrepo en nada, pienso que él sé lo que piensa y siente”, “Coincido en todo, ya que es lo mismo que yo pienso”, “Coincido en que son importantes”, “Yo creo que no discrepo en nada, coincido con él en prácticamente todo porque me parecen muy bien las cosas que dice”, “Coincido absolutamente en todo, ya que tanto para Nach como para mí la lectura y la escritura son muy importantes”.

También son frecuentes las respuestas en que los alumnos no aportan argumentos a favor de la lectura o la escritura, más allá de la adhesión a la idea de “no ser un don nadie”, introducida, y no de modo nuclear, en uno de los textos: “Coincido en que la lectura y la escritura te forman y desarrollan tu cultura y en que hay que tener cultura para no ser un don nadie”, “Sin ellas no se puede ser persona ni relacionarte con nadie. Si no escribes o no sabes escribir eres un analfabeto porque eso es importante en esta vida”, “Una persona que no sabe ni escribir ni leer hoy en día no es nadie”, “Básicamente, que si no sabes ni leer ni escribir no vas a conseguir ser nadie, ni encontrar un trabajo, ni nada”, “En que el leer nos lleva a no ser un don nadie en un futuro”.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, a menudo los alumnos se limitan a recuperar en sus respuestas algunas palabras aparecidas en los textos presentados, sin elaborar su discurso y sin ofrecer muestras, por consiguiente, de comprensión autónoma. Pueden tomarse como ejemplo las respuestas siguientes: “Creo que Nach intenta decir que la lectura sirve para aprender, para evadirse y escribir es expresarse, crear arte...”, “Nach dice que leer es sinónimo de evadirte, aprender e inspiración y que escribir es expresarse, es tener actitud y progresar”.

Otra característica la hallaríamos en la inadecuación del discurso del alumnado al registro de una cierta formalidad que se esperaría de una tarea enmarcada en el ámbito académico, como puede verse a continuación: “Prefiere saber leer y escribir que *ir de malote*”, “Leer le inspira y se ha dado cuenta de que es más importante que *estar haciendo gamberradas por la calle*”. La

anterior característica es acompañada con frecuencia de un vocabulario ambiguo o poco preciso: “Y escribir te ayuda también a pensar *en tus cosas*”, “Y discrepo *en lo de que* es algo necesario”, “Porque es *algo* imprescindible, de *lo* que estamos rodeados y que seguramente si no *lo* tuviésemos no viviríamos igual”. Así como de repeticiones en el discurso: “*Para él* la lectura es algo que le *importa*, *ya que para él* escribir rap son *importantes*, *ya que* también expresa lo que siente, *ya que* le gusta leer para inspirarse. *Para él* la escritura es algo que le encanta y todo lo relaciona con el rap porque es lo más *importante para él*”.

Todo ello revierte, en definitiva, en una deficiente elaboración del discurso resultante y en las escasas evidencias de pensamiento crítico halladas en las respuestas aportadas por los alumnos de este grupo a las preguntas del cuestionario presentado.

A favor del pensamiento crítico evidenciado en las respuestas de los discentes hemos de apuntar, no obstante, que sí se dan (si bien no de manera mayoritaria) algunas muestras de pensamiento propio en las distintas formas consideradas (expresión de la propia opinión, comprensión autónoma y toma de conciencia).

Podríamos destacar las halladas en el discurso elaborado por algunos alumnos alrededor de su futuro personal, en respuesta a cuanto se demandaba en la segunda de las preguntas planteadas. Así, el discurso del siguiente alumno, además de sugerir muestras de toma de conciencia, ofrece cierta argumentación del futuro profesional que desearía, vincula sus expectativas a finalidades y anticipa las consecuencias que prevé que se derivarían de no cumplirse sus expectativas:

Espero que la educación mejore y que vuelvan a dar becas para que los estudiantes puedan estudiar una carrera con esa ayuda. Me gustaría estudiar Magisterio para ser profesor de Primaria y poder preparar a los niños para el futuro. Espero que España salga de la crisis y que el próximo gobierno sepa controlar la situación y evitar que la gente se vaya a trabajar fuera del país porque si seguimos en esta situación no habrá ningún trabajador “bueno y con estudios” en España trabajando.

Nos reencontramos en otros casos ante esta misma pregunta con la constante de la ausencia de argumentación, cuya incorporación probablemente conferiría el sentido crítico que perseguimos a discursos en los que, de hecho, se intuyen muestras de toma de conciencia: “Además me encantaría que no hubiese crisis ni tanta gente desempleada”, “Un país sin crisis, sin paro, sin políticos corruptos y sin guerras”. Añadiríamos, para acabar, que quizá la ausencia de argumentación se halle, una vez más, asociada a la debilidad del componente

disposicional, motor del pensamiento crítico, en el que, sin duda, cabría que como docentes incidiésemos.

8.3. Síntesis alcanzada a partir del análisis comparativo de los discursos de los alumnos de los grupos experimental 1 y control 1

El diseño cuasi-experimental adoptado en esta investigación nos permite derivar algunas conclusiones de la comparación de los análisis inicialmente independientes de las producciones escritas de los alumnos de los grupos experimental 1 y control 1.

En primer lugar, cabe destacar que, en ausencia de una intervención didáctica específica destinada a contribuir a una construcción identitaria personal más autónoma a través del estímulo del pensamiento crítico del alumnado desde la educación literaria, no hemos obtenido evidencias en su discurso de evolución alguna a este respecto. La implementación de la secuencia didáctica diseñada con esta finalidad expresa sí ha revelado, por el contrario, cierta evolución, ostensible en la creciente elaboración del discurso del alumnado del grupo experimental atendiendo al objeto considerado.

Partiendo de la caracterización general realizada del discurso del alumnado de cada uno de los grupos de la primera muestra, abstraída de sus respuestas, podemos advertir ciertas diferencias que nos parece trascendente sintetizar en el cuadro que sigue.

Caracterización general de las respuestas del alumnado	
Grupo experimental	Grupo control
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor (y creciente) grado de elaboración. Las justifican aportando argumentos. - Conectadas con contenido textos. - Trascienden reproducción literal fragmentos textuales. - Mayor formalidad. - Vocabulario más preciso. - Discursos más coherentes y mejor cohesionados (conectores, clarificación y contextualización de ideas). - Empleo de sinónimos. - Impronta literaria. - Subjetividad e implicación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vagas, telegráficas. - Sin justificar. - No conectadas con contenido textos. - Carentes de forma textual. - Vocabulario ambiguo, impreciso, inapropiado. - Repeticiones.

Detengámonos ahora en las manifestaciones de pensamiento crítico identificadas en los discursos de los alumnos de cada uno de los grupos.

Muestras de pensamiento propio	
Grupo experimental	Grupo control
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor presencia. - Entendimiento individual contenidos abordados, apropiación personal, exposición justificada puntos de vista. - Pensamiento propositivo, comprometido con la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntuales y cuestionables. - Fundamentalmente de toma de conciencia, pero no se aportan argumentos.

Muestras de pensamiento divergente	
Grupo experimental	Grupo control
<ul style="list-style-type: none"> - Escasas. - Especialmente destacable una de defensa de una postura personal (marcada presencia emisor, preguntas retóricas, aseveraciones tajantes, apelación reiterada receptor, uso subjetivo lenguaje, léxico connotativo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor apertura. - No son argumentadas (inválidas entanto manifestaciones de pensamiento crítico).

El hecho de que las manifestaciones de expresión de la propia opinión junto con las de pensamiento divergente (defensa de posiciones personales y construcción de discursos alternativos) sean las menos presentes nos lleva a haber de reflexionar sobre la necesidad de incidir en la proporción al alumnado, desde la educación literaria, de recursos para construir sus propios discursos, que les permitan elaborar opiniones propias a favor o en contra de las que les son expuestas, más allá de la comprensión autónoma o la toma de conciencia (para las que el grado de consecución alcanzado sí ha sido bastante satisfactorio).

En lo concerniente a la iniciación en el plano de la escritura personal de intención literaria, sintetizamos las diferencias halladas entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y control en el cuadro que sigue:

Iniciación escritura personal de intención literaria	
Grupo experimental	Grupo control
<ul style="list-style-type: none"> Muestras de toma de conciencia vinculables a función de compromiso escritura literaria. Aparición de motivos que servirían como punto de partida. Fragmentos textuales que podrían ser tomados como episodios autobiográficos. - Ciertos tintes literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia.

El análisis de los discursos del alumnado de cada uno de los grupos de la muestra ha puesto de relieve, asimismo, actitudes hacia la lectura y la escritura plasmadas en el cuadro que incorporamos abajo.

Actitudes hacia la lectura y la escritura literarias	
Grupo experimental	Grupo control
- Progreso toma de conciencia sobre el valor de la lectura, la escritura y la literatura.	- Negativas. - Rotundo rechazo lectura o escritura literarias como imposición. - Cierta interés vertiente escritura personal.

8.4. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo experimental 2

8.4.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2 al pretest y al postest (en anexo)

8.4.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2

A modo de valoración global de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental 2, realizaremos una síntesis de los aspectos más destacables de estas en lo concerniente a las manifestaciones de pensamiento crítico encontradas, los recursos lingüísticos empleados en su construcción, el grado de elaboración de las mismas (aportando algunos ejemplos que consideramos ilustrativos) y las convergencias en el contenido.

a) Manifestaciones de pensamiento crítico

Para introducir el desarrollo del análisis de las respuestas de la segunda muestra de estudiantes y conseguir que este resulte lo más entendible posible, en las tablas que siguen recogemos la versión final del sistema de manifestaciones, categorías y subcategorías del pensamiento crítico, tras añadir la adopción de otros puntos de vista y el conocimiento enciclopédico como manifestaciones (en tanto que los consideramos ingredientes fundamentales en nuestra conceptualización del pensamiento crítico), así como las distintas subcategorías emergentes. Incluimos las definiciones de las manifestaciones y categorías, así como de aquellas subcategorías cuyo nombre consideramos que puede no ser lo suficientemente clarificador.

Teniendo en cuenta que los límites entre algunas de las subcategorías en ocasiones son difusos, creemos que conviene matizar, de entrada, la diferencia entre la lectura personal (como subcategoría de la comprensión autónoma a modo de interpretación personal de un contenido textual), la percepción propia (también subcategoría de la comprensión autónoma, pero que consiste en el desarrollo de una visión o una manera personal de concebir una determinada realidad o situación) y la valoración personal (subcategoría de la expresión de la propia opinión que se basa en el desarrollo de una opinión personal), en la medida en que consideramos que puede ser especialmente difícil diferenciarlas.

Por otra parte, en la última tabla incluimos una serie de “ejercicios de apoyo” de los que hemos identificado que se valen los alumnos en sus respuestas para desarrollar las diferentes categorías del pensamiento crítico.

Manifestación del pensamiento crítico: pensamiento propio (exposición libre de la propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos)	
Categorías:	Subcategorías:
Comprensión autónoma (el alumno expresa una idea o situación planteada en el texto tal y como él la ha entendido)	Lectura personal (apropiación o interpretación personal contenido textual)
	Síntesis personal
	Percepción propia (manera personal de concebir o entender una determinada realidad o situación)
Expresión de la propia opinión (el alumno manifiesta libremente lo que piensa)	Explicación basada en la experiencia personal/humana
	Valoración personal (opinión personal)
Toma de conciencia (apropiación de contenidos textuales y ejercicio de concienciación)	Asunción responsabilidad y/o compromiso acción
	Toma conciencia aspectos diversos (importancia derechos, educación, ponerse en el lugar de los demás, toma de conciencia en relación a memoria histórica y situaciones de actualidad...)

Manifestación del pensamiento crítico: pensamiento divergente (realización de reflexiones que, pudiendo estar estimuladas por las aportaciones, afirmaciones o ideas contenidas en los textos presentados, suelen posicionarse en contra de estas)	
Categorías:	Subcategorías:
Defensa posición personal (el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura)	Introducción
	Desarrollo
	Conclusión
Construcción discurso alternativo (el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por el autor del texto)	Manifestación explícita en contra
	Refutación argumentos
	Interpelación personajes mencionados

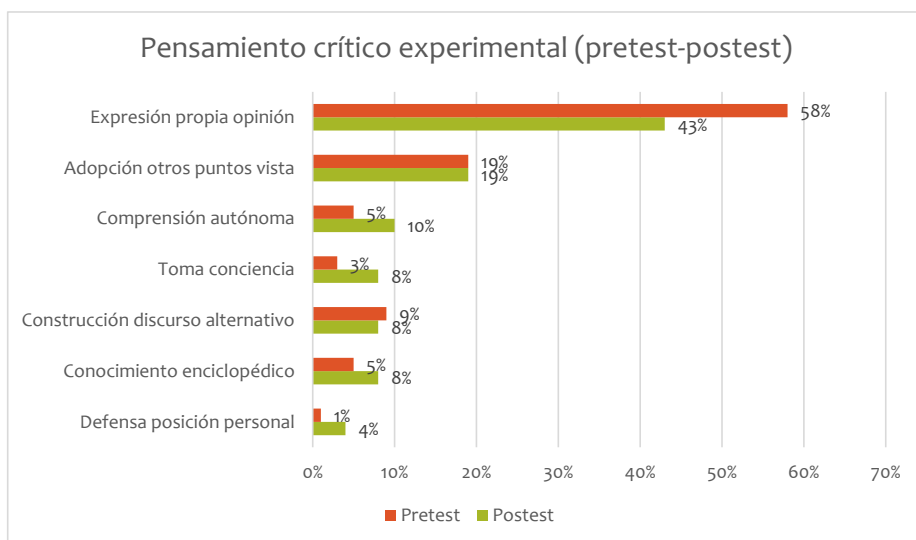
Manifestación del pensamiento crítico: adopción de otros puntos de vista (capacidad de situarse en la perspectiva de otros y de identificarse emocionalmente con su sufrimiento o con las situaciones por las que atraviesan)
Categorías:
Consideración situación/sentimientos otros
Capacidad representación situaciones
Contraste perspectivas
Adopción perspectiva opresor
Consideración toma decisión
Dilema moral

Manifestación del pensamiento crítico: conocimiento enciclopédico (evidencias de conocimientos culturales o contextuales y uso pertinente de los mismos)
Categorías:
Contextualización
Citar y comentar autores pertinentes
Conocimientos históricos/de actualidad
Conocimiento derechos humanos
Asociaciones pasado/presente

Ejercicios de apoyo a las distintas subcategorías del pensamiento crítico
Ejercicio:
Atribución causal
Explicitación finalidad
Aporte razones/motivos
Definición
Ejemplificación
Analogía
Reformulación
Valoración de una posibilidad alternativa de la realidad
Realización de una objeción
Identificación de coincidencias/diferencias
Reconocimiento complejidad situaciones
Identificación repercusión en proceso construcción identitaria

Y bien, tras la lectura y análisis de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental 2 en el pretest y en el postest es posible ordenar las manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en función de su predominio:

GRUPO: EXPERIMENTAL 2			
Manifestación de pensamiento crítico	de Nº de muestras en el pretest	Nº de muestras en el postest	Magnitud incremento/decremento pretest/postest
Expresión de la propia opinión	39	58	X 1.5
Adopción de otros puntos de vista	13	25	X 2
Comprensión autónoma	3	14	X 4.7
Toma de conciencia	2	11	X 5.5
Construcción de un discurso alternativo	6	10	X 1.7
Conocimiento enciclopédico	3	10	X 3.3
Defensa de una posición personal	1	6	X 6



Como puede comprobarse tanto en la tabla como en el gráfico anteriores, la expresión de la propia opinión y la adopción de otros puntos de vista son, con diferencia, las manifestaciones de pensamiento crítico predominantes tanto en el pretest como en el posttest. A la luz de lo anterior parece que la realización de valoraciones personales (no siempre acompañadas de justificación) y la consideración de la situación y/o los sentimientos de otros son los ejercicios de pensamiento crítico que los estudiantes realizan con mayor facilidad.

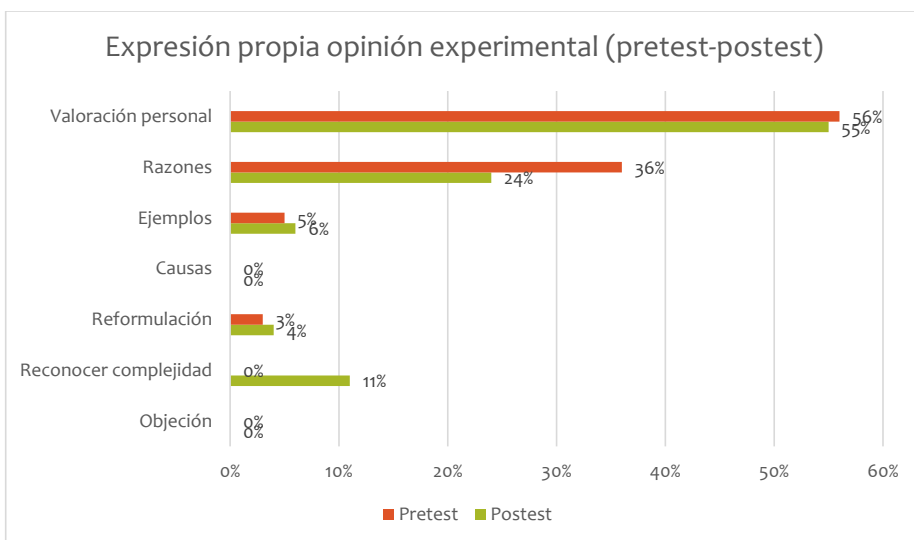
La defensa de una posición personal es la manifestación del pensamiento crítico más escasa, dado que las muestras de pensamiento divergente desarrolladas a raíz de los tres textos aportados en el enunciado de la última pregunta del cuestionario se dan mayoritariamente en forma de construcción de un discurso alternativo debido a que el contenido de los mismos hacía inevitable posicionarse en contra.

En todas las manifestaciones de pensamiento crítico, en cualquier caso, el incremento producido, resultado de la comparación entre el número de muestras aparecidas en el pretest y el número de muestras aparecidas en el posttest, es considerable. Este incremento es ostensible en todos los casos en términos de número de muestras (tabla), pero no en términos porcentuales (gráfica). Así, por ejemplo, el caso de la expresión de la propia opinión sería el más llamativo, en el que si consideramos el número de muestras aparecidas en el pretest y en el posttest estas se han multiplicado por 1'5 y, sin embargo, porcentualmente en el pretest el porcentaje de muestras de expresión de la propia opinión es superior que en el posttest

(proporcionalmente respecto del total de manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en esta fase).

De entrada es especialmente destacable el aumento de las muestras de defensa de una posición personal, de toma de conciencia, de comprensión autónoma y de conocimiento enciclopédico, que en todos los casos se asocian a una diversificación de las formas de realizar estos ejercicios de pensamiento crítico y, por consiguiente, a un enriquecimiento de dichas manifestaciones.

A continuación nos detendremos una a una en las distintas manifestaciones de pensamiento crítico. Dado que en las tablas de comparación de las respuestas aportadas en el pretest y en el postest por cada alumno del grupo experimental 2 a cada pregunta se incorporan todos los ejemplos ilustrativos de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico, en esta ocasión aportaremos solo una o un par de muestras en cada caso para apoyar la valoración global.



La expresión de la propia opinión es, como anticipábamos, la manifestación de pensamiento crítico predominante (39 muestras en el pretest y 58 en el postest). Tanto en el pretest como en el postest el ejercicio de expresar la propia opinión se concreta mayoritariamente en una valoración personal de la situación por la que se pregunta y en el aporte de razones o motivos como ejercicio de apoyo. De nuevo se ha de anotar que aunque porcentualmente respecto del total de manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en esta fase en el pretest el porcentaje de muestras de valoración personal y de aporte de razones sea superior que en el postest, numéricamente en el primer caso (valoración personal) se ha producido un aumento

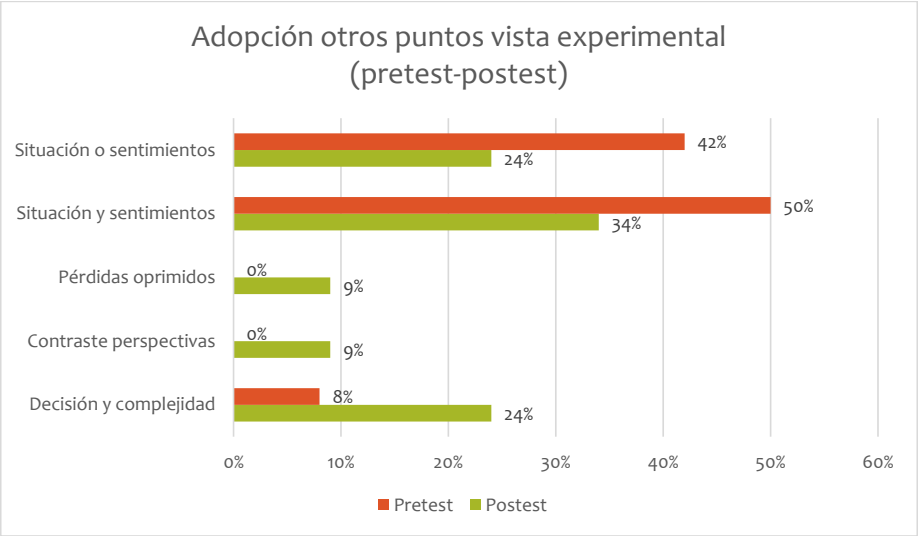
(de 22 a 29) y en el segundo (aporte de razones) prácticamente se ha mantenido el número de muestras (de 14 a 13). Además, es destacable que tanto la valoración personal como las razones aportadas suelen desarrollarse más en el postest.

Se dan 22 muestras de valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece positivo”) y 14 de aporte de razones o motivos en el pretest como ejercicio de apoyo (“Me parece positivo el contacto entre las diferentes culturas, ya que considero muy oportuno que una persona conozca diferentes culturas”) y 29 muestras de valoración personal de la situación por la que se pregunta (“En mi opinión, no hay justificación alguna para ejercer poder sobre otro ser humano”, “Pienso que fue algo no solo horroroso sino que también muy injusto (...) Me parece egoísta lo que hicieron”, “Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara”, “Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si realmente se quiere escoger”) y 13 de aporte de motivos o razones en el postest (“nos permite ver con ojo crítico nuestra propia cultura y poder compararla con las demás en un intento de mejorarla, además de evitar el racismo y la xenofobia”).

Más allá de lo anterior, el aporte de ejemplos para avalar el propio posicionamiento a favor o en contra y la reformulación para incidir en una idea aportada expresándola con otras palabras son ejercicios que también se emplean en el desarrollo de la propia opinión tanto en el pretest como en el postest. En el pretest aparecen 2 muestras de la capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“al conocer otras culturas te enriqueces personalmente y desarrollas una perspectiva más amplia”) y 1 de reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“tiene que tomar sus decisiones y ella misma decidir si lo que escogió fue un error o no”).

En el postest aparecen 3 muestras de la capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“es una forma de expandir tu visión del mundo y no limitarte a un único punto de vista, así como aprender a respetar opiniones diferentes condicionadas por los valores que esa sociedad ostenta (...) La lengua, el arte y la gastronomía de cada pueblo son dignas de nuestra admiración y atención”) y 2 de reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“te hace tener una visión más amplia del mundo, ya que solemos estar acostumbrados a ver lo que solo pasa en nuestro continente, país o ciudad”). Como puede observarse, en esta ocasión los ejemplos que se proporcionan y las reformulaciones que se realizan también se desarrollan algo más en el postest.

Más allá de lo anterior, en el postest se diversifican las formas de expresar la propia opinión y esto lo consideramos una evidencia de enriquecimiento en la construcción de un discurso crítico por parte del alumnado. Además de los ejercicios de apoyo a la expresión de la propia opinión previamente mencionados, aparecen 1 de explicitación de una finalidad (“para comprender mejor por qué las practicamos y para diferenciar lo que nos puede parecer bien y mal de ellas”), 1 de la capacidad de establecer analogías para ilustrar el propio posicionamiento a favor o en contra (“considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidos en la mente humana como si de un contenedor se tratara”), 2 de atribución causal (“Me parece triste que las personas nos sintamos amenazadas por individuos que tienen rasgos diferentes y nos dejemos manipular por miedo”, “Creo que parte de los problemas del mundo se deben al desconocimiento de estas”), 6 de reconocimiento de la complejidad de la situación (“Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres”) y 1 de valoración de una posibilidad alternativa a la realidad (“Los judíos podrían haber ayudado a Alemania en su propio progreso si Hitler no lo hubiera visto de la manera que lo vio”).



La siguiente manifestación del pensamiento crítico que tiene una mayor presencia es la adopción de otros puntos de vista (13 muestras en el pretest y 25 en el postest). En los dos casos este ejercicio de pensamiento crítico se da prioritariamente en forma de consideración de la situación y/o los sentimientos de otros.

En el pretest son 5 las muestras de consideración de la situación o los sentimientos de otros (“Me sentiría indignada y discriminada”) y 6 las de consideración de la situación y los sentimientos de otros (“Yo me sentiría frustrada, reprimida y envuelta en una sociedad de injusticias”). En el postest se dan 5 muestras de consideración de la situación o los sentimientos de otros (“En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia”) y 7 de consideración de la situación y los sentimientos de otros (“Yo me sentiría fatal, pero sería fuerte y aunque me criticaran y me insultaran, seguiría mis valores y no los impuestos por la sociedad”).

De nuevo se ha de apuntar que el aparente decremento de las muestras de consideración de la situación y/o los sentimientos de otros en el postest respecto del pretest, se da en términos porcentuales respecto del total de manifestaciones de pensamiento crítico obtenidas en esta fase, pero no si comparamos el número de muestras que se daban en el pretest con las que se dan en el postest.

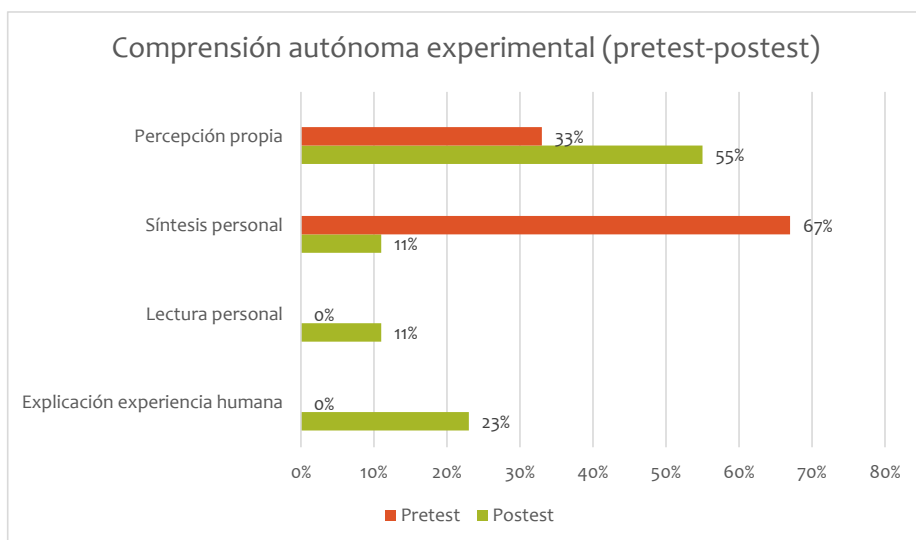
Además, a menudo las muestras de consideración de la situación y/o los sentimientos de otros en el pretest se basan exclusivamente en el empleo de uno o dos adjetivos en una respuesta prácticamente telegráfica, mientras que en el postest la contestación se desarrolla algo más (como ilustran los ejemplos anteriores).

Otra forma de concretar el ejercicio de adopción de otros puntos de vista que se da tanto en el pretest como en el postest es la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y el reconocimiento de la complejidad de la misma. Aparece 1 muestra en el pretest (“Si me pongo en el lugar de una de estas dos chicas creo que necesitaría mucho tiempo para reflexionar acerca de la decisión que tomar. Creo que las personas que se encuentran en este tipo de situaciones deben tener un gran aplomo y entereza; y ser muy valientes ya que no deben temer las consecuencias de sus decisiones. No tengo muy claro por qué lado de la elección me decantaría”) y 5 en el postest (“Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarán sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría”). Aunque el grado de elaboración de la muestra de pensamiento crítico

considerada en este caso es bastante satisfactorio en el pretest, cabe considerar que se trata de la respuesta aportada por un único informante, mientras que en el postest aparecen 5 muestras de este mismo ejercicio (en este caso el incremento sí que es ostensible también en términos porcentuales).

Más allá de lo anterior, de nuevo, en el postest se diversifican las formas de adopción de otros puntos de vista. Se dan 2 muestras de contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas (“Desde nuestro punto de vista occidental, el jiyab limita la libertad de la mujer, pero desde el punto de vista oriental, fomenta el respeto hacia ella y considera nuestra propia imagen como una figura completamente sexualizada”), 1 de toma de consciencia de la complejidad y el enriquecimiento asociados al contraste de perspectivas (“Considero que conocer ambas percepciones de la realidad te aporta una visión más amplia y crítica del mundo”), 2 de valoración de las pérdidas sufridas por los oprimidos (“perder su modo de vida, sus tradiciones, su cultura, su tierra e incluso su cuerpo”), 1 de valoración de la posibilidad de haber actuado como el opresor y de la pérdida de la capacidad de empatía con el oprimido por miedo (“no puedo evitar creer que yo hubiera podido actuar igual que los alemanes. Que por miedo me arrebataren mi empatía”), 1 de planteamiento de un dilema moral (“La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo”) y 1 de la capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémos que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta. Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante”). Estas distintas formas de situarse en perspectivas distintas de la propia suponen una evolución en lo concerniente a esta manifestación del pensamiento crítico.

Cabe señalar, no obstante, que en el pretest se da 1 muestra de adopción de otros puntos de vista, en forma de identificación de la repercusión en el proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Lo que sí sé seguro es que decidiera lo que decidiera, sería una elección que me marcaría para toda la vida”) que no tiene lugar en el postest y que, en términos de desarrollo del pensamiento crítico, constituye un ejercicio interesante.



La siguiente manifestación del pensamiento crítico que consideraremos será la comprensión autónoma, que obtiene una representación mucho mayor en el posttest (3 muestras en el pretest y 14 en el posttest).

En el pretest las evidencias de comprensión autónoma por parte de los alumnos se dan únicamente en forma de desarrollo de percepciones propias y de síntesis personales. Se da 1 de muestra de desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“El modo de vida occidental choca con el oriental, sobre todo a causa de sus tradiciones y costumbres”) y 2 de síntesis personal (“en todas se hace mención a que todos los seres humanos no somos iguales y que por eso deben haber personas superiores a otras que asuman el control y que gocen de privilegios”).

En el posttest, además de aparecer evidencias de los mismos ejercicios de comprensión autónoma que aparecían en el pretest (desarrollo de percepciones propias y síntesis personal) con un grado de desarrollo superior, se ponen de relieve otras maneras de realizar una comprensión autónoma, que entendemos como una evolución en la medida en que se diversifican los ejercicios de pensamiento crítico.

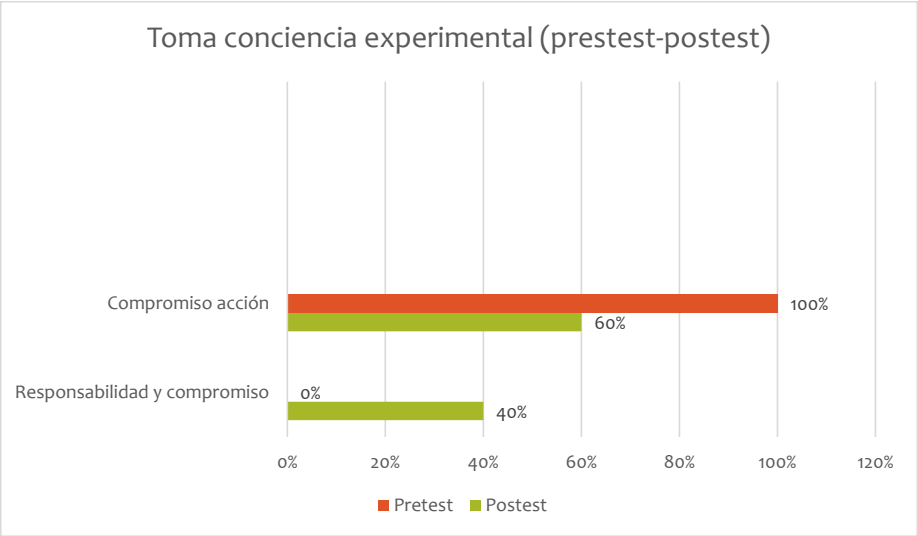
En cuanto a las formas que ya aparecían en el pretest, en el posttest se dan 5 muestras de desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Después de todo, la capacidad crítica es el propio motor del progreso humano, cuya imprenta parece ser mejorar todo lo posible sus condiciones de vida desde su origen”, “Pues bien, ya sea por unas causas o por otras, todos aquellos pueblos que en algún momento han ejercido de dominantes sobre un

territorio determinado han compartido un sentimiento en común”, “Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones”) y 1 de síntesis personal (“Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se consideran “débiles o inferiores””).

En cuanto a las muestras de síntesis personal cabe anotar que el decremento en el posttest parece muy llamativo en la gráfica en términos porcentuales, cuando numéricamente se han dado 2 muestras en el pretest y 1 en el posttest, pero proporcionalmente respecto del total de manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en el posttest el porcentaje de las de síntesis personal se ha reducido, dado que estas se han repartido al aparecer otros tipos de manifestaciones ausentes en el pretest.

En lo concerniente a las formas de comprensión autónoma que no se manifestaban en el pretest, en el posttest encontramos 1 muestra de la capacidad de explicar una situación desde la experiencia personal (“desde mi experiencia personal podría decir que, tal vez en mi vida haya habido una serie de factores que han influido para que yo tenga un contacto entre culturas más fuerte de lo normal. He aquí la explicación de ello: Mi madre es una mujer valenciana, nacida y criada en la misma ciudad y por tanto con unos valores culturales muy arraigados en ella; sin embargo, mi padre no es español de nacimiento. A pesar de que ya lleva más de 25 años en España sigo viendo en él la puerta hacia un mundo que es prácticamente desconocido para mí”), 2 de la capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana (“Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos”), 1 de lectura personal del texto dado o de una parte del mismo (“En mi opinión, culpar al inmigrante es una forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto “prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan

desventajas y dificultades para integrarse” expone una serie de pensamientos enmarcados en una marco ideológico nazi y retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades”), 1 de capacidad de análisis en términos de identificación de coincidencias y diferencias entre dos realidades o situaciones que se consideran (“A pesar de que el idioma y la religión mayoritaria son las mismas, también es cierto que son dos países completamente diferentes. Solo por el mero hecho de tener un océano enorme entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y tradiciones completamente distintas en ellos”), 1 de toma de consciencia de la complejidad de determinadas realidades (que implican síntesis, mezcla, etc.) (“Por eso, desde niña, mi casa ha sido una mezcla caótica pero muy bella entre dos realidades culturales. A pesar de que pueda sonar confuso e inestable, sobre todo para un niño creo que es todo lo contrario. Me siento muy agradecida de haber nacido en una familia tan abierta, tolerante e intercultural”) y 1 de identificación de la repercusión en el propio proceso de construcción identitaria de situaciones concretas de la experiencia personal que tienen que ver con la pregunta que se plantea (“Creo que me ha enriquecido como persona, y que sin el contacto con el gran y hermoso país que sé que es México, yo no sería la persona que soy hoy en día”), en tanto ejercicios de apoyo a la comprensión autónoma en los tres últimos casos.



Pasamos a las muestras de toma de conciencia, que también se incrementan considerablemente en el postest (2 muestras en el pretest y 11 en el postest).

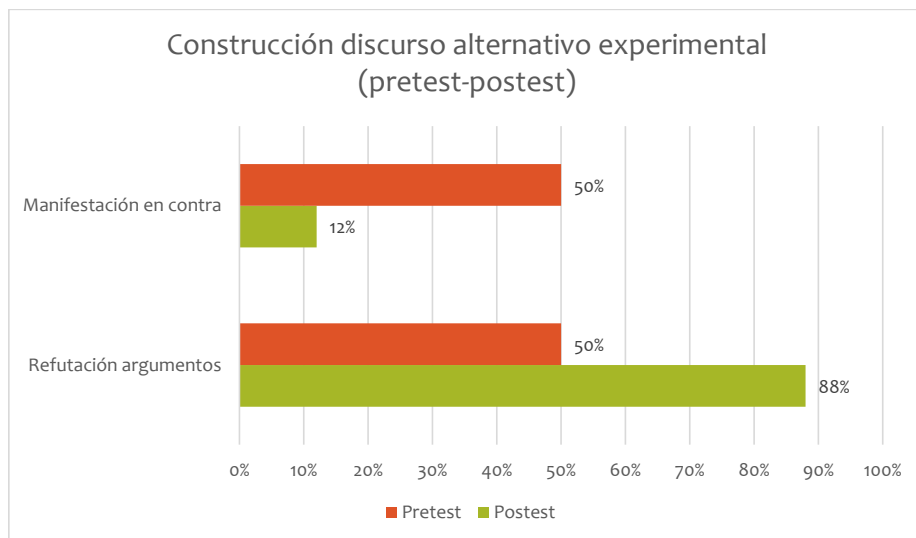
De nuevo hay una forma de toma de conciencia que aparece reflejada tanto en el pretest como en el postest, que es la insinuación de algún grado de compromiso con la acción. De este ejercicio se da 1 muestra en el pretest (“No hagas lo que no te gustaría que te hicieran. En vez de construir muros deberíamos derribarlos. Los países deberían tenderse la mano, en vez de volverse la espalda. Todos nosotros tenemos que dejar de tener prejuicios y recordar que todos somos hijos de una misma Tierra”) y 3 en el postest (“Deberíamos tener un respeto mutuo donde cada uno fuese libre de dar su opinión”, “Creo que en un país, si se percibe incitar al odio de una cultura o religión estas actuaciones deberían prohibirse”, “creo que es posible cambiar al menos en una pequeña medida esa actitud”).

Aunque se ha producido un incremento en el postest en términos de número de muestras, porcentualmente las manifestaciones de pensamiento crítico se reparten entre distintos tipos en esta fase y la proporción de las de asunción de algún grado de compromiso con la acción se vuelve menor que en el pretest.

Más allá de lo anterior, vuelve a ocurrir que en el postest se amplían considerablemente las maneras de evidenciar la toma de conciencia. Así, se da 1 muestra de valoración de una suerte de derechos fundamentales (“Todos merecemos una vida digna con recursos básicos y vivir sin miedo a una comunidad dominante que ejerza violencia contra la nuestra”), 1 en la medida en que se intuye la asunción de algún grado de responsabilidad (“Deseamos poseerlo todo sin importar las consecuencias”), 1 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción en la toma de conciencia sobre la importancia de la educación (“creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión”), 1 de valoración explícita de la importancia de ponerse en el lugar de los demás (“Creo que, en este aspecto, la empatía es muy importante. Si todos intentáramos ponernos en el lugar de los demás de vez en cuando el mundo sería un lugar mucho mejor”), 1 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre”), 1 en forma de descontento explícito con la realidad (“Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa”) y 2 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción (“Por eso deberíamos estar unidos como mundo y respetar y ser respetados. Es una idea que debería profundizarse pero dudo muchísimo que el conflicto sea la única vía válida. Como ciudadanos del mismo mundo, me horroriza pensar que rehuimos de ciertas personas

solo porque vienen de distintos sitios, si realmente todo fuera así, cada uno debería quedarse encerrado en su casa”).

Cabe señalar que también en el pretest aparece 1 forma de toma de conciencia que no obtiene reflejo entre las respuestas aportadas en el postest, en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad en forma de ejercicio de memoria y de establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente (“¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?”), “Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales”).



La siguiente manifestación de pensamiento crítico que abordaremos es la construcción de un discurso alternativo, de la que se dan numerosas evidencias en las respuestas aportadas a la última pregunta del cuestionario (6 en el pretest y 10 en el postest).

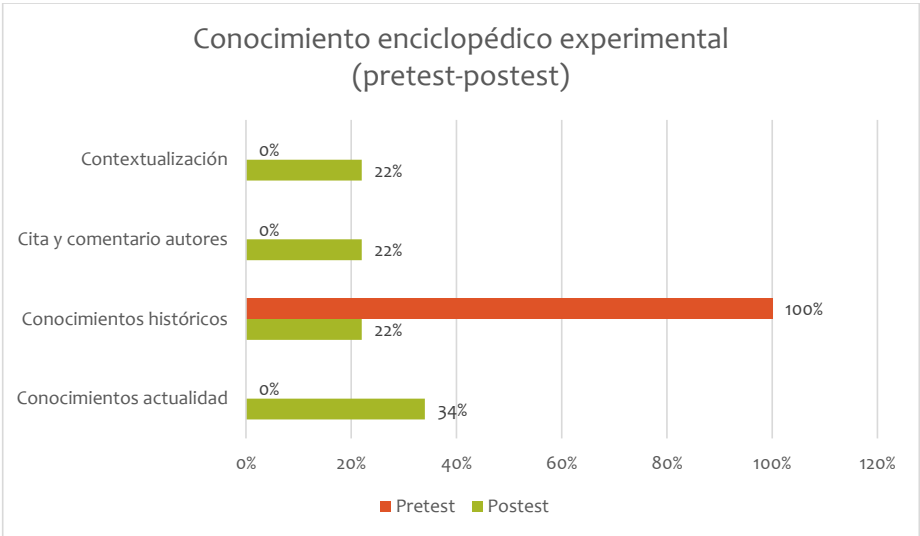
En este caso, se mantienen en el pretest y en el postest la manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado y la refutación de argumentos aportados en el mismo en tanto formas de construcción de un discurso alternativo.

Se dan 3 muestras de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Estoy en desacuerdo con las posturas de los tres textos”) y 3 de refutación de argumentos aportados en este en el pretest (“No hace falta tener a países esclavizados para que todo funcione correctamente”, “Los inmigrantes no son un problema, bueno, no todos”, “No hay razas superiores ni inferiores”, “La destrucción no es necesaria para el progreso, ni es

justo que unas comunidades estén por encima de otras”) y 1 de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“En primer lugar, explicaré mis argumentos en contra de las posturas desarrolladas en el texto A”, “En segundo lugar, voy a exponer mis argumentos para rebatir las ideas del texto B”, “A continuación, me opondré a las afirmaciones manifestadas en el texto C sin apenas fundamento”, “Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas”, “La distorsión de unas ideas científicas para excusar todas las vejaciones que sufrió el pueblo judío durante el periodo del genocidio me resulta increíble”) y 7 de refutación de argumentos aportados en el texto de origen en el posttest (“La concepción de que “la destrucción es necesaria para el progreso” me resulta errónea, pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos. Si en la actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto “trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir”. De hecho, no debería ser legal ni para occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones –y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad”, “La idea de que los inmigrantes nos quitan el trabajo es ridícula, pues no quitan nada a nadie, sino que compiten en el mercado de la oferta y la demanda”, “En cuanto al argumento de la violencia y la delincuencia, me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos. Tal vez precisamente si hubiera un mejor recibimiento de los extranjeros, no se formarían guetos que a su vez se convertirían en zonas violentas dada su competencia por la necesidad de sobrevivir”, “No existen razas superiores a otras, pues después de todo descendemos de la misma rama biológica y entre ellas no deberían existir fronteras de piel o religión, sino lazos de unión y respeto pues todos formamos parte de la misma humanidad”).

Más allá del plano cuantitativo, como puede comprobarse, los ejercicios de pensamiento crítico considerados en esta ocasión (manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado y refutación de argumentos) están mucho más desarrollados en el posttest. Por una parte, en el pretest se manifiesta el desacuerdo general con los textos de origen, mientras que en el posttest se anticipa el orden en que serán rebatidas las ideas o afirmaciones presentadas en los mismos y se utilizan sustantivos y adjetivos que expresan sentimientos para evidenciar la propia desaprobación. Por otra, en el pretest se hacen aseveraciones tajantes en contra del contenido de los textos de origen, mientras que en el posttest se rebaten con detenimiento las ideas incorporadas en estos en ejercicios de contraargumentación brillantes, impregnados de conocimientos históricos y de actualidad y en los que se traslucen de manera evidente la opinión de los alumnos y la asunción de algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción, lo cual consideramos que enriquece, sin duda, su discurso en términos de pensamiento crítico.

Más allá de lo anterior, en el posttest se evidencia otro ejercicio a modo de construcción de un discurso alternativo. Así, se da 1 muestra de interpelación directa a uno de los personajes mencionados en el texto dado (“le digo a Trump que la América que tanto ama está formada por el “tipo” de gente que teme y odia, que son los inmigrantes, así que a lo mejor debería parar a reflexionar un poco”), lo cual supone, nuevamente, un cierto enriquecimiento en la construcción del pensamiento crítico.

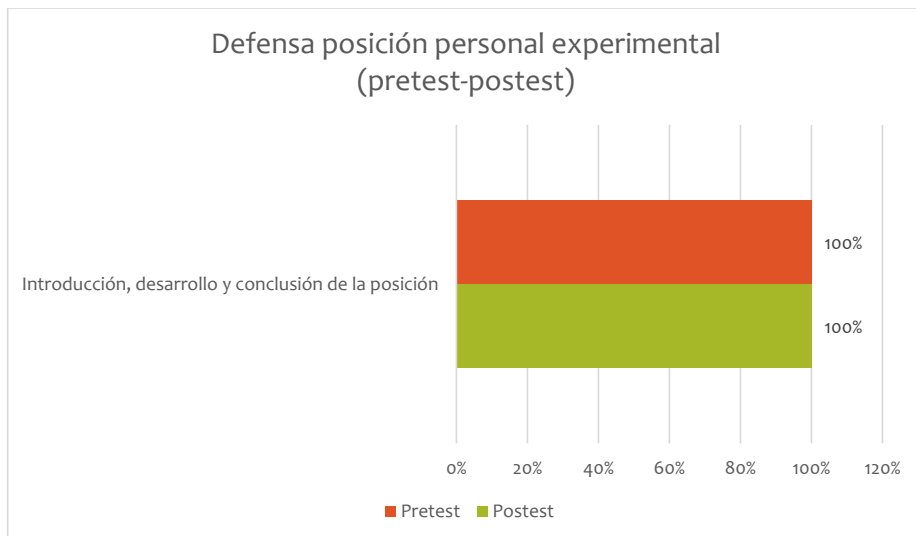


Nos detenemos ahora en el conocimiento enciclopédico en tanto manifestación de pensamiento crítico incrementada también en el posttest (3 muestras en el pretest y 10 en el posttest).

Las evidencias de conocimientos históricos constituyen la forma de conocimiento enciclopédico puesta de relieve tanto en el pretest como en el posttest. Aparecen 2 muestras en el primer caso (“Las ganas de poder y riqueza de algunas comunidades han provocado muchas guerras y años de esclavitud”) y 2 en el segundo (“Si los periodos de después de la imposición de culturas sobre otras siempre han traído un corto periodo de paz donde parecía ser que la especie humana había aprendido, siempre todo se repite y volvemos a lo mismo”).

El decremento en términos porcentuales en el posttest se debe a que en el pretest el 100% de las manifestaciones de conocimiento enciclopédico aparecidas eran de conocimientos históricos y, sin embargo, otra vez en el posttest se amplía el repertorio de formas de conocimiento enciclopédico. Se dan 2 muestras de la capacidad de realizar un ejercicio de contextualización (“Hoy en día, con el fenómeno de la globalización y la extensión de Internet y de las redes sociales a lo largo y ancho del globo es realmente muy difícil no tener algún contacto, por mínimo que sea, con realidades culturales diferentes a las nuestras”), 2 de la capacidad de citar y comentar a autores pertinentes (“Una persona en sí tiene un valor incalculable, como bien dijo Kant en su concepto de dignidad, y por eso, discriminarla, dominarla o privarla de su vida debería ser un crimen que nadie debería contemplarse”, “En el primer párrafo, se aprecia una muestra de darwinismo social, es decir, de manipulación de la teoría evolutiva de Darwin para justificar el pensamiento racista que considera la raza blanca superior”), 3 de evidencias de conocimientos de la realidad actual (“En Europa o América, no todos los países tienen una mala economía. De hecho nunca es así. Actualmente en Europa están de los países más ricos del mundo y de los menos poblados”) y 1 de la capacidad de establecer asociaciones entre el pasado y el presente (“Al igual que Hitler decidió echar la culpa de las “desgracias” de Alemania a los judíos y de idear a la persona alemana: rubia con ojos azules (la raza aria), podríamos decir que hoy en día Donald Trump está haciendo lo mismo. Culpa a los musulmanes y les prohíbe la entrada al país. Además podríamos decir que ahora los americanos van a quedar “cerrados de mente” en cuanto a la cultura. Y es que además Trump quiere construir un muro y no permitir la entrada a los mexicanos. Estos habían aportado su cultura al país americano”), lo cual supone una evolución cualitativa también a este respecto.

No obstante, en el pretest se da 1 muestra de conocimiento enciclopédico en forma de conocimiento de los derechos humanos (“Todos los seres humanos nacemos libres e iguales... (DDHH, art. 1)”) que no obtiene representación en el postest.



La última manifestación de pensamiento crítico que abordaremos será la defensa de una posición personal (1 muestra en el pretest y 6 en el postest).

La principal diferencia a este respecto entre el pretest y el postest es que en el segundo caso la defensa de esa posición personal se descompone en sucesivos ejercicios (introducción, aporte de definiciones como ejercicio de apoyo, desarrollo y conclusión de la posición defendida), mientras que en el pretest se desarrollaba en un solo bloque.

Así, mientras en el pretest se da 1 muestra de desarrollo de la posición defendida (“Es verdad que podríamos tener preferencia al coger trabajo en caso de que tengamos exactamente la misma situación que un inmigrante”), en el postest se dan 2 de introducción de la posición defendida (“Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento. EL MIEDO”), 1 de aporte de definiciones como ejercicio de apoyo (“En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en muchísimas ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber alcanzado, amenazando con llevarse aquello que “es nuestro”. Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”), 2 de desarrollo de la posición defendida (“Por tanto, lo que intento explicar

torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia”) y 1 de conclusión de la posición defendida (“En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros”).

Dada la mínima diferenciación de subcategorías dentro de la defensa de una posición personal que se produce en este caso, que en definitiva convergen en la descomposición de dicha postura, en el gráfico las hemos agrupado en introducción, desarrollo y conclusión de la posición defendida.

Las muestras de defensa de una posición personal aparecidas en el posttest son ostensiblemente más elaboradas y comprobamos nuevamente que en el desarrollo de tales posiciones se entremezclan otras manifestaciones de pensamiento crítico (conocimientos históricos, expresión de la propia opinión, etc.), si bien hayamos considerado que predomina la defensa de una posición personal y lo anterior, en cualquier caso, no contribuya sino a enriquecer, en términos de pensamiento crítico, el discurso de los alumnos.

b) Recursos lingüísticos

Recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas por los alumnos del grupo experimental 2		
	Pretest	Postest
SUBJETIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (opinar, creer, parecer, considerar, pensar). - Lenguaje valorativo (positivo, importante, oportuno, notablemente, por supuesto, mala, fatal, fundamental, negativo, obviamente, simplemente, nada, justo, exterminado, barbarie, supuestamente, totalmente, claramente). - Sustantivos (rabia, indignación, aplomo, entereza), verbos (sentiría, agrada, me invade), adjetivos (indignada, discriminada, impotente, valientes, frustrada, reprimida, triste) y adverbios (mal) que expresan sentimientos. - Contundencia en la expresión ("Está claro que...", "Tengo la seguridad de que"). - Interrogaciones retóricas para interpelar al receptor ("¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?"). - Uso de deber con valor de obligación moral ("Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (parecer, creer, pensar, considerar), de sentimiento (sentir), de decisión y acción (decidan, eliges, actuamos) y de identidad (ser). - Lenguaje valorativo (positivo, negativo, necesario, estupendo, completamente, realmente muy difícil, por mínimo que sea, completamente distintos, tan importante, caótica pero muy bella, confuso e inestable, hermoso, tristemente, desamparados, horrible, cruel, masacre, atrocidades, pésimas, artimañas manipuladoras, sorprendentemente, muy, desgraciadamente, codiciosa, egoísta, como bien dijo, totalmente equivocado, triste, muy negativo, horroroso, muy injusto, egoísta, dañinas, indignante, pequeña medida, mucho mejor, gran indignación, profunda injusticia, muy mal, importante, raramente, realmente, firmemente, fanática, adecuadamente, por desgracia, pobre niña, escalofriante, tristemente, simple causa, realmente, gran, muy duro, monstruoso, peligroso, muchísimo, indudablemente, tan complicada, casi, por no decir siempre, la manera más adecuada, incompleta, casi insultante, mucho, errónea, aniquilaron, masacres, enormemente, simplemente, injusta, cruel, completamente, inmoral, lamentable, increíble, enemigo real, lo peor de todo, estratosféricas, ridícula, verdadero causante, retrógrado, mejor, cerrado de mente, inhumano, jamás podría ser justificado, barbaridad, horrible, me horroriza, bien, justo, la peste de la humanidad). - Sustantivos (indignación, injusticia, miedo, impotencia, vacío, desesperación, empatía, odio, furia, caridad, empatía, humanidad), verbos (sentiría), adjetivos (reprimida, discriminada, cómodo, inútil, injusto) y adverbios (mal, sinceramente, fatal) que expresan sentimientos. - Contundencia en la expresión y aseveraciones tajantes ("sin duda sentiría una gran indignación", "no hay justificación alguna", "está totalmente equivocado", "Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones", "está claro que", "Desde luego", "no hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro", "me opondré", "no existen razas superiores a otras", "La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario", "De hecho nunca es así", "puedo asegurar", "no hay nada científicamente demostrable", "La unión es siempre necesaria para el progreso", "La violencia jamás será una solución"). - Fórmulas, interrogaciones retóricas y exclamaciones para interpelar al receptor o llamar su atención ("cualquiera que leyera este texto podría intuir", "ahí está la clave", "¿Un inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese país, drogadicto, borracho y vago?", "¿Fueron primero asiáticos, negros, indios?", "¿Qué pureza de la especie ni qué leches!", "que todos y todas conocemos"). - Interrogaciones retóricas que interpelan al autor del texto ("me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos"). - Imperativo con valor de obligación moral ("Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre").

		- Intención estética en la expresión ("donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones", "La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos").
VERBOS	- Condicional (sentiría, podría, necesitaría, decantaría, sería, marcaría, sabría, gustaría, deberíamos, podríamos) y subjuntivo (decidiera, quisiera, estuviera, haya, hayamos, hicieran, sea, pueda, tengamos).	- Condicional (desearía, sería, sentiría, vería, tendría, parecería, importaría, soportaría, haría, conocería, consideraría, estarían, podría, sabría, aguantaría, seguiría, podríamos, me gustaría, se formarían, se convertirían, deberían) y subjuntivo (intentáramos, viviera, fuera, hubiera, arrebatasen, sufriera, fuese, contradijera, tuviera, criticaran, insultaran, se nos ocurra, sea, leñera, hubieran).
LÉXICO	- Precisión léxica (oda, racismo, xenofobia, enmendar) y conceptual (potencias colonizadoras). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, influencias, tomar decisiones, escogió, elegir libremente, prácticas o valores culturales, pertenece, cultura, decisión, elección).	- Precisión conceptual (genocidio nazi, reivindicación de identidades culturales, holocausto, colonización, aborígenes, veto, legitimidad, Derechos Humanos, manipulación, liderazgo, darwinismo social, teoría evolutiva de Darwin, el mercado de la oferta y la demanda, guetos, raza aria). - Precisión, riqueza y cuidado en la elección del léxico (monstruos, paganos, bestias, inalienable, pérdida, opresión, privación, condicionados, influido, incentivar, capacidad crítica, imprenta, librepensadores, régimen totalitarista, obediencia ciega, periférico, escalofriante, xenofobia, adoctrinar, concepción, distorsión, vejaciones, atentado contra, subsistencia, dista, gestión, situación económica, denota). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (condicionadas, aceptación, entorno, decidan por sí mismas, libertad de pensamiento y elección, medio social, influido, reflexionar y escoger libremente, capacidad crítica y de reflexión, elegir, decidir, escoger, pertenecer, ser librepensadores, generar opiniones propias, valores, se siente identificada, adoptar, rechazar, tradición).
COHESIÓN	- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, porque, además, tampoco, ya que, sin embargo, sino, es más).	- Conectores y expresiones para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, ya sea por unas causas o por otras, sin embargo, por tanto, así pues, a pesar de, también, tampoco, por eso, por este hecho, aunque, pero, incluso, además, después, no solo (...) sino que, es por esto que, pues, pues bien, en contra de, a favor de, así como, después de todo, por un lado, por otro lado, por otra parte, por su parte, a su vez, y es que, y lo cierto es que, en primer lugar, en segundo lugar, asimismo, a continuación, por último, debido a que, así que).
RECURSOS DIVERSOS	- Anticipación ("Se justifican de muchas formas:"). - Enumeración ("superioridad racial, poder enseñar a un pueblo técnicas básicas de todo..."). - Comparaciones ("como a un animal"). - Contrastes ("tenderse la mano, en vez de volverse la espalda").	- Anticipaciones de contenidos ("He aquí la explicación de ello"). - Enumeración ("la manipulación, el liderazgo, el miedo, el poder...", "Utilizan métodos de persuasión, manipulan datos, engañan mediante falsas encuestas..."). - Comparaciones o analogías ("como simples animales", "que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara", "como si yo mismo no fuera humano"). - Paralelismos ("Al igual que (...) podríamos decir que hoy en día...", "Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo demás es malo"). - Paralelismo en estructuras oracionales ("No hace falta viajar (...) solo hace falta estar dispuesto a...", "Hitler hablaba de (...) Trump habla de"). - Establecimiento de relaciones lógicas ("Solo por el mero hecho de tener un enorme océano entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y tradiciones completamente distintas en ellos").

		<ul style="list-style-type: none"> - Construcción que anticipa un dilema y, al tiempo, capta la atención del receptor ("La madre tiene delante dos opciones"). - Definiciones ("xenofobia, que literalmente quiere decir "miedo al/a lo extranjero") - Citas textuales procedentes del texto que se rebate.
FÓRMULAS DIVERSAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la propia opinión ("En mi opinión") y para expresar el posicionamiento a favor o en contra ("estoy en desacuerdo con", "estoy de acuerdo con", "estoy totalmente en contra de", "no estoy a favor"). - Expresiones para dar cuenta de relaciones lógicas (a causa de, por lo que). - Expresiones para contextualizar ("a lo largo de la historia", "en la actualidad"). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "puede ser uno de los claros ejemplos"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Si me pasara a mí me sentiría...", "si yo estuviera en su situación", "Si me pongo en el lugar de"). - Fórmulas para expresar la propia percepción ("Me da la impresión de que"). - Fórmulas para expresar incredulidad ("No entiendo cómo es posible"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la propia opinión/ perspectiva o el propio posicionamiento a favor o en contra ("en mi opinión", "de acuerdo a mi punto de vista", "Mi opinión es que...", "estoy convencida de que", "creo firmemente", "estoy de acuerdo en que", "mi tesis y mis argumentos están basados en", "explicaré mis argumentos en contra", "me opondré", "voy a exponer mis argumentos para rebatir", "en cuanto al argumento de", "se posicionan a favor de", "sí que es verdad que...", "no/estoy a favor de..."). - Fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla ("a mi parecer", "desde nuestro punto de vista occidental/desde el punto de vista oriental"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Sinceramente cuando pienso en el nazismo no puedo evitar creer que yo hubiera...", "Si yo viviera en una condición de opresión", "En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría", "si sufriera algún tipo de agresión o discriminación", "Si fuera judía", "Pongámonos en el lugar de"). - Fórmulas para introducir la respuesta o el propio discurso ("Se me ocurren varias situaciones históricas en que se produjo ese fenómeno", "Para empezar"). - Expresiones para contextualizar ("en la historia", "a lo largo de la historia", "desde antes de Cristo", "en la actualidad", "en América", "en la frontera de México con Estados Unidos", "en la historia reciente", "en la actual", "actualmente", "hace unas décadas", "en España"). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "como es el caso de", "un ejemplo de...", "imaginemos", "Una situación parecida...", "Hay algunos casos en los que...", "Un ejemplo sería..."). - Fórmulas para enfatizar ("Lo cierto es que no puedo ni imaginarme..."). - Fórmulas personales para hilar el propio discurso ("En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir"). - Fórmulas para conectar con la experiencia personal ("Desde mi experiencia personal"). - Fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar explícitamente la comprensibilidad de lo que se está diciendo ("si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir", "lo que intento explicar torpemente es que"). - Expresiones para reformular (es decir).
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Redundancias ("No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es más, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban"). - Pobreza léxica, léxico impreciso, palabras baúl (decidir, tomar decisiones, decidir, cosa, mal, coger trabajo). - Expresión vaga o ambigua ("eso de", "que se hagan estas cosas", "creer en unas cosas o en otras", "todo eso", "Necesitamos diversidad en todo"). - Informalidad y registro coloquial ("la gente", "De primeras"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Vaguedad en la expresión ("Con el tema de los europeos..."). - Informalidad y registro coloquial ("que tradicionalmente...", "¡Qué pureza de la especie ni qué leches!")

Como puede comprobarse en la tabla anterior, la mayor parte de los recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas por los alumnos del grupo experimental 2 son comunes en el pretest y en el postest. No obstante, en muchos de los casos, mientras que en el pretest se daban manifestaciones puntuales, en el postest se enriquecen considerablemente las muestras (fundamentalmente de lenguaje valorativo, contundencia en la expresión, interrogaciones retóricas, precisión léxica, vocabulario estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria, comparaciones y fórmulas diversas).

Hemos agrupado los recursos en seis bloques (subjektividad, verbos, léxico, cohesión, recursos diversos y fórmulas diversas). En cuanto a la expresión de la subjektividad, más allá de los recursos comunes empleados en el pretest y en el postest que pueden consultarse en la tabla y que nutren, sin duda, el discurso de los informantes (primera y segunda personas, verbos de pensamiento/opinión, lenguaje valorativo, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos, contundencia en la expresión, interrogaciones retóricas para interpelar al receptor, uso del verbo deber o del imperativo con valor de obligación moral), cabe destacar la intención estética que aparece puntualmente en el postest y de la que no se daban muestras en el pretest (quizá inspirada por las lecturas literarias compartidas durante las sesiones).

En lo que respecta a los verbos, se mantienen el uso del condicional y del subjuntivo tanto en el pretest como en el postest como recurso para expresar la adopción de otros puntos de vista. Por otra parte, tanto en el pretest como en el postest se usan verbos de pensamiento/opinión y verbos que expresan sentimientos, pero en el postest, más allá de lo anterior, se incorpora el uso de los que hemos denominado verbos de decisión, acción e identidad, que a nuestro entender ofrecen la evidencia verbal de cierto dinamismo en los procesos de construcción identitaria de los discentes.

En el plano del léxico es destacable el incremento del empleo de términos y conceptos precisos (que podríamos asociar a un aumento de conocimientos enciclopédicos relacionados con las situaciones y episodios considerados), de un vocabulario más escogido y cuidado, en general, en el postest y de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria ampliado, que consideramos que evidencia una movilización a este respecto.

En el postest se incorporan, además, algunos recursos y fórmulas que no se empleaban en el pretest. Entre los recursos destacaríamos los paralelismos (que sirven a los alumnos para

realizar asociaciones entre el pasado y el presente, probablemente motivadas por los materiales trabajados y las discusiones mantenidas durante las sesiones) y las citas textuales procedentes del texto que se rebate (que ayudan a centrar el ejercicio de refutación de argumentos o razones). Entre las fórmulas, las empleadas para introducir el propio discurso, hilarlo o evaluar la comprensibilidad de lo que se está diciendo considerando al receptor, que se utilizan en el postest y no en el pretest, confieren una forma textual más consistente a las respuestas de los discentes. Más allá de lo anterior, las fórmulas para introducir la propia opinión o el propio posicionamiento y para introducir la adopción de otros puntos de vista y las expresiones para contextualizar, que ya se empleaban en el pretest, se enriquecen considerablemente en el postest. Cabe asociar el enriquecimiento de las expresiones para contextualizar también a un aumento del conocimiento enciclopédico que consideramos un ingrediente indispensable en la construcción de una respuesta crítica.

En el último bloque se registran las debilidades en el plano lingüístico que evidencian algunas de las respuestas de los alumnos del grupo experimental especialmente en el pretest (redundancias, pobreza léxica o imprecisión y empleo de palabras baúl, expresión vaga o ambigua e informalidad y registro coloquial), aunque también de manera más aislada en el postest (vaguedad en la expresión, informalidad y registro coloquial). El hecho de que estas debilidades tengan una presencia menor en el postest también constituye un indicativo de evolución.

c) Grado de elaboración

En cuanto al grado de elaboración de las respuestas, mientras que las aportadas en el pretest a menudo se basan en un mero ejercicio de alusión, ejemplificación o enumeración, al que en ocasiones se añade una mínima contextualización, en el postest generalmente se introducen tanto la respuesta como la propia perspectiva al respecto, se hace una contextualización más precisa (en ocasiones se alude a coordenadas espaciotemporales, personas, situaciones y cifras concretas) y se le confiere una forma textual más consistente a la contestación. Las razones y ejemplos que avalan la propia opinión en el postest también suelen ser más elaborados. Puntualmente, además, se realizan paralelismos entre el pasado y el presente. Al hilo de lo anterior, el incremento de los conocimientos enciclopédicos poseídos que se trasluce en algunas respuestas también está estrechamente relacionado con el grado de elaboración superior de los discursos de los alumnos en el postest. Asimismo, si bien, como anticipábamos, en muchos casos los recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas son los mismos en el pretest y en el postest, en el segundo caso se enriquecen

considerablemente las muestras de tales recursos. Se observan, en este sentido (entre otras cuestiones ya comentadas cuando nos deteníamos en los recursos lingüísticos), una mayor precisión conceptual, un mayor cuidado en la elección del léxico y un incremento del vocabulario relacionado con los procesos de construcción identitaria. Por otra parte, la diversificación de formas o indicadores que evidencian las distintas manifestaciones del pensamiento crítico consideradas también redundan en la obtención de respuestas más elaboradas en el postest.

Globalmente, podemos considerar, fruto de la implementación de las sesiones seleccionadas de la segunda secuencia diseñada, que la evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico respecto de los episodios de dominación y las situaciones de discriminación cultural consideradas ha sido satisfactoria y, aunque en menor medida (en tanto que las actividades en el marco de esa “literatura del otro” a la que nos referíamos finalmente no fueron puestas en práctica) también en cuanto al desarrollo de la capacidad de adoptar otros puntos de vista (que entendemos como ingrediente indispensable del pensamiento crítico), de representarse la situación de otros (en especial de los oprimidos, discriminados o de personas que atraviesan por situaciones de contradicción o conflicto en el plano de la identidad cultural), lo que estimamos que supone un progreso en términos de imaginación literaria.

Reproducimos, para concluir, algunos fragmentos textuales extraídos de las respuestas del alumnado en los que se evidencia, de algún modo, el desarrollo de esa autonomía perseguida en el proceso de construcción de identidades culturales. En estas respuestas se trasluce ese concepto de libertad cultural cuya importancia nos proponíamos que los alumnos valorasen, que nos conduce a pensar que las discusiones sostenidas alrededor de los textos seleccionados y a partir de las preguntas guía formuladas fueron, asimismo, fructíferas en este sentido: “Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres, hay un concepto de libertad de pensamiento y elección en el que creo firmemente. Nadie debería entrometerse en aquello que tú piensas, crees o eliges”, “Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara. Está claro que los ideales del individuo así como su percepción de la realidad están condicionados por su medio social, que a su vez está influido por muchos otros factores. Sin embargo, creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión”, “Creo que cada persona debe decidir las prácticas y valores que quiere adoptar, ya que por mucho que

intente pertenecer a una cultura, si realmente sus pensamientos no coinciden, no podría vivir bien o llegará un momento que ya no aguante más. Aunque en algunos casos es difícil renunciar a ciertas culturas o religiones personalmente creo que hay que tener valentía y en estos casos pensar por nosotros mismos y hacer lo que realmente queramos”, “Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si realmente se quiere escoger. Mi único choque es con la gente que es fanática y no ve nada más allá de eso y no razona adecuadamente. Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones”.

8.5. Procedentes del cuestionario pretest-postest pasado al grupo control 2

8.5.1. Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2 al pretest y al postest (en anexo)

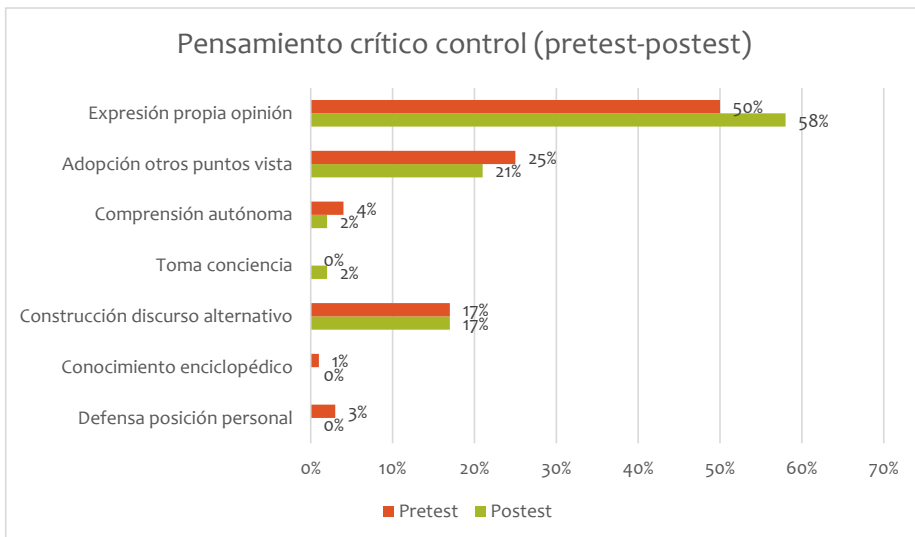
8.5.2. Valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2

A manera de valoración global de las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2, realizaremos una síntesis de aquellas cuestiones más relevantes en lo tocante a las manifestaciones de pensamiento crítico encontradas, los recursos lingüísticos utilizados en su construcción, el grado de elaboración de las mismas (aportando algunos ejemplos que nos parecen ilustrativos) y las coincidencias en el contenido.

a) Manifestaciones de pensamiento crítico

Tras la lectura y análisis de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control 2 en el pretest y en el postest es posible ordenar las manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en función de su predominio:

GRUPO: CONTROL 2			
Manifestación de pensamiento crítico	Nº de muestras en el pretest	Nº de muestras en el postest	Magnitud del incremento/decremento pretest/postest
Expresión de la propia opinión	38	36	- 2
Adopción de otros puntos de vista	19	13	- 6
Construcción de un discurso alternativo	13	11	- 2
Comprensión autónoma	3	1	- 2
Toma de conciencia	0	1	+ 1
Defensa de una posición personal	2	0	- 2
Conocimiento enciclopédico	1	0	- 1



Como puede comprobarse tanto en la tabla como en el gráfico anteriores, la expresión de la propia opinión, seguida de la adopción de otros puntos de vista y de la construcción de discursos alternativos, son las manifestaciones de pensamiento crítico predominantes en las respuestas de los alumnos del grupo control 2 al pretest y al postest, mientras que las muestras de comprensión autónoma, toma de conciencia, defensa de posiciones personales y conocimiento enciclopédico son prácticamente inexistentes o inexistentes.

La valoración personal de las situaciones consideradas (no siempre justificada), la consideración de la situación y/o los sentimientos de otros y las manifestaciones explícitas en contra de las posturas defendidas en los textos dados, además de la refutación de argumentos incluidos en los mismos, parecen ser los ejercicios de pensamiento crítico más intuitivos.

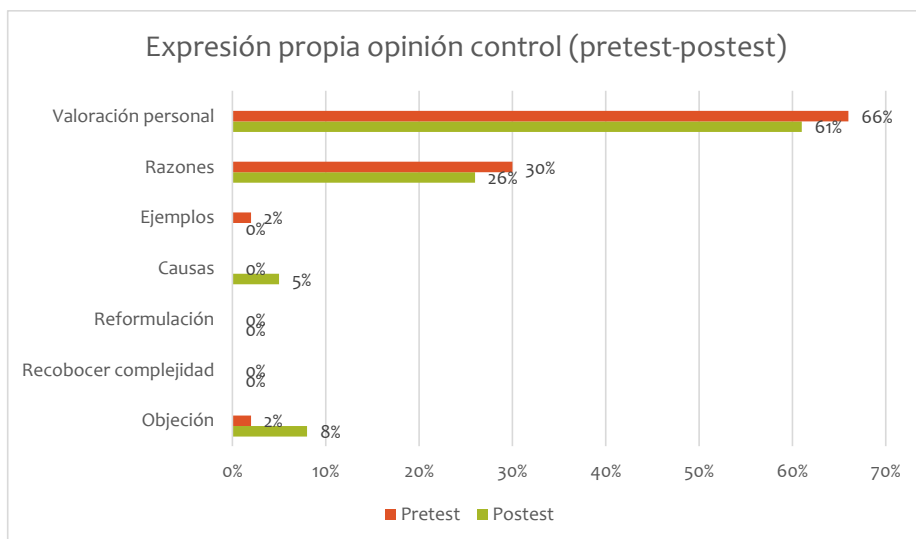
Sin embargo, como anticipábamos, los ejercicios de comprensión autónoma o de toma de conciencia y los conocimientos enciclopédicos evidenciados son muy deficientes.

En cuanto a las escasas muestras de defensa de posiciones personales, las atribuimos al hecho de que los textos aportados en la última pregunta del cuestionario estimulaban, por la naturaleza del contenido, el posicionamiento en contra a través de la construcción de un discurso alternativo.

A excepción de la toma de conciencia (encontramos una muestra en el postest mientras que en el pretest no se daba ninguna), en todas las manifestaciones de pensamiento crítico se produce una disminución de las muestras aparecidas, resultado de la comparación entre el número de muestras halladas en el pretest y en el postest.

En el caso de la expresión de la propia opinión observamos en el gráfico un incremento en términos porcentuales en el postest, que sin embargo se corresponde con una disminución en el número de muestras (de 38 a 36).

A continuación nos detendremos una a una en las distintas manifestaciones de pensamiento crítico. Puesto que en las tablas de comparación de las respuestas aportadas en el pretest y en el postest por cada alumno del grupo control 2 a cada pregunta se incorporan todos los ejemplos ilustrativos de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico, en esta ocasión aportaremos solo una o un par de muestras en cada caso a modo de valoración global, siguiendo el mismo procedimiento que para el grupo experimental.



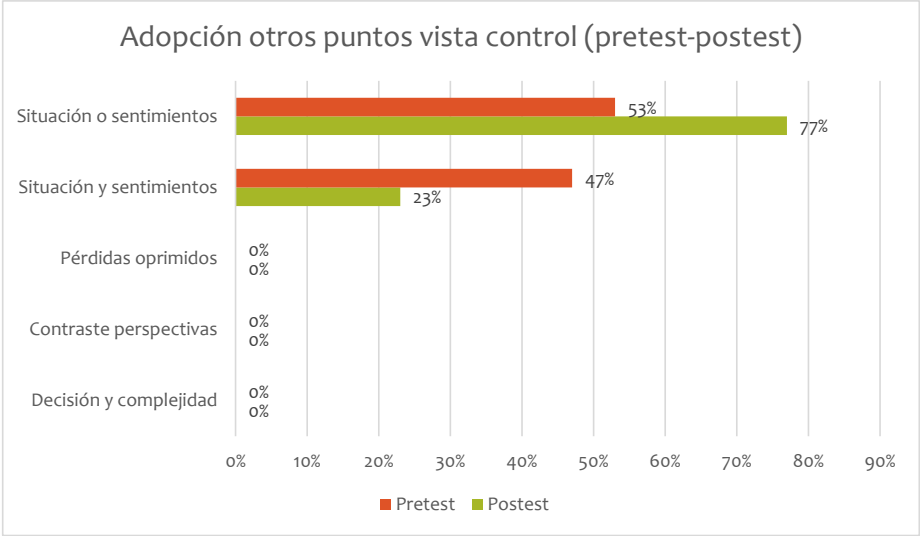
La manifestación de pensamiento crítico predominante es la expresión de la propia opinión (38 muestras en el pretest y 36 en el postest).

Esta se basa fundamentalmente en la valoración personal de la situación por la que se pregunta, de la que se dan 24 muestras en el pretest (“Me parece positivo e importante que haya contacto entre las diferentes culturas”, “No me parece positivo en el caso de creencias religiosas pero en otros casos como la cultura culinaria estaría muy bien”, “No estoy de acuerdo con esto”, “No me parece bien”, “Que es un poco abusivo y exagerado llegar a matar para poder alcanzar el progreso”, “me parece importante que uno elija sus propios valores, el ser humano es libre”) y 23 en el postest (“Me parece bien que estemos dispuestos a conocer otras culturas y ver otras perspectivas”, “Me parece positivo”, “Cada persona puede escoger la cultura que quiera”), y en el aporte de motivos o razones como ejercicio de apoyo, del que aparecen 11 muestras en el pretest (“porque si no cómo podemos entender a la gente?”, “porque se aprende cosas nuevas”, “porque es discriminar a una persona por ser judío o de otra raza”, “Porque aunque pueda ser una tradición, cada uno debe ser libre para decidir su camino, independientemente de dónde hayas nacido”) y 10 en el postest (“ya que puedo aprender y comprender de otras culturas”, “porque así todo el mundo conocemos un poco de todas las culturas”, “debido a que una persona se puede sentir más acogida en una cultura de la cual ha sido informado y sentido que le gusta”, “Porque una persona tiene derecho a expresar sus prácticas o valores culturales”).

Como puede comprobarse si comparamos algunos de los ejemplos ilustrativos de valoraciones personales realizadas en el pretest y en el postest, no se ha producido una mejora en el grado de elaboración de estas (generalmente se manifiesta una valoración positiva o negativa muy escueta, empleando uno o un par de adjetivos y explicitando en algunos de los casos la situación que se está valorando). Ocurre lo mismo en el caso de las razones o motivos apuntados, el grado de desarrollo de los mismos es mínimo tanto en el pretest como en el postest.

Otro ejercicio de apoyo a la expresión de la propia opinión evidenciado en el pretest y en el postest es la realización de una objeción, del que se da 1 muestra en el primer caso (“siempre y cuando se sienta bien y los demás sean respetados”) y 3 en el segundo (“pero claro siempre y cuando sean buenas costumbres”, “siempre que cada persona sea libre de hacer lo que quiera”). Tampoco puede considerarse evolución alguna a este respecto.

Más allá de lo anterior, en el pretest aparecen otros ejercicios de apoyo a la expresión de la propia opinión: 1 muestra en forma de explicitación de una finalidad (“para tener la mente más abierta y darte cuenta y entender que tener prácticas, valores o culturas diferentes no quiere decir que tengamos que ser diferentes con ellos”) y 1 de la capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“en mi caso que he nacido con la cultura cristiana no me gustaría cambiar de religión”).



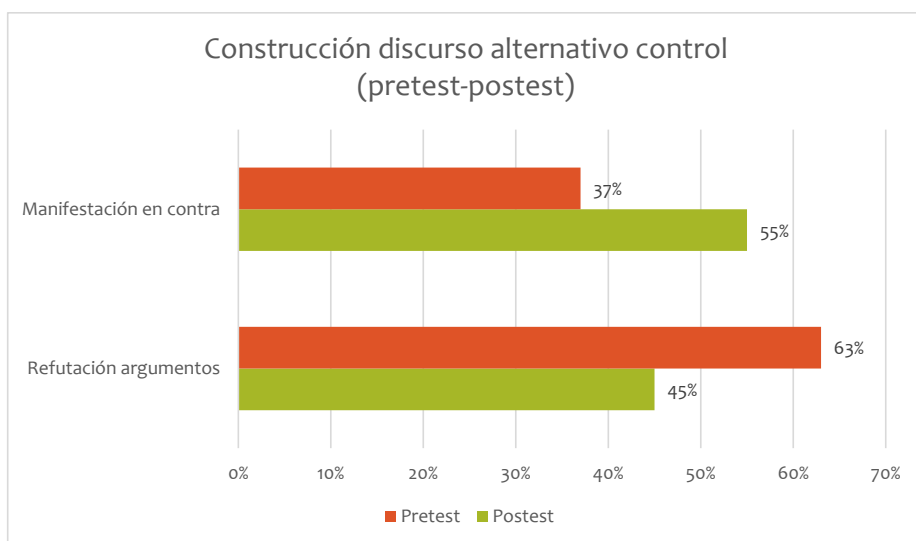
La siguiente manifestación de pensamiento crítico más numerosa en las respuestas de los alumnos del grupo control 2 es la adopción de otros puntos de vista (19 muestras en el pretest y 13 en el postest).

Esta se da siempre en forma de consideración de la situación o los sentimientos de otros -10 muestras en el pretest (“Yo me sentiría fatal”, “Me sentiría discriminada, asustada, triste”, “Sería muy duro que mi familia me obligara a pertenecer a una cultura en la que no quiero estar, pero haría todo lo posible para hacer lo que quiero. Aunque hay gente que no lo ha logrado”) y 10 en el postest (“Me sentiría muy mal”, “Me sentiría discriminada”, “Me sentiría muy asustada”, “Yo me sentiría mal si mis padres tienen que elegir lo que yo quiero”, “No me sentiría bien”)- o de consideración de la situación y los sentimientos de otros -9 muestras en el pretest (“Yo me sentiría terriblemente mal, no es mi culpa que nací en una cultura y no en la otra”, “Me sentiría marginada y sin ninguna protección”, “Yo me sentiría muy mal y no me gustaría que no me dejaran elegir la religión o valores culturales que quiero seguir”) y 3 en el

postest (“Yo me sentiría agobiada ante la situación de no poder elegir libremente lo que puedo o no hacer”)-.

En el caso de la consideración de la situación o los sentimientos de otros observamos en el gráfico que en el postest se produce un incremento en términos porcentuales que se corresponde en realidad con el mismo número de muestras de esta manifestación aparecidas en el pretest y en el postest (10).

Como puede comprobarse, el grado de desarrollo de las muestras de consideración de la situación y/o los sentimientos de otros es muy similar en el pretest y en el postest (generalmente se aportan uno o un par de adjetivos y no siempre se explicita o se describe la situación a la que se hace referencia).



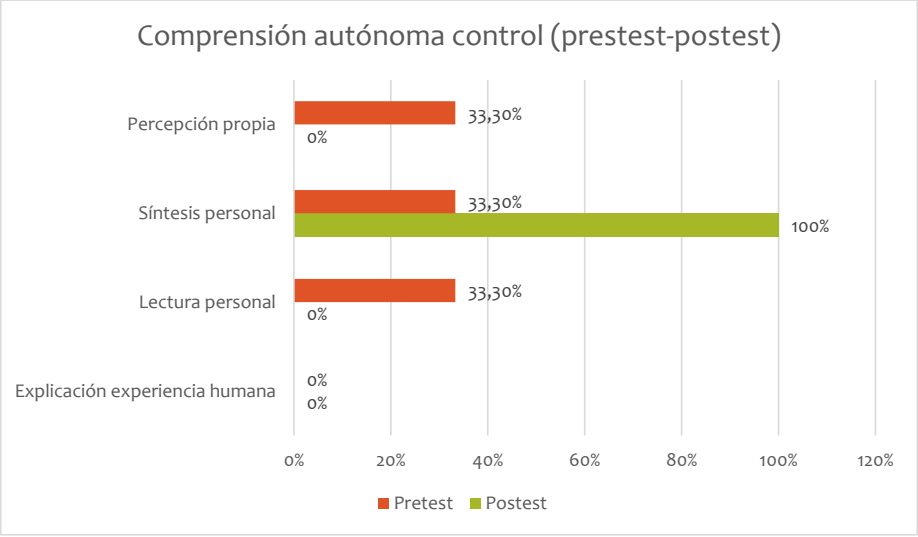
La construcción de un discurso alternativo es la siguiente manifestación de pensamiento crítico con mayor representación entre las respuestas de los alumnos del grupo control 2 (13 muestras en el pretest y 11 en el postest).

Esta se expresa fundamentalmente en forma de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado -3 muestras en el pretest (“Estoy en total desacuerdo con los tres textos”, “Muy en desacuerdo”) y 6 en el postest (“En mi opinión estoy muy en desacuerdo en los tres textos porque me parecen muy racistas”, “Estoy en desacuerdo”)- y de refutación de argumentos aportados en el texto dado -5 muestras en el pretest (“las personas inmigrantes no quitan el trabajo a nadie, debido a que, las propias personas no querían trabajar en

determinados puestos de trabajo, ya sea por orgullo o categoría social”, “No es necesario destruir, se aprende y se evoluciona con el diálogo y conocimiento de otras culturas. No hay razas mejores que otras, hay razas que tienen el poder actualmente y abusan de ello. Cuanto más saber y conocimiento más poder tienes”) y 5 en el postest (“porque cuando una persona se va a otro país por ejemplo a Estados Unidos, se va para ir a buscarse la vida, para trabajar, ya que en ocasiones no hay trabajo en su propio país, que sean extranjeros no es que sean delincuentes, pues al menos la mayoría no y por uno pierden todos. No sería justo que los echaran a los trabajadores”, “No hay nadie destinado a ser esclavo ni hay razas superiores o inferiores a otros y creo que sí que hay que acoger a los inmigrantes ya que ellos también tienen derecho a otra oportunidad”)-.

Tanto en el pretest como en el postest las manifestaciones en contra de las posturas defendidas en los textos dados se basan en una mera explicitación. En cuanto al ejercicio de refutación de argumentos, el grado de desarrollo es algo superior al de otros ejercicios, pero no se percibe una evolución como resultado de la comparación entre el pretest y el postest.

Del resto de manifestaciones de pensamiento crítico se dan evidencias muy puntuales entre las respuestas de los alumnos del grupo control 2. En el caso de la comprensión autónoma, encontramos 3 muestras en el pretest y 1 en el postest.

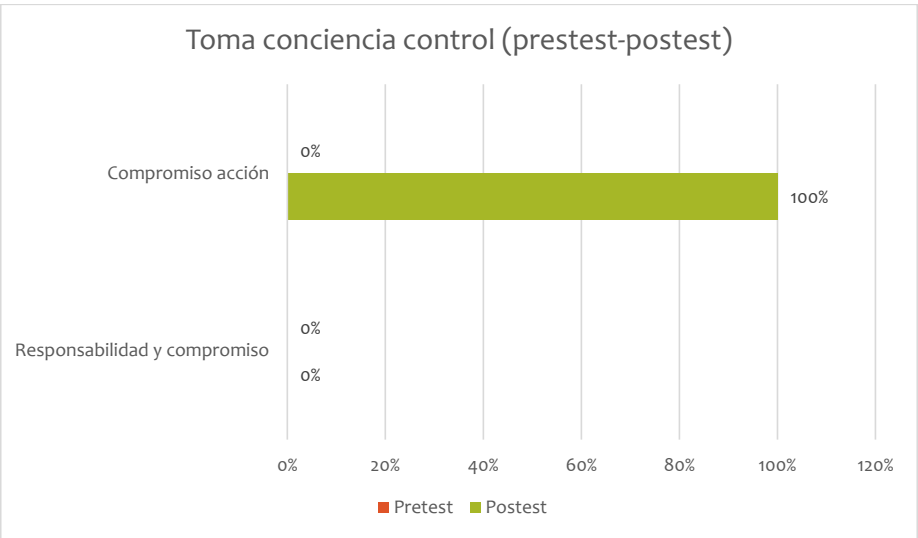


La síntesis personal es el único ejercicio que aparece en uno y otro caso, del que se da 1 muestra en el pretest (“todos hablan sobre la discriminación, explotación y esclavización de las personas. Estos textos están etiquetando y separando culturas sacando todo lo malo de

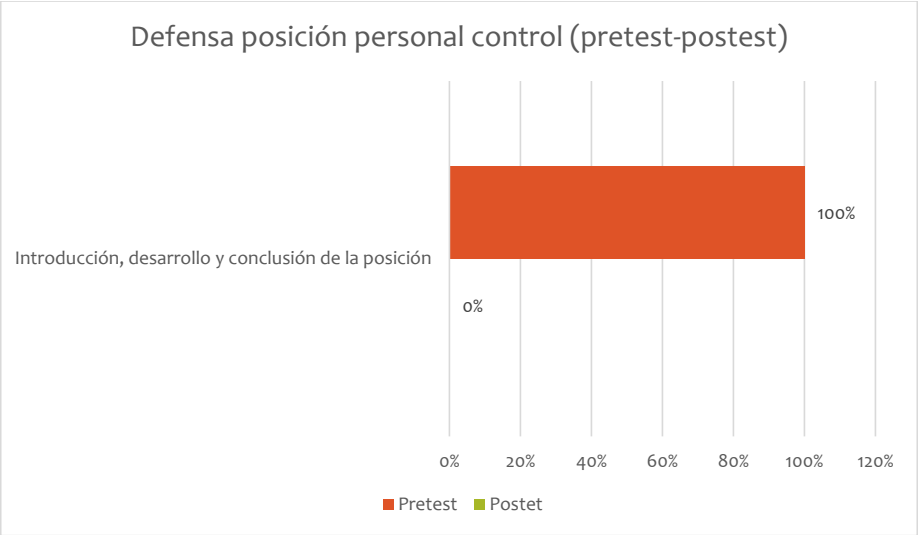
cada una de ellas”) y 1 en el postest (“Este tema trata sobre la época de los nazis y los judíos que está muy relacionado con el texto C porque les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias”).

Como puede valorarse comparando los ejemplos, no se ha producido una evolución. De hecho, en este caso, la síntesis realizada en el pretest es más clara (así como también más correcta lingüísticamente) que la aportada en el postest.

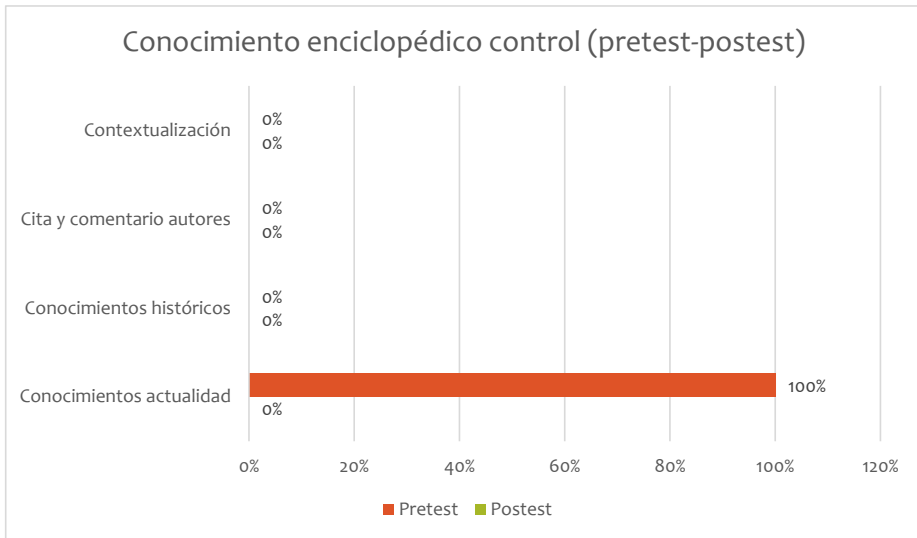
En el pretest, además, aparecen 1 muestra de desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Los países que no se han desarrollado creo que no es porque no han querido a lo mejor buscaron ayuda y no se la quisieron dar. Por eso hay otros que están más desarrollados porque a lo mejor se les ofrece una ayuda que les beneficia a ellos y no a los mismos ellos, prácticamente se aprovechan de la inocencia y la falta de conocimiento de los demás”) y 1 de lectura personal del texto dado o de una parte del mismo (“lo que pasó está justificado por la riqueza (...) pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo. Todo lo del texto está justificado por las rivalidades y las guerras (...) Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder, el control de todo el mundo. Como Hitler, la avaricia de quererlo controlar todo. No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen”), ejercicios que no obtienen representación entre las respuestas aportadas al postest. No obstante, la expresión, la inteligibilidad y el contenido son mejorables en las dos muestras consideradas.



En el caso de la toma de conciencia, únicamente aparece 1 muestra en el postest, en la medida en que se intuye algún grado de compromiso con la acción (“Deberíamos respetar a todos mientras no hagan ningún mal a nadie”) y cuyo grado de elaboración es menor.



De defensa de una posición personal se dan exclusivamente 2 muestras en el pretest en forma de desarrollo de la posición defendida (“No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”), mientras que en el postest no se dan evidencias. En cualquier caso, también en esta ocasión la expresión y la transparencia del discurso son deficientes.



Por último, en lo concerniente al conocimiento enciclopédico, solo encontramos 1 muestra en el pretest en forma de evidencias de conocimientos de la realidad actual (“Y sobre la crisis en Europa, bien se produce por las cosas que gastan y por los que son de partidos ya que a día de hoy nos vamos dando cuenta de que ellos son los que están robando”). De nuevo, la expresión es mejorable en esta.

Más allá de lo anterior, es destacable que aparezca una sola muestra de conocimiento enciclopédico de entre todas las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control 2, dado que este es, a nuestro entender, un ingrediente indispensable en la construcción de discursos críticos.

b) Recursos lingüísticos

Recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas por los alumnos del grupo control 2		
	Pretest	Postest
SUBJETIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso, opino). - Sustantivos (miedo), adjetivos (discriminado/a, asustada, triste, ofendida, marginada, oprimida, agradable, injusto, perdida, duro, insultado, sola, extraña), verbos (sentiría) y adverbios (bien, terriblemente mal, fatal) que expresan sentimientos. - Lenguaje valorativo (bien, muy bien, positivo, negativo, importante, muy conveniente, agradable, mucha discriminación, un poco, abusivo, exagerado, inconveniente, más importante, correcto, mejor, obviamente, inapropiados). - Interrogaciones retóricas que interpelan al receptor ("porque si no cómo podemos entender a la gente?", "¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?"). - Contundencia en la expresión ("No hay razas mejores que otras", "No es razonable abusar de los pobres", "Nadie está por encima de nadie"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso) y sustantivos que denotan pensamiento/opinión (opinión, opiniones). - Sustantivos (miedo, odio), adjetivos (discriminado/a, asustada, incómoda, esforzada, agobiaba), verbos (me sentiría) y adverbios (muy mal, mal, bien, fatal) que expresan sentimientos. - Lenguaje valorativo (positivo, buen, buenas, bien, brutal, duro, bien, muy importante, claramente, justo, muy en desacuerdo, muy racistas, importante). - Uso del verbo deber con valor de obligación moral.
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, actuaría, sería, parecería, tendría, haría, gustaría, entendería, seguiría, lucharía) y subjuntivo (pasase, obligara, dejasen). 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, sabría, tendría) y subjuntivo (pasase, quiera).
LÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elige, decida, escoger, valores, libre, cultura, camino, influir, forzada, elegir, me identifico, escoja, pertenecer, cultura, elegir, valores culturales). 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elige, escoger, cultura, valores, elegidos, libremente, libres, prácticas/valores culturales, ser, pensar, expresar, elegir, libre, cultura, elegir libremente).
COHESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, pero, también, aunque, debido a, sin embargo, tampoco). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, pero, incluso, aunque, también, debido a que).
RECURSOS DIVERSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplificación. - Definición. - Mínima explicación. - Justificación. - Contextualización. - Enumeración ("ir a misa, rezar, hacer la cuaresma, la misa del gallo..."). - Comparación ("Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Enumeración ("mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país", "colores, ideologías, razas, peso..."). - Ejemplificación. - Justificación.
FÓRMULAS DIVERSAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la respuesta ("Una de las más conocidas es...", "Para justificar la situación o la violencia...", "Los mecanismos que utilizan son varios", "Él se justificaba diciendo que..."). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra ("No estoy de acuerdo con", "tampoco estoy de acuerdo con...", "estoy de acuerdo con/en que", "estoy medio de acuerdo/hada de acuerdo", "Estoy en total desacuerdo con", "Yo estoy muy en contra/muy en desacuerdo", "Esto es muy debatible"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Si me pasase eso me sentiría..."). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "como por ejemplo", "otro caso es...", "Hay muchos ejemplos...", "Un ejemplo serían...", "Se ha dado más de un caso"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra o para introducir la propia opinión ("Estoy en desacuerdo", "En mi opinión", "Estoy totalmente en contra", "No estoy de acuerdo"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Si a mí me pasase eso"). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "uno de los ejemplos...").
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Informalidad en la expresión ("Todo lo del texto", "Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder", "No le cae bien 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro coloquial ("lo que le da la gana"). - Ambigüedad. Uso de "ciertos" que denota imposibilidad de concreción.

	<p>o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen", "Aquí habla ya...", "no tienen excusa que valga", "los que son de partidos", "igual colonizando o civilizando...", "me explico", "la gente", "si nos ponemos a pensar", "yo creo que el tema de razas superiores e inferiores no hay").</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incoherencias ("En el procedimiento es verdad, lo que pasó está justificado por la riqueza, pero ya que es pasado en gran parte, pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo"). - Repeticiones (a lo mejor, ellos, la gente). - Inconcreción en la expresión ("aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no"). - Imprecisión léxica/palabras baúl (cosas, coger costumbres). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallos de concordancia ("no se deberían explotar a los países más pobres", "si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos"). - Fallos en la coordinación de los tiempos verbales ("les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias").
--	--	--

El registro de los recursos lingüísticos empleados por los alumnos del grupo control 2 en la construcción de las respuestas aportadas al pretest y al postest en la tabla anterior facilita la comparación. En esta podemos observar que la mayor parte de ellos son comunes y que, además, en el caso de esos recursos que aparecen tanto en el pretest como en el postest, tampoco se produce una ampliación o un enriquecimiento de las muestras, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución a este respecto.

De nuevo los hemos agrupado en seis bloques (subjektividad, verbos, léxico, cohesión, recursos diversos, fórmulas diversas y debilidades). Además de los recursos empleados de manera coincidente tanto en el pretest como en el postest para la expresión de la subjektividad (primera y segunda personas, verbos de pensamiento/opinión, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios que expresan sentimientos y lenguaje valorativo –un tanto pobre-), cabe destacar la aparición de determinados recursos diferenciales (interrogaciones retóricas que interpelan al receptor y contundencia en la expresión en el pretest –a través de la realización de aseveraciones tajantes aunque no demasiado desarrolladas- y uso del verbo deber con valor de obligación moral en el postest).

En cuanto a los verbos, tanto en el pretest como en el postest se emplean el condicional y el subjuntivo para expresar la adopción de otros puntos de vista.

En el plano del léxico, destacaríamos un vocabulario estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria.

Los conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso constituyen el principal mecanismo de cohesión tanto en el pretest como en el postest (si bien el repertorio que se evidencia es bastante limitado).

La enumeración, la ejemplificación y la justificación (escasamente desarrollada) son recursos utilizados indistintamente en el pretest y en el postest, a los que en el primer caso se añaden definiciones y contextualizaciones no muy elaboradas, explicaciones mínimas y comparaciones. También el uso de determinadas fórmulas es una constante (para expresar el posicionamiento a favor o en contra, para introducir la adopción de otros puntos de vista y para introducir ejemplos). A este respecto, en el pretest se utilizan, además, fórmulas para introducir las respuestas que no se emplean en el postest.

Atribuimos el empobrecimiento de recursos lingüísticos que se produce en diversos de los bloques considerados a una posible menor implicación por parte de los alumnos en la contestación de las preguntas en el postest (dada la proximidad del fin de curso y teniendo en cuenta que se trataba de la segunda vez que respondían al cuestionario).

En el último bloque hemos agrupado las debilidades lingüísticas que se dan tanto en el pretest (informalidad, incoherencias, repeticiones, inconcreción, imprecisión léxica y empleo de palabras baúl) como en el postest (registro coloquial, ambigüedad, fallos de concordancia y en la coordinación de los tiempos verbales). El hecho de que estas aparezcan en uno y otro caso no nos permite considerar que se haya producido una evolución tampoco a este respecto.

c) Grado de elaboración

En muchos de los casos las contestaciones aportadas por los alumnos del grupo control 2 son telegráficas y carentes de forma textual. Además, el grado de elaboración de las mismas es muy similar en el pretest y en el postest, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución a este respecto.

La respuesta dada consiste habitualmente en una mera alusión o ejemplificación, a la que en ocasiones se añaden una contextualización vaga (pretest: “en algunas culturas/países”, “En diferentes países”, “en las tribus africanas”/postest: “En algunos países aún...”, “al principio de la conquista en América”), alusiones a momentos y personajes concretos (que permiten la construcción de un marco algo más preciso), pequeñas explicaciones o la explicitación de justificaciones empleadas para ejercer la dominación (“Porque consideraban que era una raza inferior, que una cultura estaba antes que otra o que es más pura”, “Él se justificaba diciendo que solo quería una sociedad compuesta por alemanes, por eso odiaba a los judíos”), valoraciones escuetas mediante el empleo de adjetivos o mínimas definiciones.

Puntualmente, los alumnos, más allá de limitarse a citar un ejemplo en sus respuestas, lo contextualizan y le dan una mínima forma textual, tal y como ilustran las muestras siguientes (pretest: “Una niña nace en una familia cristiana que es muy religiosa pero la niña cree en Buda y no en Dios. ¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?”/postest: “Una persona que proviene de una familia de ateos pero siente la necesidad de creer en algo, no necesariamente en Dios como la religión católica o cristiana sino otro tipo como budista, etc.”).

El hecho de que los recursos lingüísticos no se amplíen ni enriquezcan en el postest, así como tampoco el número ni las formas de pensamiento crítico también son indicadores de que no se ha producido una evolución en lo concerniente al grado de elaboración de las respuestas.

8.6. Síntesis alcanzada a partir del análisis comparativo de los discursos de los alumnos de los grupos experimental 2 y control 2

Comparación grupos control y experimental			
Manifestación de pensamiento crítico	Magnitud del incremento pretest/postest en el grupo experimental	Magnitud del decremento pretest/postest en el grupo control	Comparativa
Expresión de la propia opinión	Pretest: 39 Postest: 58 X 1.5	Pretest: 38 Postest: 36 - 2	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 22 muestras más en grupo experimental
Adopción de otros puntos de vista	Pretest: 13 Postest: 25 X 2	Pretest: 19 Postest: 13 - 6	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 12 muestras más en grupo experimental
Comprensión autónoma	Pretest: 3 Postest: 14 X 4.7	Pretest: 3 Postest: 1 - 2	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 13 muestras más en grupo experimental
Toma de conciencia	Pretest: 2 Postest: 11 X 5.5	Pretest: 0 Postest: 1 + 1	Experimental: incremento Control: incremento Comparativa postest: 10 muestras más en grupo experimental
Construcción de un discurso alternativo	Pretest: 6 Postest: 10 X 1.7	Pretest: 13 Postest: 11 - 2	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 1 muestra más en grupo control
Conocimiento enciclopédico	Pretest: 3 Postest: 10 X 3.3	Pretest: 1 Postest: 0 - 1	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 10 muestras más en grupo experimental
Defensa de una posición personal	Pretest: 1 Postest: 6 X 6	Pretest: 2 Postest: 0 - 2	Experimental: incremento Control: decremento Comparativa postest: 6 muestras más en grupo experimental

a) Manifestaciones de pensamiento crítico

En la tabla anterior recogemos la comparativa del total de manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en las respuestas dadas en el pretest y en el postest por los alumnos de los grupos experimental 2 y control 2. La expresión de la propia opinión y la adopción de otros puntos de vista son las dos manifestaciones predominantes en las respuestas de los alumnos de ambos grupos tanto en el pretest como en el postest, por lo que cabe concluir que se trata de las manifestaciones de pensamiento crítico que estos desarrollan de manera más intuitiva. La defensa de posiciones personales obtiene una representación muy escasa tanto entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental como entre las de los alumnos del grupo control debido probablemente a que la última de las preguntas del cuestionario, cuya formulación estimulaba el pensamiento divergente, invitaba, por el contenido de los textos aportados en el enunciado, a posicionarse en contra construyendo un discurso alternativo. No es de extrañar, consiguientemente, que la construcción de un discurso alternativo obtenga una representación considerable entre las respuestas de los alumnos de los dos grupos, si bien el número de muestras aumenta en el postest en el caso de los alumnos del grupo experimental y disminuye en el caso de los alumnos del grupo control.

No obstante, se trata de la única manifestación del pensamiento crítico en la que el número de muestras en el postest es superior en el grupo control que en el grupo experimental (11 muestras en el grupo control y 10 muestras en el grupo experimental). Como puede comprobarse, del resto de manifestaciones del pensamiento crítico el número de muestras aparecidas en el postest es superior en el grupo experimental que en el grupo control, lo cual parece un indicador de la evolución producida como resultado de las sesiones desarrolladas con este grupo. En este sentido, es destacable que en el caso del grupo experimental se produce un incremento en todas las manifestaciones del pensamiento crítico, resultado de la comparación entre las muestras aparecidas en el pretest y las aparecidas en el postest, mientras que en el caso del grupo control tiene lugar un decremento en todas las manifestaciones del pensamiento crítico fruto de la comparación entre el número de muestras evidenciadas en el pretest y el número de muestras evidenciadas en el postest (exceptuando la toma de conciencia, de la que aparece una muestra en el postest, mientras que en el pretest no aparecía ninguna). Obviamente, no podemos asociar esta disminución a una involución, quizá quepa atribuirle a la menor implicación de los alumnos en la tarea en el postest debido a la proximidad del fin de curso o a que se trataba de la segunda vez que contestaban al

cuestionario (aunque estos condicionantes también existían en el grupo experimental). En cualquiera de los casos, es ostensible que en este grupo no se ha producido una evolución.

También cabe destacar el hecho de que las muestras de comprensión autónoma, conocimiento enciclopédico y toma de conciencia son muy escasas o inexistentes tanto en el pretest como en el postest entre las respuestas de los alumnos del grupo control. Sin embargo, en el caso de los alumnos del grupo experimental, si bien el número de estas también es bastante reducido en el pretest, se produce un aumento considerable en el postest que parece indicar que las sesiones desarrolladas sí han contribuido al desarrollo de estos ejercicios de pensamiento crítico cuya escasa representación en el pretest nos hace pensar que quizá sean menos intuitivos.

A continuación nos detenemos una a una en las distintas manifestaciones de pensamiento crítico para realizar una comparación más detenida entre los grupos experimental y control aportando algunos ejemplos de respuestas ilustrativas.

Expresión de la propia opinión

Manifestaciones expresión propia opinión	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Valoración personal	22 "Me parece positivo"	29 "Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara"	24 "No me parece bien"	23 "Me parece positivo"				
Aporte razones (ejercicio de apoyo)	14 "ya que considero muy oportuno que una persona conozca diferentes culturas"	13 "nos permite ver con ojo crítico nuestra propia cultura y poder compararla con las demás en un intento de mejorarla, además de evitar el racismo y la xenofobia"	11 "porque se aprende cosas nuevas"	10 "ya que puedo aprender y comprender de otras culturas"				
Aporte ejemplos (ejercicio de apoyo)	2 "al conocer otras culturas te enriqueces personalmente y desarrollas una perspectiva más amplia"	3 "es una forma de expandir tu visión del mundo y no limitarte a un único punto de vista, así como aprender a respetar opiniones diferentes condicionadas por los valores que esa sociedad ostenta (...) La lengua, el arte y la gastronomía de cada pueblo son dignas de nuestra admiración y atención"	1 "en mi caso que he nacido con la cultura cristiana no me gustaría cambiar de religión"	0				
Analogías (ejercicio de apoyo)	0	1 "como si de un contenedor se tratara"	0	0				

Atribución causal (ejercicio de apoyo)	0	2 "Creo que parte de los problemas del mundo se deben al desconocimiento de estas"	0	0
Explicitación finalidad (ejercicio de apoyo)	0	1 "para comprender mejor por qué las practicamos y para diferenciar lo que nos puede parecer bien y mal de ellas"	1 "para tener la mente más abierta y darte cuenta y entender que tener prácticas, valores o culturas diferentes no quiere decir que tengamos que ser diferentes con ellos"	0
Reformulación (ejercicio de apoyo)	1 "tiene que tomar sus decisiones y ella misma decidir si lo que escogió fue un error o no"	2 "te hace tener una visión más amplia del mundo, ya que solemos estar acostumbrados a ver lo que solo pasa en nuestro continente, país o ciudad"	0	0
Reconocimiento complejidad (ejercicio de apoyo)	0	6 "Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres"	0	0
Valoración alternativa (ejercicio de apoyo)	0	1 "Los judíos podrían haber ayudado a Alemania en su propio progreso si Hitler no lo hubiera visto de la manera que lo vio"	0	0
Realización objeción (ejercicio de apoyo)	0	0	1 "siempre y cuando se sienta bien y los demás sean respetados"	3 "pero claro siempre y cuando sean buenas costumbres", "siempre que cada persona sea libre de hacer lo que quiera"

La expresión de la propia opinión es la manifestación de pensamiento crítico predominante en las repuestas de los alumnos de los grupos control y experimental tanto en el pretest como en el postest (grupo experimental: 39 muestras en el pretest y 58 en el postest/grupo control: 38 muestras en el pretest y 36 en el postest). Como anticipábamos, en el grupo experimental se produce un incremento considerable de las muestras y en el control una mínima disminución, que parece indicar que en el primer caso las sesiones desarrolladas sí han estimulado el desarrollo de esta manifestación del pensamiento crítico.

Este ejercicio se basa mayoritariamente en los dos grupos y tanto en el pretest como en el postest en la realización de valoraciones personales (grupo experimental: 22 muestras en el pretest y 29 en el postest/grupo control: 24 muestras en el pretest y 23 en el postest) y en el aporte de razones (grupo experimental: 14 muestras en el pretest y 13 en el postest/grupo

control: 11 muestras en el pretest y 10 en el postest) como ejercicio de apoyo. Mientras que en las repuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental se advierte un mayor grado de desarrollo en el postest en las valoraciones personales realizadas y en las razones aportadas, en las contestaciones dadas por los alumnos del grupo control no se percibe ninguna mejora en el postest en las valoraciones personales ni en las razones apuntadas.

Se evidencian otros ejercicios de apoyo a la expresión de la propia opinión entre las respuestas de los alumnos, si bien obtienen un reflejo mucho menor entre sus respuestas. El aporte de ejemplos para avalar el propio posicionamiento a favor o en contra y la explicitación de finalidades aparecen en las respuestas de los alumnos de ambos grupos. Mientras que en el grupo experimental se produce un mínimo aumento de las muestras de aporte de ejemplos (2 muestras en el pretest y 3 en el postest), así como también una evolución menor en el grado de desarrollo de los mismos en el postest, en el grupo control se da una única muestra de aporte de ejemplos en el pretest, que no permite considerar evolución alguna.

En cuanto a la explicitación de finalidades, en el grupo experimental se da una única muestra en el postest, que denota la diversificación de los ejercicios de apoyo a la expresión de la propia opinión. En el grupo control, sin embargo, la única muestra de explicitación de una finalidad aparece en el pretest, mientras que en el postest no hay evidencias de esta forma de expresión de la propia opinión, por lo que no puede considerarse como un indicador de evolución.

Entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental en el postest aparecen otros 4 ejercicios de apoyo que evidencian una diversificación de las formas de expresión de la propia opinión y, consiguientemente, la construcción de discursos críticos más ricos, que no aparecen entre las respuestas de los alumnos del grupo control: analogías, atribuciones causales, reconocimiento de la complejidad de las situaciones consideradas y valoración de posibilidades alternativas de la realidad.

Encontramos un ejercicio de apoyo a la expresión de la propia opinión más distintivo de cada uno de los grupos: la reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras en el grupo experimental y la realización de objeciones en el grupo control.

Si tomamos las respuestas aportadas en el postest como objeto de comparación (dado que sería en las contestaciones dadas por los alumnos al cuestionario en esta segunda fase en las que podríamos obtener evidencias de evolución en uno u otro grupo), podríamos considerar que la reformulación que se realiza en el grupo experimental sirve para esclarecer el contenido de la respuesta aportada, mientras que la objeción realizada en el grupo control es

un tanto ambigua, en la medida en que no se explica qué se entiende por “buenas costumbres”, por lo que en esta ocasión juzgaríamos como más valioso el primer ejercicio considerado (reformulación) que el segundo (realización de una objeción).

Adopción de otros puntos de vista

Manifestaciones adopción otros puntos de vista	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Consideración situación o sentimientos otros	5	"Me sentiría indignada y discriminada"	5	"En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia"	10	"Me sentiría discriminada, asustada, triste"	10	"Me sentiría discriminada"
Consideración situación y sentimientos otros	6	"Yo me sentiría frustrada, reprimida y envuelta en una sociedad de injusticias"	7	"Yo me sentiría fatal, pero sería fuerte y aunque me criticaran y me insultaran, seguiría mis valores y no los impuestos por la sociedad"	9	"Yo me sentiría muy mal y no me gustaría que no me dejaran elegir la religión o valores culturales que quiero seguir"	3	"Yo me sentiría agobiada ante la situación de no poder elegir libremente lo que puedo o no hacer"
Valoración pérdidas oprimidos	0		2	"perder su modo de vida, sus tradiciones, su cultura, su tierra e incluso su cuerpo"	0		0	
Capacidad representarse situación	0		1	"Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémonos que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta. Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante"	0		0	
Contraste percepción misma cuestión diferentes perspectivas	0		2	"Desde nuestro punto de vista occidental, el jiyab limita la libertad de la mujer, pero desde el punto de vista oriental, fomenta el respeto hacia ella y considera nuestra propia imagen como una figura completamente sexualizada"	0		0	
Valoración posibilidad haber actuado como opresor	0		1	"no puedo evitar creer que yo hubiera podido actuar igual que los alemanes. Que por miedo me arrebatasen mi empatía"	0		0	

Consideración toma de decisión a la que se enfrenta persona con contradicción o conflicto y reconocimiento complejidad	1 "Si me pongo en el lugar de una de estas dos chicas creo que necesitaría mucho tiempo para reflexionar acerca de la decisión que tomar. Creo que las personas que se encuentran en este tipo de situaciones deben tener un gran aplomo y entereza; y ser muy valientes ya que no deben temer las consecuencias de sus decisiones. No tengo muy claro por qué lado de la elección me decantaría"	5 "Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarán sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría"	0	0
Planteamiento dilema moral	0	1 "La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo"	0	0
Toma conciencia complejidad y enriquecimiento contraste perspectivas (ejercicio de apoyo)	0	1 "Considero que conocer ambas percepciones de la realidad te aporta una visión más amplia y crítica del mundo"	0	0
Identificación repercusión en proceso construcción identitaria toma decisión (ejercicio de apoyo)	1 "Lo que sí sé seguro es que decidiera lo que decidiera, sería una elección que me marcaría para toda la vida"	0	0	0

La adopción de otros puntos de vista es la segunda manifestación de pensamiento crítico predominante entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest (grupo experimental: 13 muestras en el pretest y 25 en el postest/ grupo control: 19 muestras en el pretest y 13 en el postest). Como puede comprobarse, mientras que en el grupo experimental se produce un incremento de las muestras, en el grupo control tiene lugar una disminución, lo que nos conduce a pensar que en

el primer caso las sesiones desarrolladas sí han contribuido al estímulo de esta manifestación del pensamiento crítico.

La consideración de la situación y/o los sentimientos de otros es la forma en que predominantemente se expresa este ejercicio de pensamiento crítico entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental y la única forma que se da entre las respuestas de los alumnos del grupo control. En cuanto a la consideración de la situación o los sentimientos de otros, en el grupo experimental se dan 5 muestras en el pretest y 5 en el posttest. En lo concerniente a la consideración de la situación o los sentimientos de otros entre las respuestas de los alumnos del grupo control, aparecen 10 muestras en el pretest y 10 en el posttest. El grado de desarrollo es muy similar en el pretest y en el posttest tanto en el caso del grupo experimental como en el caso del grupo control.

De consideración de la situación y los sentimientos de otros encontramos 6 muestras en el pretest y 7 en el posttest en el grupo experimental. En el grupo control encontramos 9 muestras de consideración de la situación y los sentimientos de otros en el pretest y 3 en el posttest. De nuevo el grado de desarrollo es equiparable en el pretest y en el posttest en este caso en los grupos experimental y control.

El resto de ejercicios que suponen la adopción de otros puntos de vista se dan exclusivamente entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental, lo cual comporta un enriquecimiento del discurso crítico de los alumnos de este grupo considerándolo comparativamente respecto del de los alumnos del grupo control.

6 de estos ejercicios de adopción de otros puntos de vista que solo realizan los alumnos del grupo experimental se dan exclusivamente en el posttest (lo cual supone un enriquecimiento con respecto a las formas en las que se expresaba esta manifestación del pensamiento crítico en el pretest): 2 muestras de contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas, 2 muestras de valoración de las pérdidas sufridas por los oprimidos, 1 muestra de valoración de la posibilidad de haber actuado como el opresor y de la pérdida de la capacidad de empatía con el oprimido por miedo, 1 muestra de planteamiento de un dilema moral, 1 de la capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando y 1 de toma de consciencia de la complejidad y el enriquecimiento asociados al contraste de perspectivas como ejercicio de apoyo a la adopción de otros puntos de vista.

Otro de estos ejercicios de apoyo a la adopción de otros puntos de vista exclusivos de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental se da únicamente en el pretest: 1

muestra de identificación de la repercusión en el propio proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural. Este ejercicio se convierte en un reflejo de los recursos de pensamiento con que los alumnos contaban de partida, que obviamente no puede ser tomado como indicativo de evolución.

La última forma de adopción de otros puntos de vista que encontramos entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental y no entre las de los alumnos del grupo control aparece en el pretest y en el posttest. Se trata de la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural, de la que aparece 1 muestra en el pretest y 5 en el posttest. Es destacable el incremento del número de muestras aparecidas en el posttest en este caso, pues si bien el grado de elaboración de la encontrada en el pretest ya era bastante satisfactorio, se trataba de una única muestra aportada por un solo informante, mientras que en el posttest deja de tratarse de un ejercicio aislado.

Construcción de un discurso alternativo

Manifestaciones construcción discurso alternativo	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Manifestación explícita en contra	3	"Estoy en desacuerdo con las posturas de los tres textos"	1	"Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas"	3	"Muy en desacuerdo"	6	"Estoy en desacuerdo"
Refutación de argumentos	3	"No hace falta tener a países esclavizados para que todo funcione correctamente", "La destrucción no es necesaria para el progreso, ni es justo que unas comunidades estén por encima de otras"	7	"La concepción de que "la destrucción es necesaria para el progreso" me resulta errónea, pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos. Si en la	5	"las personas inmigrantes no quitan el trabajo a nadie, debido a que, las propias personas no querían trabajar en determinados puestos de trabajo, ya sea por orgullo o categoría social"	5	"No hay nadie destinado a ser esclavo ni hay razas superiores o inferiores a otros y creo que sí que hay que acoger a los inmigrantes ya que ellos también tienen derecho a otra oportunidad"

		<p>actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto "trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir". De hecho, no debería ser legal ni para occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones -y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad"</p>		
Interpelación directa personajes	0	1 "le digo a Trump que la América que tanto ama está formada por el "tipo" de gente que teme y odia, que son los inmigrantes, así que a lo mejor debería parar a reflexionar un poco"	0	0

La construcción de un discurso alternativo es otra de las manifestaciones de pensamiento crítico más frecuentes entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest (grupo experimental: 6 muestras en el pretest y 10 en el postest/grupo control: 13 muestras en el pretest y 11 en el postest). De nuevo, mientras que en el grupo experimental se produce un incremento de las muestras de esta manifestación del pensamiento crítico en el postest, en el grupo control tiene lugar una disminución.

Los ejercicios más frecuentes de construcción de un discurso alternativo son las manifestaciones explícitas en contra de las posturas defendidas en los textos dados y la refutación de argumentos aportados en estos.

En cuanto a las muestras de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado, en el grupo experimental se dan 3 en el pretest y 1 en el postest y en el grupo control 3 en el pretest y 6 en el postest. Las muestras aparecidas en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental presentan un grado de desarrollo superior en el postest, lo cual no ocurre en el caso de las muestras encontradas en el discurso de los alumnos del grupo control.

En lo concerniente a las muestras de refutación de argumentos aportados en el texto dado, en el grupo experimental aparecen 3 en el pretest y 7 en el postest y en el grupo control 5 en el pretest y 5 en el postest. De nuevo, las muestras encontradas en el discurso de los alumnos del grupo experimental presentan un grado de desarrollo ostensiblemente superior en el postest, pero esta evolución no se evidencia en el caso del grupo control (si bien, en general, el grado de desarrollo de los ejercicios de refutación de argumentos realizados por los alumnos de este grupo sea algo superior al de otros ejercicios).

El último ejercicio de construcción de un discurso alternativo que se pone de manifiesto entre las respuestas de los alumnos es la interpelación directa a uno de los personajes mencionados en el texto dado, del que aparece 1 muestra en el postest en el grupo experimental, que evidencia un enriquecimiento en la construcción del pensamiento crítico.

Comprensión autónoma

Manifestaciones comprensión autónoma	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Desarrollo percepción propia	1	"El modo de vida occidental choca con el oriental, sobre todo a causa de sus tradiciones y costumbres"	5	"Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son	1	"Los países que no se han desarrollado creo que no es porque no han querido a lo mejor buscaron ayuda y no se la quisieron dar. Por eso hay otros que están más desarrollados porque a lo mejor se les ofrece una ayuda que les beneficia a ellos y no a los mismos ellos, prácticamente se aprovechan de la inocencia y la falta de	0	

		geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones"	conocimiento de los demás"	
Síntesis personal	2 "en todas se hace mención a que todos los seres humanos no somos iguales y que por eso deben haber personas superiores a otras que asuman el control y que gocen de privilegios"	1 "Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se consideran "débiles o inferiores"	1 "todos hablan sobre la discriminación, explotación y esclavización de las personas. Estos textos están etiquetando y separando culturas sacando todo lo malo de cada una de ellas"	1 "Este tema trata sobre la época de los nazis y los judíos que está muy relacionado con el texto C porque les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias"
Lectura personal	0	1 "En mi opinión, culpar al inmigrante es una forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto "prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse" expone una serie de pensamientos enmarcados en un marco ideológico nazi y retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades"	1 "lo que pasó está justificado por la riqueza (...) pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo. Todo lo del texto está justificado por las rivalidades y las guerras (...) Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder, el control de todo el mundo. Como Hitler, la avaricia de quererlo controlar todo. No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen"	0
Capacidad explicar situación desde experiencia personal	0	1 "desde mi experiencia personal podría decir que, tal vez en mi vida haya habido una serie de factores que han influido para que yo tenga un contacto entre culturas más fuerte de lo normal. He aquí la explicación de ello: Mi madre es una mujer valenciana, nacida y criada en la misma ciudad y por tanto con unos valores culturales muy arraigados en ella; sin embargo, mi padre no es español de nacimiento. A pesar de que ya lleva más de 25 años en España sigo viendo en él la puerta hacia un mundo que es prácticamente desconocido para mí"	0	0

Capacidad explicar situación desde experiencia humana	0	2 "Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos"	0	0
Toma conciencia complejidad realidades (ejercicio de apoyo)	0	1 "Por eso, desde niña, mi casa ha sido una mezcla caótica pero muy bella entre dos realidades culturales. A pesar de que pueda sonar confuso e inestable, sobre todo para un niño creo que es todo lo contrario. Me siento muy agradecida de haber nacido en una familia tan abierta, tolerante e intercultural"	0	0
Capacidad análisis (Identificación coincidencias y diferencias) (ejercicio de apoyo)	0	1 "A pesar de que el idioma y la religión mayoritaria son las mismas, también es cierto que son dos países completamente diferentes. Solo por el mero hecho de tener un océano enorme entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y tradiciones completamente distintas en ellos"	0	0
Identificación repercusión en propio proceso construcción identitaria situaciones experiencia personal (ejercicio de apoyo)	0	1 "Creo que me ha enriquecido como persona, y que sin el contacto con el gran y hermoso país que sé que es México, yo no sería la persona que soy hoy en día"	0	0

La siguiente manifestación del pensamiento crítico objeto de nuestra comparación será la comprensión autónoma (grupo experimental: 3 muestras en el pretest y 14 en el postest/grupo control: 3 muestras en el pretest y 1 en el postest). Mientras que en el grupo experimental se produce un aumento considerable de las muestras en el postest, en el grupo control tiene lugar una disminución.

La síntesis personal es el único ejercicio de comprensión autónoma que aparece tanto en el pretest como en el postest entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental (2

muestras en el pretest y 1 en el postest) y control (1 muestra en el pretest y 1 en el postest). Mientras que entre las muestras encontradas en las respuestas de los alumnos del grupo experimental, la síntesis realizada en el postest presenta un grado de elaboración superior a las que se realizaban en el pretest, entre las muestras halladas en las respuestas de los alumnos del grupo control no se produce una evolución a este respecto.

El desarrollo de percepciones propias y las lecturas personales son los otros dos ejercicios de comprensión autónoma que encontramos tanto entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental como entre las de los alumnos del grupo control. En cuanto al desarrollo de percepciones propias, en el grupo experimental se dan 1 muestra en el pretest y 5 en el postest, cuyo grado de desarrollo es superior y en el grupo control solo 1 muestra en el pretest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución, en tanto que no se dan muestras de este ejercicio en el postest. Además, la expresión, la inteligibilidad y el contenido de la muestra aparecida en el pretest son mejorables.

De la lectura personal como ejercicio de comprensión autónoma encontramos 1 muestra en el postest en el caso del grupo experimental, que consideramos indicativa de evolución en tanto que supone una diversificación de las formas de comprensión autónoma aparecidas en el pretest y 1 muestra en el pretest en el caso del grupo control, que no podemos considerar indicativa de evolución dado que no obtiene una correlación en el postest. De nuevo, la expresión, la inteligibilidad y el contenido de la muestra aparecida en el pretest son mejorables.

El resto de ejercicios de comprensión autónoma evidenciados solo aparecen entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental al postest, con lo que cabe considerarlos indicativos de evolución en tanto que comportan una diversificación de las formas de comprensión autónoma que aparecían en el pretest y también muestra de una mayor riqueza de esta manifestación del pensamiento crítico en el grupo experimental que en el de control.

Se trata concretamente de 1 muestra de la capacidad de explicar una situación desde la experiencia personal, 2 de la capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana, 1 de la capacidad de análisis en términos de identificación de coincidencias y diferencias entre dos realidades o situaciones que se consideran, 1 de toma de conciencia de la complejidad de determinadas realidades (que implican síntesis, mezcla, etc.) y 1 de identificación de la repercusión en el propio proceso de construcción identitaria de situaciones concretas de la experiencia personal que tienen que ver con la pregunta que se plantea, en tanto ejercicios de apoyo a la comprensión autónoma en los tres últimos casos.

Toma de conciencia

Manifestaciones toma de conciencia	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Asunción algún grado responsabilidad	0		1	"Deseamos poseerlo todo sin importar las consecuencias"	0		0	
Asunción algún grado compromiso con acción	1	"No hagas lo que no te gustaría que te hicieran. En vez de construir muros deberíamos derribarlos. Los países deberían tenderse la mano, en vez de volverse la espalda. Todos nosotros tenemos que dejar de tener prejuicios y recordar que todos somos hijos de una misma Tierra"	3	"creo que es posible cambiar al menos en una pequeña medida esa actitud"	0		1	"Deberíamos respetar a todos mientras no hagan ningún mal a nadie"
Asunción algún grado responsabilidad y compromiso con acción	0		2	"Por eso deberíamos estar unidos como mundo y respetar y ser respetados. Es una idea que debería profundizarse pero dudo muchísimo que el conflicto sea la única vía válida. Como ciudadanos del mismo mundo, me horroriza pensar que rehuimos de ciertas personas solo porque vienen de distintos sitios, si realmente todo fuera así, cada uno debería quedarse encerrado en su casa"	0		0	
Asunción algún grado responsabilidad y compromiso con acción en toma conciencia importancia educación	0		1	"creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión"	0		0	
Asunción algún grado responsabilidad en ejercicio memoria y establecimiento relaciones entre pasado y presente	1	"¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?", "Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales"	0		0		0	
Valoración explícita importancia ponerse en	0		1	"Creo que, en este aspecto, la empatía es muy importante. Si	0		0	

lugar demás		todos intentáramos ponernos en el lugar de los demás de vez en cuando el mundo sería un lugar mucho mejor"		
Valoración derechos fundamentales	0	1 "Todos merecemos una vida digna con recursos básicos y vivir sin miedo a una comunidad dominante que ejerza violencia contra la nuestra"	0	0
Asunción algún grado responsabilidad al presentar adopción otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación	0	1 "Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre"	0	0
Muestra toma conciencia como descontento explícito con realidad	0	1 "Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa"	0	0

Nos detenemos ahora en las muestras de toma de conciencia que aparecen entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y control (grupo experimental: 2 muestras en el pretest y 11 en el postest/grupo control: 0 muestras en el pretest y 1 en el postest). Como puede comprobarse, el aumento del número de muestras de toma de conciencia que se produce en el postest en el grupo experimental es considerable, por lo que cabe concluir que las sesiones desarrolladas han estimulado en alguna medida esta manifestación del pensamiento crítico. En el grupo control, sin embargo, se da una única muestra aislada, que no nos permite considerar que se haya producido evolución alguna.

La toma de conciencia en la medida en que se intuye algún grado de compromiso con la acción es la única forma que aparece en los dos grupos. En el experimental se da 1 muestra en el pretest y 3 en el postest. En este caso la evolución es exclusivamente cuantitativa, pero este aumento es relevante en la medida en que en el pretest aparecía una única muestra aislada. En el grupo control aparece 1 única muestra en el postest cuyo grado de elaboración es menor.

El resto de ejercicios de toma de conciencia se dan exclusivamente entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental. Aparecen solo en el postest: 1 muestra de valoración de una suerte de derechos fundamentales, 1 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad, 1 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción en la toma de conciencia sobre la importancia de la educación, 1 de

valoración explícita de la importancia de ponerse en el lugar de los demás, 1 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación, 1 en forma de descontento explícito con la realidad y 2 en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción. Esta diversificación de los ejercicios de toma de conciencia en el postest respecto de los aparecidos en el pretest puede entenderse como una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental aparece una forma de toma de conciencia en el pretest que no obtiene reflejo en el postest, interesante como ejercicio, pero que no puede ser tomada como indicativa de evolución sino como reveladora del estado inicial de pensamiento crítico. Se trata de 1 muestra de toma de conciencia en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad en forma de ejercicio de memoria y de establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente.

Conocimiento enciclopédico

Manifestaciones conocimiento enciclopédico	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Ejercicio contextualización	0		2	"Hoy en día, con el fenómeno de la globalización y la extensión de Internet y de las redes sociales a lo largo y ancho del globo es realmente muy difícil no tener algún contacto, por mínimo que sea, con realidades culturales diferentes a las nuestras"	0		0	
Citar y comentar autores pertinentes	0		2	"Una persona en sí tiene un valor incalculable, como bien dijo Kant en su concepto de dignidad, y por eso, discriminarla, dominarla o privarla de su vida debería ser un crimen que nadie debería contemplarse", "En el primer párrafo, se aprecia una muestra de darwinismo social, es decir, de manipulación de la teoría evolutiva de Darwin para justificar el pensamiento racista que considera la raza blanca superior"	0		0	

Conocimientos históricos	2 "Las ganas de poder y riqueza de algunas comunidades han provocado muchas guerras y años de esclavitud"	2 "Si los periodos de después de la imposición de culturas sobre otras siempre han traído un corto periodo de paz donde parecía ser que la especie humana había aprendido, siempre todo se repite y volvemos a lo mismo"	0	0
Conocimientos realidad actual	0	3 "En Europa o América, no todos los países tienen una mala economía. De hecho nunca es así. Actualmente en Europa están de los países más ricos del mundo y de los menos poblados"	1 "Y sobre la crisis en Europa, bien se produce por las cosas que gastan y por los que son de partidos ya que a día de hoy nos vamos dando cuenta de que ellos son los que están robando"	0
Conocimiento derechos humanos	1 "Todos los seres humanos nacemos libres e iguales... (DDHH, art. 1)"	0	0	0
Asociaciones pasado/presente	0	1 "Al igual que Hitler decidió echar la culpa de las "desgracias" de Alemania a los judíos y de idear a la persona alemana: rubia con ojos azules (la raza aria), podríamos decir que hoy en día Donald Trump está haciendo lo mismo. Culpa a los musulmanes y les prohíbe la entrada al país. Además podríamos decir que ahora los americanos van a quedar "cerrados de mente" en cuanto a la cultura. Y es que además Trump quiere construir un muro y no permitir la entrada a los mexicanos. Estos habían aportado su cultura al país americano"	0	0

El conocimiento enciclopédico poseído constituye un ingrediente indispensable en la construcción de un discurso crítico. La diferencia a este respecto entre las muestras evidenciadas entre las respuestas de los alumnos de los grupos experimental y control es considerable (grupo experimental: 3 muestras en el pretest y 10 en el postest/grupo control: 1 muestra en el pretest y 0 en el postest). El aumento de muestras de conocimiento enciclopédico entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental al postest con respecto a las aparecidas en el pretest nos conduce a pensar que el desarrollo de las sesiones ha conducido al estímulo de esta manifestación del pensamiento crítico.

La única forma de conocimiento enciclopédico que encontramos tanto entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental como entre las de los alumnos del grupo control son las evidencias de conocimientos de la realidad actual. En el caso del grupo experimental aparecen 3 muestras en el postest y 1 en el pretest en el caso del grupo control cuya expresión es mejorable. Las primeras pueden ser tomadas como indicativas de evolución, en tanto que suponen una diversificación de las formas de conocimiento enciclopédico con respecto a las aparecidas en el pretest. La segunda, en el caso del grupo control, dado que aparece en el pretest y no obtiene una correspondencia en el postest, evidencia el estado de pensamiento crítico inicial, pero no es indicativa de evolución alguna.

El resto de formas de conocimiento enciclopédico aparecen solo entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental. De evidencias de conocimientos históricos se dan 2 muestras en el pretest y 2 en el postest.

Más allá de lo anterior, en el postest aparecen numerosas formas de conocimiento enciclopédico que no se daban en el pretest, lo cual supone una diversificación y un enriquecimiento de este ejercicio de pensamiento crítico. Se trata concretamente de 2 muestras de la capacidad de realizar un ejercicio de contextualización, 2 de la capacidad de citar y comentar a autores pertinentes, 3 de evidencias de conocimientos de la realidad actual (ya referidas previamente) y 1 de la capacidad de establecer asociaciones entre el pasado y el presente.

Por último, en el pretest aparece otra forma de conocimiento enciclopédico que no obtiene correspondencia en el postest, indicativa del estado de pensamiento crítico inicial, pero no de evolución alguna. Se trata de 1 muestra de conocimiento enciclopédico en forma de conocimiento de los derechos humanos.

Defensa de una posición personal

Manifestaciones defensa posición personal	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.	Nº muestras	Ej.
Introducción posición defendida	0		2	"Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento. EL MIEDO"	0		0	
Desarrollo posición defendida	1	"Es verdad que podríamos tener preferencia al coger trabajo en caso de que tengamos	2	"Por tanto, lo que intento explicar torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres	2	"No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a	0	

	exactamente la misma situación que un inmigrante"	textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia"	nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no"	
Conclusión posición defendida	0	1 "En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros"	0	0
Aporte definiciones (ejercicio de apoyo)	0	1 "En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en	0	0

		<p>muchísimas ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber alcanzado, amenazando con llevarse aquello que "es nuestro". Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir "miedo al/a lo extranjero"</p>		
--	--	--	--	--

La última manifestación de pensamiento crítico que abordaremos será la defensa de una posición personal (grupo experimental: 1 muestra en el pretest y 6 en el postest/grupo control: 2 muestras en el pretest y 0 en el postest). El aumento de las muestras de defensa de una posición personal entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental en este caso se debe a una diversificación de las formas de expresión de esta manifestación del pensamiento crítico, indicativa de enriquecimiento y, consiguientemente, de evolución. En cuanto a las muestras aparecidas entre las respuestas de los alumnos del grupo control, son indicativas del estado de pensamiento crítico inicial, pero no de evolución alguna, en tanto que aparecen en el pretest, pero no obtienen una correspondencia en el postest.

El desarrollo de la posición defendida es la única forma de defensa de una posición personal que se da tanto entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental como entre las de los alumnos del grupo control. En el grupo experimental encontramos 1 muestra en el pretest y 2 en el postest. Observamos, tomando como representación los ejemplos, que las muestras de defensa de una posición personal evidenciadas entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental en el postest presentan un grado de elaboración muy superior al de las aparecidas en el pretest.

En el grupo control encontramos 2 muestras de desarrollo de la posición defendida en el pretest. La expresión y la transparencia del discurso, en este caso, son deficientes.

Del resto de ejercicios de defensa de una posición personal solo se dan evidencias entre las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental al postest, lo que, como anticipábamos, evidencia un enriquecimiento y una evolución en la construcción del discurso crítico de estos estudiantes. Se trata concretamente de 2 muestras de introducción de la

posición defendida, 1 de conclusión de la posición defendida y 1 de aporte de definiciones como ejercicio de apoyo. Como puede comprobarse, una diferencia entre el pretest y el posttest en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental consiste en que en el segundo caso el ejercicio de defensa de una posición personal se descompone (introducción, desarrollo, conclusión, aporte de definiciones) en lugar de desarrollarse en un solo bloque.

b) Recursos lingüísticos

Subjetividad

Recursos lingüísticos: subjetividad	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (opinar, creer, parecer, considerar, pensar). - Lenguaje valorativo (positivo, importante, oportuno, notablemente, por supuesto, mala, fatal, fundamental, negativo, obviamente, simplemente, nada, justo, exterminado, barbarie, supuestamente, totalmente, claramente). - Sustantivos (rabia, indignación, aplomo, entereza), verbos (sentiría, agradecería, me invade), adjetivos (indignada, discriminada, impotente, valientes, frustrada, reprimida, triste) y adverbios (mal) que expresan sentimientos. - Contundencia en la expresión ("Está claro que...", "Tengo la seguridad de que"). - Interrogaciones retóricas para interpelar al receptor ("¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?"). - Uso de deber con valor de obligación moral ("Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso, opino). - Sustantivos (miedo), adjetivos (discriminado/a, asustada, triste, ofendida, marginada, oprimida, agradable, injusto, perdida, duro, insultado, sola, extraña), verbos (sentiría) y adverbios (bien, terriblemente mal, fatal) que expresan sentimientos. - Lenguaje valorativo (bien, muy bien, positivo, negativo, importante, muy conveniente, agradable, mucha discriminación, un poco, abusivo, exagerado, inconveniente, más importante, correcto, mejor, obviamente, inapropiados). - Interrogaciones retóricas que interpelan al receptor ("¿porqué si no cómo podemos entender a la gente?", "¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a crear algo que no cree o puede elegir ella?"). - Contundencia en la expresión ("No hay razas mejores que otras", "No es razonable abusar de los pobres", "Nadie está por encima de nadie").
Posttest	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (parecer, creer, pensar, considerar), de sentimiento (sentir), de decisión y acción (decidan, eliges, actuamos) y de identidad (ser). - Lenguaje valorativo (positivo, negativo, necesario, estupendo, completamente, realmente muy difícil, por mínimo que sea, completamente distintos, tan importante, caótica pero muy bella, confuso e inestable, hermoso, tristemente, desamparados, horrible, cruel, masacre, atrocidades, pésimas, artimañas manipuladoras, sorprendentemente, muy, desgraciadamente, codiciosa, egoísta, como bien dijo, totalmente equivocado, triste, muy negativo, horroroso, muy injusto, egoísta, dañinas, indignante, pequeña medida, mucho mejor, gran indignación, profunda injusticia, muy mal, importante, raramente, realmente, firmemente, fanática, adecuadamente, por desgracia, pobre niña, escalofriante, tristemente, simple causa, realmente, gran, muy duro, monstruoso, peligroso, muchísimo, indudablemente, tan complicada, casi, por no decir siempre, la manera más adecuada, incompleta, casi insultante, mucho, errónea, aniquilaron, masacres, enormemente, simplemente, injusta, cruel, completamente, inmoral, lamentable, increíble, enemigo real, lo peor de todo, estratosféricas, ridícula, verdadero causante, retrógrado, mejor, cerrado de mente, 	<ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas. - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso) y sustantivos que denotan pensamiento/opinión (opinión, opiniones). - Sustantivos (miedo, odio), adjetivos (discriminado/a, asustada, incómoda, esforzada, agobiaba), verbos (me sentiría) y adverbios (muy mal, mal, bien, fatal) que expresan sentimientos. - Lenguaje valorativo (positivo, buen, buenas, bien, brutal, duro, bien, muy importante, claramente, justo, muy en desacuerdo, muy racistas, importante). - Uso del verbo deber con valor de obligación moral.

	<p>inhumano, jamás podría ser justificado, barbaridad, horrible, me horroriza, bien, justo, la peste de la humanidad).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustantivos (indignación, injusticia, miedo, impotencia, vacío, desesperación, empatía, odio, furia, caridad, empatía, humanidad), verbos (sentiría), adjetivos (reprimida, discriminada, cómodo, inútil, injusto) y adverbios (mal, sinceramente, fatal) que expresan sentimientos. - Contundencia en la expresión y aseveraciones tajantes ("sin duda sentiría una gran indignación", "no hay justificación alguna", "está totalmente equivocado", "Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones", "está claro que", "Desde luego", "no hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro", "me opondré", "no existen razas superiores a otras", "La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario", "De hecho nunca es así", "puedo asegurar", "no hay nada científicamente demostrable", "La unión es siempre necesaria para el progreso", "La violencia jamás será una solución"). - Fórmulas, interrogaciones retóricas y exclamaciones para interpelar al receptor o llamar su atención ("cualquiera que leyera este texto podría intuir", "ahí está la clave", "¿Un inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese país, drogadicto, borracho y vago?", "¿Fueron primero asiáticos, negros, indios?", "¡Qué pureza de la especie ni qué leches!", "que todos y todas conocemos"). - Interrogaciones retóricas que interpelan al autor del texto ("me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos"). - Imperativo con valor de obligación moral ("Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre"). - Intención estética en la expresión ("donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones", "La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos"). 	
--	---	--

La mayor parte de los recursos lingüísticos que emplean para la expresión de la subjetividad los alumnos de los grupos experimental y control en el pretest y en el postest son comunes. No obstante, en el grupo experimental en el postest se introduce un recurso importante como es la intención estética (posiblemente inspirada por las lecturas literarias compartidas durante las sesiones), que no aparecía entre las respuestas aportadas en el pretest, y se enriquecen considerablemente las muestras de lenguaje valorativo, así como también las de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios que expresan sentimientos, como puede comprobarse en los ejemplos registrados en la tabla. Entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental aparecen otros recursos utilizados para la expresión de la subjetividad tales como la contundencia o las interrogaciones retóricas y exclamaciones para interpelar al receptor, de las que aparecen más muestras y más ricas en el postest. También se emplean el verbo deber o el imperativo con valor de obligación moral, pero en este caso no se percibe evolución alguna en el postest respecto del pretest.

En el caso del grupo control el lenguaje valorativo empleado es mucho más pobre que en el grupo experimental y no se aprecia a este respecto ninguna evolución fruto de la comparación entre las muestras aparecidas en el pretest y las aparecidas en el postest. Entre las respuestas de los alumnos de este grupo las interrogaciones retóricas y la contundencia en la expresión, que también son recursos empleados puntualmente en el pretest, no obtienen una correspondencia en el postest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una mejora y, en cualquier caso, estos recursos están más desarrollados en las respuestas de los alumnos del grupo experimental. Por último, entre las contestaciones dadas por los alumnos del grupo control en el postest también aparece el uso del verbo deber con valor de obligación moral, que podríamos considerar que evidencia un enriquecimiento puntual respecto de las formas de expresión de la subjetividad utilizadas en el pretest.

Verbos

Recursos lingüísticos: verbos	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, podría, necesaria, decantaría, sería, marcaría, sabría, gustaría, deberíamos, podríamos) y subjuntivo (decidiera, quisiera, estuviera, haya, hayamos, hicieran, sea, pueda, tengamos). - Verbos de pensamiento/opinión (opinar, creer, parecer, considerar, pensar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, actuaría, sería, parecería, tendría, haría, gustaría, entendería, seguiría, lucharía) y subjuntivo (pasase, obligara, dejaran). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso, opino).
Postest	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (desearía, sería, sentiría, vería, tendría, parecería, importaría, soportaría, haría, conocería, consideraría, estarían, podría, sabría, aguantaría, seguiría, podríamos, me gustaría, se formarían, se convertirían, deberían) y subjuntivo (intentáramos, viviera, fuera, hubiera, arrebatasen, sufriera, fuese, contradijera, tuviera, criticaran, insultaran, se nos ocurra, sea, leyera, hubieran). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer, creer, pensar, considerar), de sentimiento (sentir), de decisión y acción (decidan, eliges, actuamos) y de identidad (ser). 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, sabría, tendría) y subjuntivo (pasase, quiera). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso).

En cuanto al uso de los verbos, los aspectos que nos parecen más destacables tras la lectura de las respuestas aportadas por los alumnos de los grupos experimental y control en el pretest y en el postest son el uso del condicional y el subjuntivo para expresar la adopción de otros puntos de vista, la utilización de verbos de pensamiento/opinión (ya comentada como recurso para la expresión de la subjetividad) y el empleo de los que hemos denominado verbos de sentimiento, de decisión, de acción y de identidad (este último caso en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental en el postest), que a nuestro entender ofrecen la evidencia verbal de cierto dinamismo en los procesos de construcción identitaria de los discentes. El uso del condicional, del subjuntivo y de verbos de pensamiento/opinión es común en el pretest y en el postest tanto en las respuestas de los alumnos del grupo

experimental como en las de los alumnos del grupo control. Cabe anotar que las muestras de condicional y subjuntivo se incrementan en el posttest en el grupo experimental.

Léxico

Recursos lingüísticos: léxico	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión léxica (oda, racismo, xenofobia, enmendar) y conceptual (potencias colonizadoras). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, influencias, tomar decisiones, escogió, elegir libremente, prácticas o valores culturales, pertenece, cultura, decisión, elección). 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elija, decida, escoger, valores, libre, cultura, camino, influir, forzada, elegir, me identifico, escoja, pertenecer, cultura, elegir, valores culturales).
Posttest	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión conceptual (genocidio nazi, reivindicación de identidades culturales, holocausto, colonización, aborígenes, veto, legitimidad, Derechos Humanos, manipulación, liderazgo, darwinismo social, teoría evolutiva de Darwin, el mercado de la oferta y la demanda, guetos, raza aria). - Precisión, riqueza y cuidado en la elección del léxico (monstruos, paganos, bestias, inalienable, pérdida, opresión, privación, condicionados, influido, incentivar, capacidad crítica, imprenta, librepensadores, régimen totalitarista, obediencia ciega, periférico, escalofriante, xenofobia, adoctrinar, concepción, distorsión, vejaciones, atentan contra, subsistencia, dista, gestión, situación económica, denota). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (condicionadas, aceptación, entorno, decidan por sí mismas, libertad de pensamiento y elección, medio social, influido, reflexionar y escoger libremente, capacidad crítica y de reflexión, elegir, decidir, escoger, pertenecer, ser librepensadores, generar opiniones propias, valores, se siente identificada, adoptar, rechazar, tradición). 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elige, escoger, cultura, valores, elegidos, libremente, libres, prácticas/valores culturales, ser, pensar, expresar, elegir, libre, cultura, elegir libremente).

En el plano del vocabulario, las respuestas de los alumnos del grupo experimental son ostensiblemente más ricas que las de los alumnos del grupo control. Ello se refleja en la precisión léxica y conceptual que se hace evidente exclusivamente en los discursos de estos estudiantes. Al hilo de lo anterior, es destacable el incremento del empleo de términos y conceptos precisos (que podríamos asociar a un aumento de conocimientos enciclopédicos relacionados con las situaciones y episodios considerados) y de un vocabulario más escogido y cuidado, en general, en las respuestas aportadas en el posttest por los alumnos del grupo experimental. También hemos de reparar en el uso de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ampliado en el posttest en el caso del grupo experimental), que consideramos que evidencia una movilización a este respecto.

Cohesión

Recursos lingüísticos: cohesión	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, porque, además, tampoco, ya que, sin embargo, sino, es más).	- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, pero, también, aunque, debido a, sin embargo, tampoco).
Postest	- Conectores y expresiones para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, ya sea por unas causas o por otras, sin embargo, por tanto, así pues, a pesar de, también, tampoco, por eso, por este hecho, aunque, pero, incluso, además, después, no solo (...)) sino que, es por esto que, pues, pues bien, en contra de, a favor de, así como, después de todo, por un lado, por otro lado, por otra parte, por su parte, a su vez, y es que, y lo cierto es que, en primer lugar, en segundo lugar, asimismo, a continuación, por último, debido a que, así que).	- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, pero, incluso, aunque, también, debido a que).

Los conectores para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso constituyen el principal mecanismo de cohesión empleado por los alumnos de ambos grupos tanto en el pretest como en el postest. Cabe destacar que entre las respuestas de los alumnos del grupo control el repertorio que se evidencia es bastante limitado, mientras que las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental en el postest denotan un cierto enriquecimiento a este respecto.

Recursos diversos

Recursos lingüísticos: recursos diversos	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	- Anticipación ("Se justifican de muchas formas:"). - Enumeración ("superioridad racial, poder enseñar a un pueblo técnicas básicas de todo..."). - Comparaciones ("como a un animal"). - Contrastes ("tenderse la mano, en vez de volverse la espalda").	- Ejemplificación. - Definición. - Mínima explicación. - Justificación. - Contextualización. - Enumeración ("ir a misa, rezar, hacer la cuaresma, la misa del gallo..."). - Comparación ("Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no").
Postest	- Anticipaciones de contenidos ("He aquí la explicación de ello"). - Enumeración ("la manipulación, el liderazgo, el miedo, el poder...", "Utilizan métodos de persuasión, manipulan datos, engañan mediante falsas encuestas..."). - Comparaciones o analogías ("como simples animales", "que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara", "como si yo mismo no fuera humano"). - Paralelismos ("Al igual que (...) podríamos decir que hoy en día...", "Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo demás es malo"). - Paralelismo en estructuras oracionales ("No hace falta viajar (...) solo hace falta estar dispuesto	- Enumeración ("mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país", "colores, ideologías, razas, peso..."). - Ejemplificación. - Justificación.

	<p>a...”, “Hitler hablaba de (...) Trump habla de”).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de relaciones lógicas (“Solo por el mero hecho de tener un enorme océano entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y tradiciones completamente distintas en ellos”). - Construcción que anticipa un dilema y, al tiempo, capta la atención del receptor (“La madre tiene delante dos opciones”). - Definiciones (“xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”). - Citas textuales procedentes del texto que se rebate. 	
--	--	--

En este bloque hemos agrupado la utilización de recursos de índole diversa por parte de los alumnos en la construcción de sus respuestas. Enumeraciones, comparaciones y definiciones aparecen en los discursos de los informantes de ambos grupos. En el caso de las comparaciones cabe destacar que presentan un grado de elaboración superior en las respuestas de los alumnos del grupo experimental (especialmente en el postest). Las anticipaciones, los contrastes, los paralelismos y las citas textuales procedentes del texto que se rebate son recursos que aparecen exclusivamente en las respuestas de los alumnos del grupo experimental. En particular, los paralelismos y las citas textuales procedentes del texto que se rebate constituyen dos recursos muy interesantes que se incorporan en el postest. Los primeros sirven a los alumnos para realizar asociaciones entre el pasado y el presente (probablemente motivadas por los materiales trabajados y las discusiones mantenidas durante las sesiones) y las segundas ayudan a centrar el ejercicio de refutación de argumentos o razones. Entre las respuestas de los alumnos del grupo control también aparecen justificaciones escasamente desarrolladas, contextualizaciones no muy elaboradas y explicaciones mínimas.

Fórmulas diversas

Recursos lingüísticos: fórmulas diversas	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la propia opinión (“En mi opinión”) y para expresar el posicionamiento a favor o en contra (“estoy en desacuerdo con”, “estoy de acuerdo con”, “estoy totalmente en contra de”, “no estoy a favor”). - Expresiones para dar cuenta de relaciones lógicas (a causa de, por lo que). - Expresiones para contextualizar (“a lo largo de la historia”, “en la actualidad”). - Fórmulas para introducir ejemplos (“por ejemplo”, “puede ser uno de los claros ejemplos”). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si me pasara a mí me sentiría...”, “si yo estuviera en su situación”, “Si me pongo en el lugar de”). - Fórmulas para expresar la propia percepción (“Me da la impresión de que”). - Fórmulas para expresar incredulidad (“No entiendo cómo es posible”). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la respuesta (“Una de las más conocidas es...”, “Para justificar la situación o la violencia...”, “Los mecanismos que utilizan son varios”, “Él se justificaba diciendo que...”). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“No estoy de acuerdo con”, “tampoco estoy de acuerdo con...”, “estoy de acuerdo con/en que”, “estoy medio de acuerdo/nada de acuerdo”, “Estoy en total desacuerdo con”, “Yo estoy muy en contra/muy en desacuerdo”, “Esto es muy debatible”). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si me pasase eso me sentiría...”). - Fórmulas para introducir ejemplos (“por ejemplo”, “como por ejemplo”, “otro caso es...”, “Hay muchos ejemplos...”, “Un ejemplo serían...”, “Se ha dado más de un caso”).

<p>Postest</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la propia opinión/ perspectiva o el propio posicionamiento a favor o en contra ("en mi opinión", "de acuerdo a mi punto de vista", "Mi opinión es que...", "estoy convencida de que", "creo firmemente", "estoy de acuerdo en que", "mi tesis y mis argumentos están basados en", "explicaré mis argumentos en contra", "me opondré", "voy a exponer mis argumentos para rebatir", "en cuanto al argumento de", "se posicionan a favor de", "sí que es verdad que...", "no/estoy a favor de..."). - Fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla ("a mi parecer", "desde nuestro punto de vista occidental/desde el punto de vista orientalista"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Sinceramente cuando pienso en el nazismo no puedo evitar creer que yo hubiera...", "Si yo viviera en una condición de opresión", "En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría", "si sufriera algún tipo de agresión o discriminación", "Si fuera judía", "Pongámonos en el lugar de"). - Fórmulas para introducir la respuesta o el propio discurso ("Se me ocurren varias situaciones históricas en que se produjo ese fenómeno", "Para empezar"). - Expresiones para contextualizar ("en la historia", "a lo largo de la historia", "desde antes de Cristo", "en la actualidad", "en América", "en la frontera de México con Estados Unidos", "en la historia reciente", "en la actual", "actualmente", "hace unas décadas", "en España"). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "como es el caso de", "un ejemplo de...", "imaginemos", "Una situación parecida...", "Hay algunos casos en los que...", "Un ejemplo sería..."). - Fórmulas para enfatizar ("Lo cierto es que no puedo ni imaginarme..."). - Fórmulas personales para hilar el propio discurso ("En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir"). - Fórmulas para conectar con la experiencia personal ("Desde mi experiencia personal"). - Fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar explícitamente la comprensibilidad de lo que se está diciendo ("si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir", "lo que intento explicar torpemente es que"). - Expresiones para reformular (es decir). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra o para introducir la propia opinión ("Estoy en desacuerdo", "En mi opinión", "Estoy totalmente en contra", "No estoy de acuerdo"). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista ("Si a mí me pasase eso"). - Fórmulas para introducir ejemplos ("por ejemplo", "uno de los ejemplos...").
-----------------------	--	--

En este bloque hemos agrupado fórmulas diversas empleadas por los alumnos en la construcción de sus respuestas. Algunas de ellas aparecen tanto en las respuestas de los alumnos del grupo experimental como en las de los alumnos del grupo control (para introducir la propia opinión o el propio posicionamiento, la adopción de otros puntos de vista, la respuesta o ejemplos). Otras son exclusivas de las respuestas de los alumnos del grupo experimental (expresiones para contextualizar, fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla, para expresar la propia percepción, para expresar incredulidad, para enfatizar, para hilar el propio discurso, para conectar con la experiencia personal o fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar la comprensibilidad de lo que se está diciendo), lo que denota una mayor riqueza a este respecto de sus discursos.

En el caso del grupo control, los alumnos utilizan las mismas fórmulas en el pretest y en el postest (incluso en el pretest se usan fórmulas para introducir las respuestas que no aparecen en el postest, quizá debido a la menor implicación en esta ocasión considerando que se trataba de la segunda vez que contestaban el cuestionario y la proximidad del fin de curso). En el caso del grupo experimental, en el postest se incorporan fórmulas para introducir el propio discurso, hilarlo o evaluar la comprensibilidad de lo que se está diciendo considerando al receptor que no se empleaban en el pretest y confieren una forma textual más consistente a las respuestas. Más allá de lo anterior, las fórmulas para introducir la propia opinión o el propio posicionamiento y para introducir la adopción de otros puntos de vista y las expresiones para contextualizar, que ya se empleaban en el pretest, se enriquecen considerablemente en el postest entre las respuestas de los alumnos del grupo experimental. Cabe asociar el enriquecimiento de las expresiones para contextualizar a un posible aumento del conocimiento enciclopédico.

Debilidades

Recursos lingüísticos: debilidades	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> - Redundancias ("No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es más, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban"). - Pobreza léxica, léxico impreciso, palabras baúl (decidir, tomar decisiones, decidir, cosa, mal, coger trabajo). - Expresión vaga o ambigua ("eso de", "que se hagan estas cosas", "creer en unas cosas o en otras", "todo eso", "Necesitamos diversidad en todo"). - Informalidad y registro coloquial ("la gente", "De primeras"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Informalidad en la expresión ("Todo lo del texto", "Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder", "No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen", "Aquí habla ya...", "no tienen excusa que valga", "los que son de partidos", "igual colonizando o civilizándolo...", "me explico", "la gente", "si nos ponemos a pensar", "yo creo que el tema de razas superiores e inferiores no hay"). - Incoherencias ("En el procedimiento es verdad, lo que pasó está justificado por la riqueza, pero ya que es pasado en gran parte, pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo"). - Repeticiones (a lo mejor, ellos, la gente). - Inconcreción en la expresión ("aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no"). - Imprecisión léxica/palabras baúl (cosas, coger costumbres).
Postest	<ul style="list-style-type: none"> - Vaguedad en la expresión ("Con el tema de los europeos..."). - Informalidad y registro coloquial ("que tradicionalmente...", "¡Qué pureza de la especie ni qué leches!"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro coloquial ("lo que le da la gana"). - Ambigüedad. Uso de "ciertos" que denota imposibilidad de concreción. - Fallos de concordancia ("no se deberían explotar a los países más pobres", "si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos"). - Fallos en la coordinación de los tiempos verbales ("les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias").

En esta última tabla hemos registrado las debilidades en el plano lingüístico que presentan las respuestas aportadas por los alumnos de los grupos experimental y control en el pretest y en el postest. La informalidad en la expresión, las redundancias y repeticiones y la pobreza léxica

(y asociado a esta, el empleo de palabras baúl) aparecen en las respuestas de los alumnos de ambos grupos. Otras son exclusivas de las respuestas de los alumnos del grupo control (como las incoherencias y los fallos de concordancia o de coordinación de tiempos verbales).

En el caso del grupo experimental estas debilidades aparecen fundamentalmente en el pretest (redundancias, pobreza léxica o léxico impreciso y empleo de palabras baúl, expresión vaga o ambigua e informalidad y registro coloquial) y únicamente de manera aislada en el postest (vaguedad en la expresión, informalidad y registro coloquial). El hecho de que estas debilidades tengan una presencia menor en el postest constituye un indicativo de evolución.

En el caso del grupo control aparecen con una frecuencia similar en el pretest (informalidad, incoherencias, repeticiones, concreción, imprecisión léxica y empleo de palabras baúl) y en el postest (registro coloquial, ambigüedad, fallos de concordancia y en la coordinación de los tiempos verbales), lo que no permite considerar que se haya producido una evolución tampoco a este respecto.

c) Grado de elaboración de las respuestas

En cuanto al grado de elaboración de las respuestas proporcionadas por los alumnos del grupo experimental, mientras que las aportadas en el pretest a menudo se basan en un mero ejercicio de alusión, ejemplificación o enumeración, al que en ocasiones se añade una mínima contextualización, en el postest generalmente se introducen tanto la respuesta como la propia perspectiva al respecto, se hace una contextualización más precisa (se alude a coordenadas espaciotemporales, personas, situaciones y cifras concretas) y se le confiere una forma textual más consistente a la contestación. Las razones y ejemplos que avalan la propia opinión en el postest también suelen ser más elaborados. Puntualmente, además, se realizan paralelismos entre el pasado y el presente. Al hilo de lo anterior, los conocimientos enciclopédicos poseídos que se traslucen en algunas respuestas también están estrechamente relacionados con el grado de elaboración de los discursos de los alumnos. Asimismo, si bien, como anticipábamos, en muchos casos los recursos lingüísticos empleados en la construcción de las respuestas son los mismos en el pretest y en el postest, en el postest se enriquecen considerablemente las muestras de tales recursos. Se observan, en este sentido, entre otras cuestiones ya comentadas cuando nos deteníamos en los recursos lingüísticos, una mayor precisión conceptual, un mayor cuidado en la elección del léxico y un incremento del vocabulario relacionado con los procesos de construcción identitaria. Por otra parte, la diversificación de formas de expresión o indicadores que evidencian las distintas

manifestaciones del pensamiento crítico consideradas también redundante en la obtención de respuestas más elaboradas en el postest.

Sin embargo, en muchos de los casos las contestaciones aportadas por los alumnos del grupo control son telegráficas y carentes de forma textual. El grado de elaboración de las mismas es muy similar en el pretest y en el postest, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución a este respecto. La respuesta dada consiste habitualmente en una mera alusión o ejemplificación, a la que en ocasiones se añaden una contextualización vaga (pretest: “en algunas culturas/países”, “En diferentes países”, “en las tribus africanas”/postest: “En algunos países aún...”, “al principio de la conquista en América”), alusiones a momentos y personajes concretos (que permiten la construcción de un marco algo más preciso), pequeñas explicaciones o la explicitación de justificaciones empleadas para ejercer la dominación (“Porque consideraban que era una raza inferior, que una cultura estaba antes que otra o que es más pura”, “Él se justificaba diciendo que solo quería una sociedad compuesta por alemanes, por eso odiaba a los judíos”), valoraciones escuetas mediante el empleo de adjetivos o mínimas definiciones. Puntualmente, los alumnos, más allá de limitarse a citar un ejemplo en sus respuestas, lo contextualizan y le dan una mínima forma textual, tal y como ilustran las muestras siguientes (pretest: “Una niña nace en una familia cristiana que es muy religiosa pero la niña cree en Buda y no en Dios. ¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?”/postest: “Una persona que proviene de una familia de ateos pero siente la necesidad de creer en algo, no necesariamente en Dios como la religión católica o cristiana sino otro tipo como budista, etc.”). El hecho de que los recursos lingüísticos no se amplíen ni enriquezcan en el postest, así como tampoco el número ni las formas de pensamiento crítico también son indicadores de que no se ha producido una evolución en lo concerniente al grado de elaboración de las respuestas.

A continuación comparamos el grado de elaboración de algunas de las mejores contestaciones aportadas por los alumnos de los grupos experimental y control a diferentes preguntas del cuestionario en el postest. Hemos escogido en esta ocasión las respuestas dadas en el postest para la comparación en tanto que sería en este momento en el que, de haberse producido una evolución con respecto al pretest, se evidenciaría (en el caso del grupo experimental atribuible a las sesiones desarrolladas y en el del grupo control al curso habitual de las clases). En otras palabras, las respuestas proporcionadas al postest nos permiten comparar el grado de elaboración final de los discursos de los alumnos de uno y otro grupo.

Pregunta: Conocimiento situaciones dominación/discriminación	Comparativa grado elaboración respuestas	
	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas postest	Ejs. respuestas postest
	<p>"Tristemente, a lo largo de la historia de la humanidad, el fenómeno de la dominación de unos pueblos sobre otros se ha ido repitiendo sin cesar. Desde antes de Cristo, con los egipcios sobre el pueblo judío, a los que obligaron a vagar por el desierto, perdidos y desamparados a la conquista de América, con Hernán Cortés o Pizarro, sobre los pueblos incas, aztecas o mexicas, o la Segunda Guerra Mundial, con el horrible genocidio judío por parte de los nazis y su raza aria. Se les despojó de su lengua, su cultura y sus tradiciones, y se les obligó a acatar las doctrinas de aquellos que habían llegado a su tierra trayendo el odio y la muerte. Además, en la actualidad existen todavía muchos pueblos que sufren la violencia o la discriminación, como es el caso de los indios americanos en EEUU, obligados a vivir en reservas, como simples animales; los pueblos africanos, que son esclavizados para trabajar en las minas que extraen los minerales que después utilizamos en occidente en nuestros aparatos electrónicos y muchos casos más".</p>	<p>"Uno de los ejemplos son los nazis que mataron a los judíos porque consideraban que eran una raza inferior".</p>

Como puede comprobarse si comparamos los ejemplos de respuestas aportadas a esta pregunta en el postest recogidos en la tabla, el grado de elaboración es ostensiblemente superior en el grupo experimental. El alumno de este grupo realiza un cuidadoso ejercicio de contextualización, alude a momentos, personas y situaciones concretas y evidencia el conocimiento de relaciones de explotación en el presente trabajadas a lo largo de las sesiones. En el plano lingüístico, hace uso de un lenguaje valorativo bien escogido, de variados conectores y expresiones para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso, así como también de fórmulas para introducir ejemplos y de la comparación como recurso. La respuesta aportada por el alumno del grupo control, sin embargo, es muy escueta. En ella se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con el nazismo y se explicita la justificación empleada por los nazis para matar a los judíos (el racismo).

Pregunta: Conocimiento mecanismos justificación	Comparativa grado elaboración respuestas	
	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas postest	Ejs. respuestas postest
	<p>"En todas esas ocasiones los pueblos dominantes utilizaron una serie de mecanismos, o más bien justificaciones para las atrocidades que estaban haciendo. Se infravaloró a los pueblos y culturas dominadas, en algunas ocasiones despojándoles incluso del derecho inalienable a poder llamarse ser humano, considerándolos en los mejores casos monstruos, paganos o bestias, y en los peores, menos que las ratas y los animales más insignificantes".</p> <p>"El pueblo dominante justificaba la violencia y los genocidios masivos con argumentos como la superioridad de la raza aria sobre las demás, o justificaba la conquista de territorios libres mediante argumentos como la búsqueda de la grandeza de la nación o la legitimidad de Alemania sobre territorios que "les pertenecían por derecho". Se basan en lógicas pésimas y bases religiosas o de ideales que van en contra de los Derechos Humanos".</p> <p>"La manipulación, el liderazgo, el miedo, el poder... Estos mecanismos se han utilizado a lo largo de la historia ya que sorprendentemente siempre dan frutos, las personas somos seres muy manipulables, se puede demostrar mediante el caso de Donald Trump, el actual presidente utiliza el miedo y la manipulación (sobre todo) para culpar de los problemas de su país a los inmigrantes".</p> <p>"En mi opinión, no hay justificación alguna para ejercer poder sobre otro ser humano. Una persona en sí tiene un valor incalculable, como bien dijo Kant con su concepto de dignidad, y por eso, discriminarla, dominarla o privarla de su vida debería ser un crimen que nadie debería contemplarse. Desgraciadamente la raza humana en sí misma es codiciosa y egoísta".</p>	<p>"Los nazis decían que los judíos eran una raza inferior".</p> <p>"La superioridad de su raza y la necesidad de deshacerse de los judíos para mejorar el futuro".</p> <p>"Que son débiles o de tez oscura".</p> <p>"Se sentían superiores".</p>

Las respuestas aportadas por alumnos del grupo experimental a esta pregunta que recogemos en la tabla presentan un grado de elaboración bastante satisfactorio. El discurso se introduce y se desarrollan las ideas, confiriendo una mayor consistencia textual a las contestaciones dadas. Asimismo, es destacable la riqueza y el cuidado en la elección del léxico, la precisión conceptual, el uso de un lenguaje valorativo, de aseveraciones tajantes y de fórmulas para introducir la propia opinión. Se hace referencia a mecanismos de justificación diversos (infravaloración, deshumanización), que en algunas de las ocasiones se contextualizan temporalmente, aludiendo, además, a figuras y situaciones concretas abordadas en las sesiones. Sin embargo, las respuestas proporcionadas por los alumnos del grupo control presentan un grado de elaboración mínimo, únicamente se explicitan los mecanismos de justificación y la contestación tiene una forma telegráfica, es decir, ni siquiera adopta una forma textual.

Comparativa grado elaboración respuestas		
Pregunta: Adopción punto vista oprimido/discriminado	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas postest	Ejs. respuestas postest
	<p>"Deseamos poseerlo todo sin importar las consecuencias. Sin embargo, creo que es posible cambiar al menos en una pequeña medida esa actitud; porque, ¿quién en este mundo desearía perder su modo de vida, sus tradiciones, su cultura, su tierra e incluso su cuerpo en favor de otros que se hacen llamar a sí mismos "conquistadores"? Creo que, en este aspecto, la empatía es muy importante. Si todos intentáramos ponernos en el lugar de los demás de vez en cuando el mundo sería un lugar mucho mejor".</p> <p>"Yo no sería capaz de discriminar y ejercer violencia contra una comunidad cultural. En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia, ya que vería cómo me tratan y cómo el país permite la violencia hacia mí y toda mi comunidad cultural".</p>	<p>"Me sentiría muy mal".</p> <p>"Me sentiría muy asustada".</p>

En las respuestas aportadas a esta pregunta por los alumnos del grupo experimental se dan muestras evidentes de adopción del punto de vista de los oprimidos y de toma de conciencia. Los recursos lingüísticos empleados son ricos: primera persona, fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, verbos de pensamiento o de opinión, cierta riqueza léxica, lenguaje valorativo, verbos, sustantivos y adverbios que expresan sentimientos, subjuntivo y condicional e interrogaciones retóricas que interpelan al receptor. En cambio, en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control, si bien también se dan muestras de adopción de otros puntos de vista basadas en la consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos/discriminados, el grado de elaboración es ostensiblemente menor y los recursos lingüísticos empleados son más limitados (primera persona, condicional, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos).

Comparativa grado elaboración respuestas		
Pregunta: Adopción punto vista persona situación conflicto/contradicción	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas postest	Ejs. respuestas postest
	<p>"Imaginemos una familia en la que predomina una religión y el sentimiento católico (por ejemplo) es muy fuerte. Una de las hijas de este matrimonio se da cuenta de que no está de acuerdo con los valores que se transmiten en esa religión. En ese momento se le plantea un conflicto moral en el que tienen mucho peso factores como la tradición familiar, por un lado, y sus propias ideas y valores por otro. Otro ejemplo sería el de una mujer que se niega a utilizar el velo en la religión musulmana".</p> <p>"Actualmente también pero sobre todo hace unas décadas en España se practicaba la religión católica. A mis padres se les educó con esos valores, pero al crecer fueron cuestionando "su religión". Ante esta situación se encontraban con un debate interior. Como tradición familiar y patriarcal eran católicos pero adoptaron otros valores abandonando esa religión".</p>	<p>"Me sentiría muy incómoda y muy esforzada".</p> <p>"Yo me sentiría mal si mis padres tienen que elegir lo que yo quiero".</p> <p>"Me sentiría mal porque yo soy libre de hacer lo que quiero con mi vida y adoptar la cultura que quiera".</p> <p>"Pues odio ante los demás. Yo soy libre de hacer lo que quiera".</p>

	<p>"Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémoslo que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta, una de las ciudades más grandes y pobladas de la India. Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante. En la India, en muchas ocasiones, las niñas jóvenes más pobres son vendidas por una cantidad muy baja de dinero a mafias que se dedican a prostituirías. La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo. Lo cierto es que no puedo ni imaginarme el dolor de una madre que esté sintiendo eso. Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa".</p> <p>"Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarán sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría".</p>	
--	--	--

En las respuestas aportadas a esta pregunta por los alumnos del grupo experimental los ejemplos (contradicción entre propia voluntad, valores e ideas y tradición familiar, valores religiosos o prácticas culturales determinadas o cuestionamiento de estos) se introducen, se contextualizan y se les da forma textual. Es destacable el hecho de que en algunos casos se mencionen, de uno y otro lado, los factores que intervienen en el conflicto referido, describiendo con bastante grado de detalle la contradicción a la que se hace referencia. Los recursos lingüísticos empleados son ricos (primera persona, verbos de pensamiento/opinión, fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, conectores para organizar o para establecer relaciones entre las partes del discurso, fórmulas para introducir ejemplos, expresiones que permiten contextualizar espaciotemporalmente los ejemplos aportados, condicional y subjuntivo, lenguaje valorativo, léxico preciso, fórmulas para enfatizar, anticipaciones, imperativo con valor de obligación moral). Además, se evidencian formas de adopción de otros puntos de vista, de conocimiento enciclopédico y de toma de conciencia.

En las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control también se evidencian muestras de adopción de otros puntos de vista basadas en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una situación de contradicción/conflicto (por ejemplo, la

imposición de la voluntad paterna ante el desarrollo de sentidos de pertenencia cultural), pero el grado de elaboración de las contestaciones es ostensiblemente menor y los recursos lingüísticos empleados más pobres (primera persona, condicional y subjuntivo, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos, léxico relacionado con los procesos de construcción identitaria). Pese a lo anterior, en sus respuestas los estudiantes de este grupo defienden abiertamente la importancia de la libertad en la elección de los propios valores o prácticas culturales y reconocen que se sentirían mal en caso de no poder ejercerla.

Comparativa grado elaboración respuestas		
Pregunta: Pensamiento propio importancia libertad cultural	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas posttest	Ejs. respuestas posttest
	<p>"A favor. Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos. Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres, hay un concepto de libertad de pensamiento y elección en el que creo firmemente. Nadie debería entrometerse en aquello que tú piensas, crees o eliges. Sin embargo, en muchas ocasiones, esta convicción no es respetada".</p> <p>"A favor. Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara. Está claro que los ideales del individuo así como su percepción de la realidad están condicionados por su medio social, que a su vez está influido por muchos otros factores. Sin embargo, creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión. Después de todo, la capacidad crítica es el propio motor del progreso humano, cuya impronta parece ser mejorar todo lo posible sus condiciones de vida desde su origen".</p> <p>"A favor. Creo que cada persona debe decidir las prácticas y valores que quiere adoptar, ya que por mucho que intente pertenecer a una cultura, si realmente sus pensamientos no coinciden, no podría vivir bien o llegará un momento que ya no aguante más. Aunque en algunos casos es difícil renunciar a ciertas culturas o religiones personalmente creo que hay que tener valentía y en estos casos pensar por nosotros mismos y hacer lo que realmente queramos".</p> <p>"A favor. Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si realmente se quiere escoger. Mi único choque es con la gente que es fanática y no ve nada más allá de eso y no razona adecuadamente. Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones".</p>	<p>"A favor. Sí, debido a que una persona se puede sentir más acogida en una cultura de la cual ha sido informado y sentido que le gusta".</p> <p>"A favor. Las personas tienen que escoger la cultura que quieran más allá de las tradiciones".</p> <p>"A favor. Sí, claramente cada uno elige lo que desea y cree más conveniente en varios ámbitos de su vida y la cultura se escoge, cada uno practica lo que le da la gana sin importar lo que la gente piense o haga, somos libres".</p> <p>"A favor. Me parece bien, cada uno debe ser, pensar y expresar de forma libre su cultura o lo que piensa, al igual que cada uno debe ser libre de elegir libremente".</p>

En las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental a esta pregunta se dan muestras de expresión de la propia opinión, de comprensión autónoma y de toma de conciencia. Los recursos lingüísticos empleados son ricos (contundencia en la expresión, primera y segunda personas, fórmulas para expresar el propio posicionamiento, verbos de pensamiento/opinión, lenguaje valorativo, precisión y riqueza léxicas, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, analogías, léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria). Más allá de lo anterior, las contestaciones denotan una comprensión profunda de la complejidad que encierra la elección de valores y prácticas culturales y el desarrollo de sentidos de pertenencia cultural, así como de los conflictos que puede comportar ese proceso. Se habla con propiedad en términos de identificación, de adopción o rechazo de tradiciones, de la importancia de informarse antes de escoger, etc.

En las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control a esta pregunta también se evidencian muestras de expresión de la propia opinión, pero el grado de elaboración del discurso es muy inferior y los recursos lingüísticos empleados más pobres (primera persona, verbos de pensamiento/opinión, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, lenguaje valorativo, léxico relacionado con los procesos de construcción identitaria). Puntualmente se realizan incursiones en un registro coloquial (“lo que le de la gana”). Los alumnos de este grupo coinciden, más allá del deficiente grado de elaboración de sus respuestas (comparativamente respecto de las aportadas por los alumnos del grupo experimental), en la valoración positiva realizada de la libertad cultural, que se asocia a una defensa de la libre elección de los propios valores y prácticas, más allá de tradiciones o contextos, apoyada en la reflexión a partir de información sobre la diversidad cultural.

Comparativa grado elaboración respuestas		
Pregunta: Pensamiento divergente postura textos dados	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
	Ejs. respuestas posttest	Ejs. respuestas posttest
	<p>“Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se consideran “débiles o inferiores”.</p> <p>Pues bien, ya sea por unas causas o por otras, todos aquellos pueblos que en algún momento han ejercido de dominantes sobre un territorio determinado han compartido un sentimiento en común. Tal vez el primer sentimiento que se nos ocurra al pensar en esto sea el odio. Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento.</p> <p>EL MIEDO. En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en muchísimas</p>	<p>“No exactamente porque cuando una persona se va a otro país por ejemplo a Estados Unidos, se va para ir a buscarse la vida, para trabajar, ya que en ocasiones no hay trabajo en su propio país, que sean extranjeros no es que sean delincuentes, pues al menos la mayoría no y por uno pierden todos. No sería justo que los echaran a los trabajadores”.</p> <p>“Estoy totalmente en contra ya que no se deberían explotar a los países más pobres para satisfacer a los más desarrollados porque eso supone un nivel de vida muy mal para los países menos desarrollados y esto lleva a la muerte a muchas personas.</p> <p>Esto no debería suceder ya que cada persona tiene derecho a mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país. Ya que</p>

ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber alcanzado, amenazando con llevarse aquello que "es nuestro". Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir "miedo al/a lo extranjero". Por tanto, lo que intento explicar torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia.

En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros".

"En primer lugar, explicaré mis argumentos en contra de las posturas desarrolladas en el texto A. La concepción de que "la destrucción es necesaria para el progreso" me resulta errónea, pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos.

Si en la actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto "trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir". De hecho, no debería ser legal ni para occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones -y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad.

En segundo lugar, voy a exponer mis argumentos para rebatir las ideas del texto B. La idea de que los inmigrantes nos quitan el trabajo es ridícula, pues no quitan nada a nadie, sino que compiten en el mercado de la oferta y la demanda. En mi

todas las personas somos iguales y por la llegada de esas personas no va a aumentar la crisis.

Todas las razas son igual de importantes y si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos y tener hijos tienen el mismo derecho que dos personas de la misma raza".

	<p>opinión, culpar al inmigrante es una forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto "prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse" expone una serie de pensamientos enmarcados en un marco ideológico nazi y retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades. Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas.</p> <p>En cuanto al argumento de la violencia y la delincuencia, me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos. Tal vez precisamente si hubiera un mejor recibimiento de los extranjeros, no se formarían guetos que a su vez se convertirían en zonas violentas dada su competencia por la necesidad de sobrevivir.</p> <p>A continuación, me opondré a las afirmaciones manifestadas en el texto C sin apenas fundamento. En el primer párrafo, se aprecia una muestra de darwinismo social, es decir, de manipulación de la teoría evolutiva de Darwin para justificar el pensamiento racista que considera la raza blanca superior. La distorsión de unas ideas científicas para excusar todas las vejaciones que sufrió el pueblo judío durante el periodo del genocidio me resulta increíble. No existen razas superiores a otras, pues después de todo descendemos de la misma rama biológica y entre ellas no deberían existir fronteras de piel o religión, sino lazos de unión y respeto pues todos formamos parte de la misma humanidad. Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones".</p>
--	---

En las respuestas aportadas a esta pregunta por los alumnos del grupo experimental se dan muestras de pensamiento divergente (defensa de una posición personal -que es introducida, en la que se incorporan definiciones, que se desarrolla y para la que se aporta una conclusión- y construcción de un discurso alternativo -basado en manifestaciones explícitas en contra de la postura defendida en el texto dado y en una muy lograda refutación de los argumentos aportados en el mismo) y de pensamiento propio (comprensión autónoma -en forma de lectura o síntesis personal y de desarrollo de una percepción propia-), así como también de conocimiento enciclopédico (capacidad de citar y comentar a autores pertinentes y conocimiento histórico). Los recursos lingüísticos empleados también son ricos (contundencia e intención estética en la expresión, primera y segunda personas, verbos de pensamiento/opinión, condicional y subjuntivo, definiciones, amplio repertorio de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, expresiones para reformular, léxico

preciso y precisión conceptual, lenguaje valorativo, fórmulas para introducir el propio posicionamiento, fórmulas personales para hilar el propio discurso, fórmulas para interpelar al receptor o para llamar su atención, fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar explícitamente la comprensibilidad de lo que se está diciendo, interrogaciones retóricas que interpelan al autor del texto comentado, citas textuales procedentes del texto que se rebate).

Las respuestas aportadas por los alumnos del grupo control consisten en la construcción de discursos alternativos (en forma de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado y de refutación de argumentos aportados en el mismo). No obstante, el grado de elaboración del discurso es ostensiblemente inferior y los recursos lingüísticos empleados son más pobres (primera persona, fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, lenguaje valorativo, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, fórmulas para introducir ejemplos, enumeraciones). Puntualmente, además, aparecen fallos de concordancia (“no se deberían explotar a los países más pobres”, “si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos”).

d) Contenido

Para cerrar este análisis comparativo de las respuestas aportadas por los estudiantes de los grupos experimental y control nos detenemos en algunas coincidencias de contenido que evidencian las contestaciones dadas por los alumnos de uno y otro grupo a cada pregunta y que posibilitan una aproximación a su pensamiento y en alguna medida también a los procesos de construcción identitaria dinamizados con las reflexiones desencadenadas.

En la primera pregunta los alumnos del grupo experimental mayoritariamente se posicionan a favor de un contacto entre culturas al que una de las alumnas se refiere como inevitable en el contexto de la actual globalización. A este asocian beneficios como la ampliación de la propia perspectiva (la idea de no limitarse a un único punto de vista, de contrastar percepciones de una misma realidad asociadas a distintas coordenadas culturales y de poder ser más críticos), el reconocimiento de aspectos comunes (que permite a las personas valorar que no son tan diferentes), las aportaciones mutuas (lengua, arte, gastronomía, valores, tradiciones, formas de vida...), el favorecimiento del respeto y el entendimiento entre seres humanos y la reducción del miedo a lo desconocido y de los problemas de discriminación, racismo y xenofobia. Cuando la propia experiencia personal se corresponde con una situación de contacto entre culturas (como es el caso de una alumna con padres de orígenes diversos) la perspectiva

poseída de los beneficios derivados de este es ostensiblemente más madura, se identifican aspectos comunes y distintivos de los universos culturales en contacto y se reconoce la “mezcla” como enriquecedora. De manera aislada, se apunta a un posible choque entre el modo de vida occidental y el oriental, ocasionado por la confrontación de tradiciones y costumbres distintas, así como al desencadenamiento de conflictos cuando no se admite la diferencia.

La mayoría de los alumnos del grupo control perciben también como positivo el contacto cultural en la medida en que posibilita, a su entender, aportaciones mutuas, la consideración de distintas perspectivas y una mayor apertura mental, el conocimiento de otras costumbres y la comprensión de otras coordenadas culturales, tomar consciencia de que las diferentes prácticas y valores culturales de las personas no implican una diferencia absoluta en tanto seres humanos y también la ocasión de desarrollar una suerte de “cultura común” a modo de síntesis (que se insinúa como algo positivo). Todo ello, sobre la base de la libertad individual y el respeto mutuo. No obstante, algunos discentes señalan que el contacto cultural no siempre es positivo puesto que habría “partes negativas o perjudiciales” en todas las culturas (en esta misma línea, se hace una distinción entre buenas y malas costumbres, en la que no se ahonda), lo cual generaría incomodidades y conflictos. A modo de ejemplo, uno de los informantes juzga como negativo el contacto cultural cuando lo que se considera son creencias religiosas distintas y, sin embargo, como positivo si se trata del intercambio de diferentes culturas culinarias.

La segunda pregunta del cuestionario tenía por objeto explorar el conocimiento enciclopédico de los alumnos en cuanto a situaciones de dominación/discriminación. A la luz de las respuestas aportadas en el pretest y en el postest por los alumnos del grupo experimental podemos comprobar que este saber se ha ampliado, especialmente en cuanto al conocimiento de situaciones de actualidad, de las que en el postest se aportan 7 ejemplos, frente a los 2 proporcionados en el pretest. Tanto en el pretest como en el postest se hace referencia (con diferentes denominaciones) a episodios históricos muy conocidos como el genocidio nazi, la colonización europea o la esclavitud del pueblo negro. En el pretest se mencionan la persecución y masacre del pueblo kurdo y la discriminación a inmigrantes entre las situaciones de actualidad, mientras que en el postest se alude a la esclavización persistente en el siglo XXI, al imperialismo americano, a la prohibición de entrada y a la propuesta de expulsar a los inmigrantes, así como a la de construir un muro entre EEUU y México, al conflicto israelí-palestino, a la xenofobia y a la islamofobia.

En las respuestas aportadas a esta misma pregunta los alumnos del grupo control proporcionan prácticamente los mismos ejemplos en el pretest y en el postest (el nazismo, la colonización de América, la discriminación por razón de género, raza, religión, orientación sexual o discapacidad, el yihadismo o el ISIS y la situación actual en Siria). La alusión a situaciones históricas y de actualidad está igualada en este grupo tanto en el pretest como en el postest.

Con la tercera pregunta se pretendía acceder al grado de conocimiento por parte de los alumnos de los mecanismos de justificación que se emplearon o se emplean para justificar las situaciones de dominación/discriminación ejemplificadas en la pregunta previa. Este conocimiento se amplía considerablemente en el postest en el caso de los alumnos del grupo experimental, ya que al racismo, la voluntad civilizadora, la superioridad de la raza aria (y la consiguiente necesidad de esclavizar a los pueblos “menos desarrollados”) o la presentación de los judíos como obstáculo para el progreso alemán, se añaden otros ejemplos como la búsqueda de la grandeza de la nación o la legitimidad de Alemania sobre territorios que “les pertenecían por derecho”, que denotan un conocimiento ampliado del nazismo, así como también recursos pasados y presentes como la inferiorización, la deshumanización, la manipulación a través del liderazgo, la estrategia de culpar a los otros o la utilización interesada del miedo, trabajados a lo largo de las sesiones (ilustrados en fragmentos literarios, textos teóricos, escenas filmicas y discursos actuales). Más allá de lo anterior, se ha de anotar que son muchos los alumnos que en el pretest no contestan a esta pregunta y, sin embargo, sí lo hacen en el postest (solo 3 alumnos la contestan en el pretest y en el postest, los otros 7 únicamente lo hacen en el postest).

En cambio, a la luz de las respuestas aportadas a esta misma pregunta por los informantes del grupo control en el pretest y en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución. El mecanismo de justificación más aludido es el racismo. Algunos alumnos se refieren a una idea de debilidad asociada al color de la piel, a la religión o al sexo y, como contraparte, a un sentimiento de superioridad (relacionada con la posesión de la razón, ideológica o religiosa). Otros apuntan a razones históricas que no concretan (“Las suelen justificar con territorios o con cosas que pasaron en algún momento de la historia”), así como también a una imposición cultural o de creencias (“Justifican que solo se puede ejercer su creencia y quien no piense como su cultura es discriminado o tratado con violencia por no compartir esas ideas”).

En las respuestas de los alumnos del grupo experimental a la cuarta pregunta todos se posicionan en contra de la discriminación y la dominación, para las que sostienen que no hay

justificación posible (ni los rasgos físicos o el tono de piel, ni la ideología o las creencias religiosas, ni la cultura o la raza..., en este sentido desmontan la diferencia cultural como motivo válido por el que culpar de algo a otra persona), basándose en la dignidad y en el valor de los seres humanos como tales, libres e iguales, con derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad (en los términos en que los propios alumnos lo expresan). Estas actitudes y actuaciones no solo les producen indignación sino que además defienden que si se detectan habrían de prohibirse. Dan evidencias de la consciencia de la privación de libertad, de la pérdida de culturas, de la opresión de seres humanos, de la supresión de derechos y de la deshumanización que las mismas comportan. Insisten en la importancia del respeto mutuo y asocian la falta de respeto a los diferentes a una desigualdad de poder, a la codicia y al egoísmo de las personas.

Sin embargo, el elevado número de alumnos del grupo control que no contesta a la cuarta pregunta y el escaso grado de elaboración de las respuestas aportadas por los que sí lo hacen apenas permite identificar coincidencias en el contenido, más allá de que los discentes explicitan su desaprobación de las situaciones consideradas en contestaciones telegráficas (en unas ocasiones posicionándose abiertamente en contra, en otras por medio de adjetivos con los que califican tales situaciones, de abusivas, por ejemplo). Juzgan la dominación y la discriminación como injustificables y defienden, en general, la igualdad de los seres humanos y el respeto mutuo.

La mayoría de los alumnos del grupo experimental que contestan a la quinta pregunta se refieren a sentimientos como la indignación, la injusticia, el miedo, la impotencia o la incomprensión, que denotan cierta capacidad de adoptar el punto de vista de los oprimidos/discriminados (pretendida con la formulación de la misma). Más allá de lo anterior, en algunos casos valoran la pérdida de tradiciones, modos de vida, tierras... que hubieron de sufrir estas personas. Es destacable, por otra parte, cómo uno de los informantes se cuestiona la posibilidad, de haber vivido el nazismo, de perder su capacidad de empatía por miedo y haber actuado como los opresores.

Todos los alumnos del grupo control que contestan a la quinta pregunta expresan que se sentirían mal si viviesen en primera persona las situaciones de dominación/discriminación consideradas. En algunos casos manifiestan cierta incomprensión ante los motivos para haber de vivir dichas situaciones, que califican de injustas, y sostienen que no sabrían cómo reaccionar o actuar. Las respuestas aportadas presentan un grado de elaboración mínimo, de hecho son telegráficas, a excepción de una proporcionada por una alumna en el pretest (“Me

sentiría oprimida o mal por no saber o no poder expresar con libertad mis creencias, mi cultura y mi forma de ser por miedo a violencia hacia mí o discriminación”). En la mayoría de los casos su construcción no va más allá de un verbo que expresa sentimientos (me sentiría) y un adverbio o adjetivo a continuación (mal, fatal, desprotegida, oprimida, discriminada, marginada, ofendida, asustada, triste).

Tras la lectura de las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental a la sexta pregunta podemos sostener que todos se posicionan a favor de la libertad cultural, entendida en términos de reflexionar y escoger libremente las propias prácticas y valores, de decidir en qué y cómo se pertenece a una cultura, siendo conscientes y consecuentes, de informarse antes de adoptar o rechazar una tradición y de comprender por qué se llevan a cabo unas determinadas prácticas. Los alumnos, en general, reivindican el desarrollo de la libertad de pensamiento y elección, más allá de condicionamientos inevitables (sobre la base de unos valores compartidos como la igualdad, puntualizan) y la importancia de no desarrollar pertenencias por obligación. Reconocen la dificultad de renunciar a tradiciones heredadas con las que en ocasiones no se está de acuerdo, pero sostienen que han de primar el propio pensamiento y la propia voluntad. Más allá de lo anterior, explicitan que una educación de calidad consiste en educar para reflexionar y escoger libremente.

A excepción de un estudiante (que se posiciona en contra de la posibilidad de cada cual de escoger libremente sus valores, sosteniendo que ha de haber unas normas compartidas porque lo contrario conduciría al caos), todos los informantes del grupo control también se posicionan a favor de elegir las propias prácticas y valores culturales y, más allá de lo anterior, insisten en la importancia de saber lo que se escoge, de informarse previamente, de que existan una explicación y reflexión previas a la elección de cualquier práctica o valor cultural. En esta línea, defienden la libertad de decidir el propio camino, más allá de tradiciones heredadas o de lo que otros piensen o hagan, superando cualquier tipo de influencia, en definitiva, de ser como se desee y de pensar y expresar lo que se quiera. Reconocen el derecho a que cada cual exprese sus propias prácticas o valores y la importancia de adoptar perspectivas culturales distintas a la propia, así como también de aceptarlas.

Con la séptima pregunta se pretendía explorar la capacidad de los alumnos de aportar ejemplos de situaciones que comportasen algún tipo de contradicción o conflicto en el plano de la identidad cultural. Para empezar, es destacable que muchos de los ejemplos de contradicción que aportan los alumnos del grupo experimental sean de carácter religioso. A algunos ejemplos como el del velo musulmán, los matrimonios concertados o las dificultades ante la aceptación

externa de la homosexualidad se hace referencia tanto en el pretest como en el postest. Si bien este último podríamos considerar que se desvía de los contenidos de identidad cultural por los que se preguntaba, se asocia concretamente al juicio que se hace de la homosexualidad desde la religión católica. También se alude a las dificultades para entablar una relación de pareja entre personas de diferentes culturas. Otros ejemplos tienen que ver con la obligación de cambiar de religión, de practicar una cultura que no se comparte o de renunciar a la propia, con el cuestionamiento de la tradición religiosa familiar o de unos determinados preceptos, así como también de regímenes extremos o totalitarios. Por último, se alude al conflicto que supondría para un joven la oposición paterna a la práctica del vegetarianismo (considerando dicha práctica como parte de la identidad cultural). En la mayoría de los ejemplos aportados el conflicto se origina entre, de una parte, la libertad individual y, de otra, las constricciones impuestas por la familia, por la sociedad, por una tradición heredada o por una determinada religión, que reprimen, rechazan o desaprueban las elecciones personales.

Es destacable que un gran número de estudiantes del grupo control coincida en la aportación de un mismo ejemplo: la contradicción personal con respecto a las prácticas religiosas familiares. Dos ejemplos que aparecen tanto en el pretest como en el postest son el de una mujer musulmana que se pone el velo en contra de su voluntad y el de emigrar dejando familiares y el país de origen. También se hace referencia en el pretest y en el postest a diferentes “imposiciones” a la mujer en el seno de la familia gitana, como la de la virginidad previa al matrimonio.

En el ejercicio de adoptar el punto de vista de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural que demandaba la octava pregunta, los alumnos del grupo experimental evidencian en sus respuestas su consciencia de la complejidad, del tiempo de reflexión y del carácter y las actitudes necesarias para tomar decisiones de la trascendencia de las consideradas. La capacidad de algunos de los discentes para representarse dichas situaciones es admirable. La injusticia, la impotencia, la represión o la carencia de libertad son algunos de los sentimientos que se reiteran en sus respuestas. Literalmente algunos alumnos hablan de “sentirse mal por no poder ser quien se es y como se es”, de la dureza de la no aceptación, del sentimiento de traición a las personas queridas, como también de estar fallándose a uno mismo en algunas de las situaciones retratadas y, al mismo tiempo, reivindican la defensa de la propia libertad de elección.

Todos los alumnos del grupo control expresan en la octava pregunta que se sentirían mal (ese sentimiento se concreta en soledad, falta de apoyo, incomodidad, agobio, rabia e incluso odio)

si se encontrasen en la situación de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y, en particular, en la mayoría de los casos, ante la no aceptación de las propias creencias o valores o ante la obligación de pertenecer a una determinada cultura o de practicar una determinada religión sin posibilidad de elegir libremente. Uno de los informantes expresa este malestar en los siguientes términos: “cualquiera se sentiría mal si no lo aceptamos tal y como es”.

En las respuestas aportadas a la novena y última pregunta los alumnos del grupo experimental se posicionan en contra de las posturas defendidas en los textos de origen. Indignación, rabia e injusticia son algunos de los sentimientos que les producen la dominación, la discriminación, la explotación o la esclavitud para las que sostienen que no existe justificación posible. Se posicionan también abiertamente en contra de la destrucción como medio justificable para la consecución del progreso y de la jerarquización de los seres humanos y a favor del aprendizaje y enriquecimiento mutuos. En algunos de sus discursos los alumnos desmontan los falsos argumentos de la superioridad de unas razas sobre otras y denotan un conocimiento elevado de los mecanismos racistas empleados a lo largo de la historia. Localizan, con tino, el miedo ante la diferencia y lo desconocido como base de la dominación y la discriminación y sentencian la ignorancia y la indiferencia. Apuntan hacia la necesidad de aprender de los errores del pasado y de recordar la barbarie como forma de responsabilidad, así como hacia la responsabilidad respecto de la situación actual de otros países y, por consiguiente, de acogida de inmigrantes. Desaprueban la estrategia de culpar a los otros de la crisis e indagan en la búsqueda de verdaderos responsables. Identifican paralelismos y realizan asociaciones entre el pasado y el presente. Muchos evidencian su consciencia de que la inmigración enriquece culturalmente a los países receptores, discrepan ante la asociación gratuita de inmigración y delincuencia y defienden la igualdad en el acceso a educación, trabajo o vivienda de todas las personas. No obstante, se dan casos puntuales de estudiantes que sí consideran que las personas originarias del país podrían tener preferencia en el acceso al trabajo y que, asimismo, sostienen que los países en crisis deberían acoger a un número menor de inmigrantes. En general, los alumnos reivindican la igualdad de los seres humanos, el derecho a la cobertura de unas necesidades básicas, a una vida digna y, en definitiva, los derechos humanos y apuntan hacia la educación, el diálogo y la empatía como solución o en tanto forma de prevención de la dominación y la discriminación.

En sus respuestas aportadas a la última pregunta los alumnos del grupo control también se posicionan en contra del contenido de los textos dados (de la jerarquización de los seres

humanos, de la discriminación, del desarrollo a costa de la explotación y del progreso a costa de la destrucción y, en general, de los abusos de poder) y a favor, en contraposición, de la igualdad de los seres humanos, así como del mutuo conocimiento y aprendizaje y del diálogo. En cuanto a la acogida de inmigrantes por países en crisis hay diferentes posicionamientos. De una parte, sosteniendo que los inmigrantes no quitan el trabajo a las personas originarias del país de acogida (ya que a menudo realizan trabajos que nadie más está dispuesto a realizar), primando la importancia de la posibilidad de todas las personas de acceder a una vida digna y atribuyendo la responsabilidad de la crisis europea a los dispendios y robos de los dirigentes políticos. De otra, anteponiendo el bienestar de las personas originarias del país como si de los miembros de una familia se tratara (“No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”). La comparación que realiza este alumno resulta bastante ilustrativa en tanto ejercicio de construcción de una alteridad (los demás, los otros países, personas desconocidas) por oposición al “nosotros” desde el que se habla y que se equipara, no de manera casual, a una familia. Más allá de lo anterior, la mayoría de los estudiantes se posicionan explícitamente en contra de la asociación gratuita e injusta entre inmigración y delincuencia.

8.7. Síntesis global de los resultados de la experiencia

Conclusiones implementación secuencias 1 y 2		
Generales	1ª secuencia	2ª secuencia
<ul style="list-style-type: none"> - Manifestaciones pensamiento crítico postest experimentales: más, más diversas y más consistentes - Mayor apertura alumnos grupos control construcción discursos alternativos - Mayor grado elaboración respuestas y enriquecimiento recursos lingüísticos postest experimentales - Mayor precisión léxica y conceptual postest experimentales 	<ul style="list-style-type: none"> - Más muestras pensamiento propio, menos pensamiento divergente - Ausencia construcción discursos alternativos - Importancia componente disposicional - Desencadenamiento escritura personal/autobiográfica, tintes literarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación formas expresión manifestaciones pensamiento crítico postest experimental - Evolución contenido respuestas - Léxico relacionado procesos construcción identitaria

Para introducir esta valoración global en la tabla insertada arriba hemos querido reflejar de la manera más sintética posible las conclusiones derivadas de la implementación de las secuencias 1 y 2.

a) De manera general, como resultado de la puesta en práctica de una y otra secuencia observamos que se obtienen más manifestaciones de pensamiento crítico, más diversas y más consistentes en las respuestas dadas al postest en los grupos experimentales, lo cual parece constatar la capacidad de las preguntas formuladas para suscitar tal habilidad cognitiva.

Se aprecia también una mayor apertura de los alumnos del grupo control a la construcción de discursos alternativos, es decir, a posicionarse en contra (pese a que el grado de elaboración y el sentido crítico evidenciado en estos sean deficientes), pero ello nos hace pensar que la libertad percibida es mayor en estos grupos en los que no intervenimos y que cabría valorar cómo generar una sensación de ausencia de condicionamiento que no inhiba el pensamiento divergente.

También de manera general el grado de elaboración de las respuestas es mayor y los recursos lingüísticos se enriquecen en las respuestas aportadas por los alumnos de los grupos experimentales al postest, tras el desarrollo de las sesiones. Y se logra una mayor precisión léxica y conceptual que asociamos al aumento de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos.

En cuanto a nuestros propósitos de contribuir a una iniciación a la escritura de intención literaria, creemos que la construcción narrativa de la identidad de nuestro alumnado se ha visto favorecida por medio de una autobiografía consciente en la verbalización de relatos sobre sí mismos, el trabajo de reflexión previa a la producción de estos escritos, asentados sobre significados estructurados lingüísticamente en torno a la realidad circundante y a la propia persona, la atribución de sentido a las propias experiencias o el modelaje, mediante la elaboración verbal de las propias perspectivas de futuro, de un proyecto personal hábil de conferir sentido, a su vez, al recorrido de la trayectoria académica personal.

Como contraparte, las respuestas de los alumnos del grupo experimental 2 dejan entrever la gestación de un compromiso con un proyecto de sociedad deseable, a través de la denuncia explícita de las relaciones de dominación/opresión y de situaciones de discriminación intervinientes en los procesos de construcción de identidades culturales, en cuya complejidad (incluidos los conflictos y contradicciones que a menudo encierran) los alumnos también

parecen haber reparado, además de incorporar un léxico estrechamente relacionado con dichos procesos (verbos de pensamiento, sentimiento, decisión, acción e identidad, etc.) que consideramos la evidencia verbal de la movilización de los mismos como resultado de las reflexiones propiciadas.

b) Como resultado de la implementación de la primera secuencia obtenemos más muestras de pensamiento propio que de pensamiento divergente, lo que nos conduce a pensar que posiblemente constituye una suerte de fase posterior más difícil de alcanzar y en la que tendríamos que incidir.

El hecho de que la expresión de la propia opinión fuese la forma de pensamiento propio menos representada entre las respuestas nos lleva a interrogarnos acerca de la necesidad de incidir en la proporción de recursos al alumnado para elaborar y defender opiniones propias, ya sea a favor o en contra de las contenidas en los modelos textuales presentados. Esta conclusión entronca con los resultados del estudio de Zacarés (2007), también llevado a cabo en el contexto español y con estudiantes de 4º de ESO, que puso de relieve las dificultades del alumnado ante la elaboración de opiniones personales argumentadas (dificultades que, como exponíamos en el capítulo 5, persisten en la educación superior).

La ausencia de muestras de construcción de discursos alternativos creemos que demanda que diversifiquemos los discursos y las posturas planteadas en cada pregunta para estimular ese posicionamiento en contra.

Hemos comprobado, asimismo, la importancia del componente disposicional como punto de partida en la movilización del pensamiento crítico dada la mayor implicación que se evidencia en las respuestas de los alumnos a partir de determinados estímulos que conectan con sus emociones.

c) Como resultado de la implementación de la segunda secuencia obtenemos una diversificación de las formas de expresión de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico en el posttest en el grupo experimental. Esto es muy importante porque nos ofrece pistas para favorecer y pautar en las actividades que diseñemos o las preguntas que formulemos la realización de tales formas o ejercicios de pensamiento crítico.

Así, por ejemplo, cuando expresan su opinión los alumnos valoran posibilidades alternativas de la realidad, o cuando adoptan otros puntos de vista se representan la situación de otros, se

plantean dilemas morales o identifican la repercusión que tienen en los procesos de construcción identitaria determinadas situaciones. Ponen de manifiesto la comprensión autónoma de un texto identificando coincidencias y diferencias entre realidades o situaciones analizadas, se apoyan en la experiencia personal o en la experiencia humana para explicar esas situaciones. Toman conciencia explicitando su descontento con la realidad o en la medida en que valoran la importancia de unos derechos fundamentales, de la educación o de ponerse en el lugar de los demás. Plasman sus conocimientos enciclopédicos realizando ejercicios de contextualización, citando y comentando a autores pertinentes o haciendo asociaciones entre el pasado y el presente.

Y todas esas subcategorías emergentes en que se concretan las manifestaciones más amplias de pensamiento crítico en las respuestas más brillantes de los alumnos pueden ser muy útiles para posteriormente estimular conscientemente y ofrecer apoyos a la realización de tales ejercicios cuando diseñemos actividades o formulemos preguntas. Así, en lo concerniente a la adopción de otros puntos de vista, podríamos propiciar la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas, la capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando o la consideración de la toma de decisiones a las que se enfrentan personas con contradicciones o conflictos en el plano de la identidad cultural. En lo que respecta a la construcción de discursos alternativos podríamos favorecer la refutación de argumentos o la interpelación directa a los personajes mencionados en los mismos. O para estimular los ejercicios de pensamiento crítico asociados a la disposición de conocimientos enciclopédicos podríamos proponer tareas de contextualización, de citación y comentario de autores pertinentes, de integración de conocimientos de la realidad actual o de establecimiento de asociaciones entre el pasado y el presente.

Por otra parte, la expresión de la propia opinión (que obtenía una escasa representación como resultado de la implementación de la primera secuencia) incrementa su aparición fruto de la implementación de la segunda (de hecho en este caso se trata de una de las manifestaciones más frecuentes) debido probablemente a que la última de las preguntas del segundo cuestionario invitaba, por el contenido de los textos aportados en el enunciado, a posicionarse en contra construyendo un discurso alternativo.

No obstante, cabe anotar a este respecto la mayor apertura de los alumnos de los grupos de control a posicionarse en contra construyendo discursos alternativos (pese a que el grado de elaboración y de sentido crítico puesto de manifiesto en los mismos sea menor). Estos

resultados entroncan con los del estudio de Sacristán (2006), en el que llama la atención que sean los alumnos más jóvenes de la muestra quienes desarrollan posiciones más valorativas ante las lecturas propuestas (pese a que las mismas no puedan calificarse de críticas), mientras que los más mayores son más objetivos, opinan menos y realizan menos juicios de valor. Consideramos, en este sentido, que quizá cuando los estudiantes están menos condicionados, ya sea por su juventud o por la ausencia de una intervención específica, se sienten más libres para posicionarse y, en especial, para hacerlo en contra de las opiniones vertidas en los textos propuestos para la lectura, lo que nos lleva a preguntarnos cómo generar esa sensación de ausencia de condicionamiento por parte del docente en los grupos con los que trabajamos.

También se evidencia una evolución en lo que concierne al contenido (sobre todo en cuanto al conocimiento de situaciones y formas de dominación y discriminación y de los mecanismos empleados para justificarlas, en la comprensión del concepto de libertad cultural y en la toma de conciencia de la complejidad y la capacidad de representación de determinadas situaciones). La denuncia de situaciones de dominación/discriminación, la aproximación a la alteridad y el compromiso implícito con un proyecto social justo se advierten también en las respuestas de los discentes.

Es especialmente destacable la ampliación del conocimiento al respecto de situaciones de dominación/discriminación y de los mecanismos empleados en el pasado y en el presente para justificarlas (conocimiento de situaciones de actualidad tales como la propuesta de prohibir la entrada y expulsar a inmigrantes de EEUU o de construir un muro en la frontera con México, además de la profundización en episodios históricos muy conocidos como el genocidio nazi o la colonización europea, y de mecanismos como la inferiorización, la deshumanización, la manipulación a través del liderazgo, la utilización interesada del miedo o la estrategia de culpar a los otros, más allá de la referencia al racismo, al que con mayor o menor grado de profundidad aluden la mayoría de los alumnos).

También es significativo el satisfactorio grado de comprensión y apropiación del concepto de libertad cultural (entendida en términos de reflexionar y escoger libremente las propias prácticas y valores, de decidir en qué y cómo se pertenece a una cultura, siendo conscientes y consecuentes, de informarse antes de adoptar o rechazar una tradición y de comprender por qué se llevan a cabo unas determinadas prácticas y estrechamente relacionada, consiguientemente, con la libertad de pensamiento y elección, más allá de tradiciones heredadas y con la importancia de no desarrollar pertenencias por obligación). De alguna

manera podríamos entender que la libertad cultural en el plano de las identidades culturales sería el equivalente a la autonomía en el plano de la identidad personal, con lo que a este respecto los resultados y la madurez que traslucen las respuestas de los alumnos son bastante satisfactorios.

Al hilo de los resultados del estudio realizado por García-Madruga y Fernández Corte (2008) con alumnos de 1º y 4º de ESO, que reveló que las inferencias basadas en conocimientos (las que demandan la integración de la información textual y el conocimiento previo) eran las que ocasionaban mayores problemas, creemos que una de las fortalezas de nuestra propuesta sí fue la de proporcionar un dossier de conocimientos enciclopédicos vinculado a los contenidos de los textos sobre los que versaban las preguntas, pero quizá cabría trabajar tales contenidos a través de explicaciones explícitas por nuestra parte, en lugar de destinarlos a la lectura individual.

De hecho, existe un grado de manifestación del pensamiento crítico estrechamente asociado al conocimiento de los contenidos abordados durante las sesiones de la segunda secuencia puestas en práctica con el grupo experimental 2 que también consideramos indicativo de la evolución favorecida por la implementación de la misma, pues estos alumnos desmontan (pseudo)argumentos racistas, apuntan con tino al miedo a la diferencia y a lo desconocido como base de la dominación y la discriminación, realizan paralelismos y asociaciones entre el pasado y el presente y explicitan la responsabilidad ineludible de recordar la barbarie y de aprender de los errores del pasado, así como de reconocer y afrontar la parte que han tenido y tienen los países más desarrollados en la situación menos ventajosa de otros. Si bien a este respecto habríamos esperado aún unas contestaciones más nutridas y más concretas como producto de los materiales trabajados y de las reflexiones compartidas en el aula no podemos dejar de valorar el grado de logro de las respuestas proporcionadas.

Llegados a este punto podemos sostener que los procesos de construcción de identidades son fundamentalmente procesos emocionales, de pensamiento y finalmente de acción. No cabe duda de que la educación literaria incide tanto en el plano de la emoción como en el del pensamiento y de ello hemos obtenido evidencias en las respuestas de los alumnos. De unas emociones suscitadas, más allá de por la propia realidad, por la creciente capacidad de representarse la situación y las realidades de otros y de un pensamiento progresivamente más crítico, estrechamente relacionado con el superior grado de elaboración del propio discurso, con el enriquecimiento de los recursos lingüísticos empleados en la construcción de este y con

la diversificación de los ejercicios en que se concretan las distintas manifestaciones de pensamiento crítico.

Para acabar, en la siguiente tabla recogemos algunas de las limitaciones y posibilidades de continuidad y mejora de la investigación. Entre las limitaciones, por ejemplo, el tamaño de la muestra y la duración de la intervención, que convendría ampliar, o el desacostumbrado trabajo de la oralidad, que en el caso de la primera secuencia condujo a que finalmente las actividades se respondiesen por escrito tras el comentario en grupos. Entre las posibilidades de mejora y continuidad, ampliar la propuesta a cursos superiores e inferiores para trabajar de manera gradual el pensamiento crítico, incidir en el trabajo del texto argumentativo, de la oralidad o de la escritura creativa, analizar las habilidades cognitivas que se favorecen en los materiales de uso habitual y diseñar nuevas propuestas a la luz de las subcategorías de pensamiento crítico emergentes o explorar otras vías de formación de lectores críticos y otras dimensiones de la identidad. No obstante, en los apartados que siguen ahondamos en estas limitaciones y posibilidades de continuidad.

Limitaciones	Posibilidades de continuidad
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades puesta en práctica en centros - Muestra mayor e intervención prolongada - Desacostumbrado trabajo oralidad - Solapamiento subcategorías - Expectativas contestaciones más nutridas y más concretas 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad niveles inferiores y superiores - Trabajo argumentación, oralidad y escritura creativa - "Literatura del otro" partiendo adopción otros puntos de vista - Profundización comprensión conocimiento enciclopédico, expertos - Diversificar posicionamientos ideológicos textos → favorecer faceta pensamiento divergente - Subcategorías emergentes → orientadoras diseño actividades - Habilidades cognitivas materiales didácticos uso habitual - Otras vías formación lectores críticos - Otras dimensiones identidad: género, sexual...

8.8. Limitaciones de la investigación

La primera de las limitaciones que hemos de anotar aquí corresponde a las dificultades a que se enfrenta el investigador en nuestro campo (el educativo) ante la puesta en práctica en los centros escolares de los proyectos didácticos en desarrollo, en tanto que estas intervenciones interrumpen el curso habitual de las clases y solo pueden implementarse si se cuenta con la colaboración de los centros y del profesorado. En nuestro caso, hemos podido soslayar tal dificultad (así como un largo proceso de trámites que de otro modo nos habría restado mucho tiempo) gracias a la ilimitada implicación de un profesor del centro de Secundaria en el que

hemos puesto en práctica parte de las secuencias diseñadas, que nos brindó la posibilidad de contar, tras valorar distintas opciones, con cuatro grupos de alumnos de cuarto de ESO (dos experimentales y dos de control) con los que trabajar, disponiendo, además, de las sesiones que requeríamos.

Otra limitación que podríamos considerar es el tamaño de la muestra, que, pese a que originariamente era mayor, se ha reducido finalmente debido a la disminución de la asistencia de los alumnos en las últimas sesiones (incluidas aquellas en las que pasamos los cuestionarios postest). Si bien el análisis y la comprensión en profundidad de una muestra pequeña desde el paradigma cualitativo alberga algunas potencialidades, en tanto que permite conocer con mayor grado de detalle y reflexionar con mayor detenimiento en torno a la mejora de la realidad educativa concreta objeto de estudio (representativo y significativo no siempre son intercambiables), tampoco podemos obviar que la naturaleza de dicho objeto de estudio en este caso (las manifestaciones de pensamiento crítico aparecidas en el discurso del alumnado en tanto evidencias de una mayor autonomía en sus procesos de construcción identitaria) demandaría, a nuestro entender, además de o más que una muestra mayor (pues consideramos que las respuestas del número de informantes con los que hemos trabajado nos han aportado una información valiosa) una intervención prolongada en el tiempo para poder incidir de una manera más gradual en el desarrollo de dicho pensamiento, secuenciando el aprendizaje y para poder evaluar, asimismo, la progresión producida o no como producto de un estudio longitudinal. Más allá de los resultados relativamente favorables obtenidos fruto de las 5 sesiones de cada una de las secuencias diseñadas puestas en práctica, no cabe duda de que una intervención extendida a lo largo de todo un trimestre o incluso que abarcase diferentes cursos trabajando con los mismos alumnos (tercero y cuarto de ESO y primero de bachiller, por ejemplo) nos aportaría más información a nosotros y más aprendizajes a los alumnos y permitiría valorar mejor la validez de las propuestas didácticas elaboradas como instrumentos orientados a la consecución de los objetivos perseguidos. Trabajar con una muestra mayor poniendo en práctica el mismo número de sesiones consideramos que probablemente nos aportaría más información y nos permitiría ampliar o conferir consistencia a las conclusiones extraídas, pero que seguiría ofreciéndonos limitaciones en cuanto al impacto de la intervención dada la naturaleza del objeto de estudio.

El desacostumbrado trabajo de la oralidad en las aulas, a través de prácticas democratizadoras y dialógicas, ha sido otra de las limitaciones a que nos hemos enfrentado. La primera de las

sesiones de la secuencia 1 que pusimos en práctica fue llevada a cabo íntegramente de manera oral, así como también el total de 5 sesiones de la secuencia 2 que implementamos, dada nuestra firme convicción en cuanto a la importancia de que el alumnado tuviese ocasión de dialogar, no solo con el contenido de los textos presentados, sino también con el de los discursos de sus compañeros, entendiendo con ello la elaboración de las intervenciones orales individuales también en el marco de una suerte de proceso que se nutriría de la retroalimentación, la valoración conjunta y la revisión continua en un intercambio con el docente y con el resto de discentes.

Las escasas intervenciones orales del alumnado en la primera sesión de la secuencia 1, no obstante, llevaron a haber de replantearnos el lugar reservado a la oralidad en las siguientes, optando por la modalidad escrita en la realización de las actividades, lo que nos permitiría disponer de datos para el análisis. En el caso de la secuencia 2, sin embargo, pese a que las intervenciones orales procedían siempre de los mismos 2 o 3 alumnos, el interés del contenido de estas, del que oralmente podían nutrirse el resto de compañeros, y la reducción de materiales y contenidos a que nos habría obligado destinar parte de los 50 minutos de cada sesión a la contestación individual por escrito a las cuestiones planteadas, nos llevó a decantarnos por realizar oralmente y de manera colectiva la totalidad de las actividades incluidas en las 5 sesiones. En cualquier caso, también hemos de valorar que quizá la implicación de los alumnos no habría sido mayor en caso de pedirles producciones escritas individuales en todas y cada una de las sesiones. Por otra parte, si bien las intervenciones orales correspondiesen siempre a los mismos alumnos (aunque hemos de decir que en las últimas sesiones se animaban algunos más) consideramos que haberlas grabado nos habría aportado una información valiosa para el análisis, que sumar a la proporcionada en las respuestas al cuestionario pretest-postest (si bien quizá la grabación habría inhibido la participación de los alumnos). A este respecto también hemos de anotar que como respuesta a los cuestionarios postest no se aportó todo el fruto del aprendizaje o de las reflexiones que suscitaron las sesiones puestas en práctica y que sí evidenciaban algunas de las intervenciones orales.

Podríamos apuntar aquí otra dificultad que en cierta manera consideramos que no habría de ser entendida como tal; el solapamiento de las distintas subcategorías del pensamiento crítico contempladas, a menudo entremezcladas en el discurso del alumnado, ante lo cual resolvimos acoger la unidad de análisis en cuestión bajo una determinada categoría al valorar que esta

predominaba en el fragmento textual considerado. A este respecto hemos de insistir en nuestra idea de que la categorización no pretende sino facilitar la tarea del investigador ante el análisis y la del lector durante la comprensión, procurando una lectura más ágil e inteligible. Y en esta ocasión también servir de orientación ante la posterior elaboración de materiales favorecedores del desarrollo del pensamiento crítico de los discentes (como ocurrió en el caso de los indicadores o de las distintas formas de expresión de cada una de las manifestaciones del pensamiento crítico emergentes en las respuestas del grupo experimental 2 al postest).

Consideramos también que la participación de expertos en los temas abordados (nazismo, colonización, racismo y xenofobia en la actualidad, etc.) e incluso de alguno de los autores de los textos trabajados podría haber enriquecido las sesiones, aumentado la motivación del alumnado y mejorado los resultados obtenidos. Hemos de apuntar, no obstante, que en el caso de la implementación de la primera secuencia contamos con la colaboración de un profesor del instituto (también investigador en didácticas específicas) que conocía a los alumnos y que a una de las sesiones de la segunda secuencia asistió un profesor de economía de la Universitat de València que explicó a los estudiantes las formas de explotación y esclavización actuales de que se vale la economía. La ayuda de ambos fue de un valor inestimable.

8.9. Propuestas de mejora y posibilidades de continuidad

Habiéndose desprendido de la implementación de las sesiones seleccionadas de las secuencias didácticas diseñadas diferencias cualitativas ostensibles respecto de las situaciones de partida favorables a nuestros objetivos de investigación, consideramos que podría ser muy conveniente elaborar y poner en práctica otras propuestas en esta línea en niveles educativos tanto inferiores como superiores para dotar de continuidad al proyecto, incidiendo en un trabajo sistematizado y gradual del pensamiento crítico a través de la educación literaria y contribuyendo, consiguientemente, a la autonomía del alumnado en sus procesos de construcción identitaria.

Resultaría beneficioso, asimismo, disponer de la ocasión de ampliar los resultados obtenidos mediante la puesta en práctica parcial de las secuencias diseñadas con los alcanzados a través de una intervención más prolongada en el tiempo, en la que además trabajásemos con grupos

con mayores dificultades, en que la valoración inicial del nivel de pensamiento crítico del alumnado fuese particularmente insatisfactoria y reclamase la puesta en práctica de intervenciones específicas como las elaboradas.

Una propuesta de mayor duración permitiría, además, incidir en el trabajo de contenidos en los que no hemos tenido ocasión de profundizar, de educación literaria (recursos y géneros, escritura creativa, literatura del yo o autobiográfica, etc.), de argumentación (usos connotativos del lenguaje, mecanismos de subjetividad y persuasión, etc.) o documentales en relación especialmente a la diversidad cultural, a los episodios de dominación y a las situaciones de discriminación tratadas en la segunda secuencia. Así como también diversificar el corpus, ahondando en las posibilidades que ofrece la oferta ilustrada, por ejemplo, y ampliando la selección originaria de poesía, narrativa y cine.

En cuanto al corpus textual también sería interesante incorporar más voces de autores fronterizos cuya lectura invitara a la discusión sobre la posibilidad de compatibilizar distintas identificaciones y pertenencias culturales (una idea que en las realidades actuales se vuelve especialmente valiosa). Además, particularmente en la última de las sesiones seleccionadas para su puesta en práctica de la segunda secuencia, destinada al trabajo de este tema, se redujo considerablemente la muestra de alumnos asistentes a clase, por lo que sería interesante retomar este aspecto.

En lo tocante a la formación de lectores críticos, los proyectos de investigación o documentales, el trabajo con la prensa y con literatura juvenil de temática vinculada a conflictos contemporáneos, la lectura de imágenes asociadas a la realidad actual o el recorrido de relaciones intertextuales a partir del hipertexto sugieren algunas posibilidades de continuidad que estimamos interesantes.

En la diversificación de posicionamientos ideológicos de los textos ofrecidos como muestra en las secuencias hallamos otra línea de mejora que creemos merecería ser explorada, en tanto que podría resultar sugerente al alumnado ante la aproximación a los temas presentados y favorecer la faceta divergente del pensamiento crítico en la que, especialmente a través de la primera propuesta, apenas logramos incidir. En este sentido, convendría trabajar explícitamente el ejercicio de distanciamiento del posicionamiento expresado en los textos de origen, es decir, la posibilidad de desarrollar posturas personales que no necesariamente consistan en la adhesión a las que se presentan en los modelos textuales aportados.

Investigar en torno al orden de las de habilidades cognitivas cuyo desarrollo se propicia en los materiales didácticos de uso habitual en educación literaria también podría enriquecer nuestra línea de investigación. Podríamos, así, realizar un trabajo complementario, por ejemplo, de análisis de libros de texto, que permitiese valorar la transposición didáctica de habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico y la creatividad, que en nuestra propuesta han guiado la formulación de las preguntas dirigidas al alumnado.

En lo concerniente a la escritura creativa, apostamos por seguir desplegando y otorgando solidez a propuestas que sean llevadas a las aulas en los distintos niveles educativos, reservando con ello a la vertiente productiva de la comunicación literaria el lugar que creemos que le corresponde e incidiendo en el enfoque procesal de la escritura, así como en las distintas fases que se le asocian (planificación, textualización y revisión) y en el trabajo de técnicas vinculadas a cada una de estas. Ello requeriría destinar más tiempo en el aula a dicho proceso, abordando de manera colectiva las principales etapas de que se compone, así como las dificultades suscitadas, y trascendiendo la fase de desencadenamiento o animación a la escritura en que en nuestro caso nos hemos centrado. Asimismo, consideramos que sería muy interesante dedicar unos tiempos específicos en el aula a la tarea de documentación que realiza el escritor para retratar con verosimilitud realidades diferentes a la propia, explorando, como contraparte de la literatura del yo, esa suerte de “literatura del otro” a la que aludíamos en el marco teórico. Consideramos que esto ayudaría a los alumnos (además de a enriquecer sus conocimientos enciclopédicos y a realizar una aproximación rigurosa a la alteridad) a valorar que la escritura creativa también se aprende y que, entre otros ingredientes, existe un ingente trabajo detrás de la literatura que leen.

En el terreno de la escritura creativa, otra posibilidad que consideramos que resultaría motivadora a nuestros alumnos, escasamente explotada en nuestra propuesta, sería la invitación a la realización de creaciones audiovisuales sencillas empleando sus dispositivos móviles como relatos digitales personales, historias interactivas o presentaciones animadas, que posibilitan el trabajo colaborativo y la difusión y el comentario de los productos finales.

Y en lo concerniente a la escritura que podríamos denominar “identitaria” en el futuro podríamos valorar la posibilidad de aprovechar algunas estrategias de análisis cualitativo que se emplean precisamente para desencadenar narrativas identitarias (diarios personales, cronogramas de acontecimientos y cambios vitales significativos, dibujos identitarios, mapas

relacionales, fotografías). Así como también proponer la composición de relatos que podríamos considerar complementarios de las propuestas de escritura ya realizadas en la primera de las secuencias diseñadas en el marco de la literatura del yo (sobre personas, episodios o sucesos importantes, temas, actividades, retos o lugares significativos, creencias, valores, expectativas de futuro, autobiografías lectoras...). La apertura de espacios para la reflexión personal y la exploración de la dimensión estética del lenguaje en blogs personales también constituye una opción nada desdeñable.

Un trabajo más sistematizado en torno a la oralidad y la argumentación, incidiendo especialmente en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado favorecería, asimismo, nuestros propósitos. En este sentido, consideramos que el trabajo explícito y procesual del texto argumentativo (a partir del análisis de modelos y la revisión atenta y devolución de sucesivos borradores) y la profundización en la comprensión del conocimiento enciclopédico que enmarca los textos literarios escogidos para su lectura y discusión en el aula constituyen dos pilares fundamentales.

Otras dos posibilidades enriquecedoras serían la de poner en práctica las secuencias 1 y 2 con el mismo alumnado en lugar de con muestras independientes y la de explorar el trabajo de nuevas dimensiones de la identidad (como la de género o la sexual) a través del diseño e implementación de secuencias complementarias.

Chapitre 9. Conclusions

En conclusion, nous avons synthétisé la réponse aux objectifs de la thèse à l'aide du développement des recherches.

En réponse à l'**objectif 1** (souligner le rôle de l'éducation littéraire dans les procédés de construction identitaire personnelle et culturelle à l'adolescence) la vérification théorique montre que:

- La lecture littéraire peut constituer un apport très enrichissant dans les procédés de construction identitaire des jeunes dans la mesure où elle leur offre des occasions répétées de compréhension d'eux-mêmes, d'identification, d'élaboration symbolique de crises traversées, d'approche rigoureuse de l'altérité ou de développement de sentiments d'appartenance culturelle pluriels.

- L'intégration des démarches sous-jacentes à la pédagogie critique, les théories de la réception et le concept de lecture/lecteur critique (qui peut être proposé à partir d'un commentaire de texte rénové ou sous forme de club de lecture, par exemple), permet de contribuer à une plus grande autonomie des élèves dans leurs procédés de construction identitaire.

- Les identités possèdent un caractère éminemment narratif, c'est-à-dire qu'elles sont le résultat de récits que nous recevons et élaborons, et ce caractère narratif peut être favorisé dans le cadre de l'éducation littéraire, à partir de propositions de lecture littéraire et d'écriture créative (littérature du moi, récits digitaux personnels, "littérature de l'autre", etc.)

En réponse à l'**objectif 2** (approfondir les relations entre la pensée critique et l'éducation littéraire) la vérification théorique réalisée:

- Constate la déficience des activités proposées autour de la lecture dans les manuels du Secondaire pour favoriser la pensée critique, puisqu'il s'agit fondamentalement de questions fermées qui n'admettent qu'une seule réponse, parfois à la formulation tendancieuse, à la compréhension littérale ou inter référentiel et réalisation individuelle, dans lesquelles on ne favorise pas l'abordage de la dimension idéologique du texte ni la connexion de ce dernier avec la réalité sociale ou les relations de pouvoir ni la promotion du dialogue, le contraste des idées ou la réalisation d'interprétations et évaluations personnelles.

- Constate les difficultés des élèves de 4° de ESO pour émettre des opinions personnelles raisonnées à partir des lectures réalisées, aussi bien dans le domaine espagnol que celui d'autres pays, qui sont maintenues dans les niveaux d'enseignement supérieur.
- Rend compte de la relation de la capacité critique (qui peut être favorisée à partir de la lecture de textes littéraires) dans le programme basique de l'Education Secondaire avec la reconstruction d'idées explicites, l'interprétation de significations explicites, la formation d'opinions propres, la relation de contenu et contexte des textes, l'identification d'intentions et postures des auteurs ou l'expression raisonnée du propre accord ou désaccord.
- Nous permet de concrétiser le concept de pensée critique dans les manifestations basiques suivantes : pensée propre, pensée divergente (proposition conceptuelle de Álvarez-Álvarez et Pascual-Díez, 2013), adoption d'autres points de vue et connaissance encyclopédique (manifestations ajoutées personnellement) pour le rendre opérationnel (c'est-à-dire pouvoir concevoir des activités et analyser des réponses verbales en nous basant sur cette conceptualisation).
- Nous permet de réunir une série d'orientations basiques pour la formation de lecteurs critiques à partir de l'éducation littéraire : travail avec des textes les plus divers possible, fuir les activités de simple récupération d'information, construction collaborative de signification, lien du contenu des textes avec les connaissances et expériences des lecteurs, recherche d'information complémentaire pour approfondir la compréhension, travail pour la détection de l'idéologie, la reconnaissance de ressources rhétoriques et valeurs connotatives ou les relations inter-textuelles, etc.
- Confirme qu'il existe des options méthodologiques spécialement favorables à la formation de lecteurs critiques dans le domaine de l'éducation littéraire, parmi ces dernières il est possible de souligner le club de lecture.

En réponse à l'**objectif 3** (proposer une définition des concepts d'éducation et compétence littéraire qui servira de substrat pour l'élaboration de propositions didactiques destinées à l'étape du Secondaire et qui répondra aux besoins des étudiants actuels), la vérification réalisée montre l'avantage de:

- Une attention centrée sur l'étudiant, sur sa formation comme lecteur compétent, capable de comprendre (comme constructeur de sens), profiter et créer des textes littéraires (en offrant

l'importance que mérite l'expérimentation esthétique et verbale), avec une transformation des pratiques de lecture et écriture comme axe de l'enseignement.

- Une ouverture nécessaire du canon (ample, pluriel, interdisciplinaire et interculturelle), qui dépasse sa constitution euro et androcentrique, patriarcal et misogyne (et en étant conscient que sa configuration constitue un exercice de légitimation du pouvoir en rien ingénu), qui en plus connectera les intérêts et pratiques culturelles des adolescents actuels et réussira à les interpeler (objectif favorisé par les réponses au questionnaire ouvert sur les préférences de lecture distribué à un échantillon de 73 étudiants de 4^o de ESO de deux lycées publics de Valence).

- La compréhension de la compétence littéraire comme une capacité faisant référence à la production et interprétation de textes littéraires, à l'acquisition socioculturelle (en soulignant alors le rôle de l'éducation littéraire), à partir d'une sélection textuelle de difficulté graduée, qui servira de support adapté aux capacités d'interprétation croissantes des élèves, et qui intégrera, entre autres questions, l'habitude à des conventions et techniques du discours littéraire, à des manifestations d'intertextualité, à des thèmes et mythes qui font partie de la culture littéraire ou de l'acquisition de connaissances encyclopédiques. Pour le développement de ces capacités, le rôle de l'adulte médiateur sera crucial.

En parallèle de ce qui a été dit plus haut, des pratiques comme le débat et les ateliers littéraires permettent de mettre l'accent sur la lecture interprétative via la construction partagée de signification et l'expression créative.

En réponse à l'**objectif 4** (étudier comment se construisent les identités et quels sont les principaux dangers associés aux procédés de construction identitaire pour contribuer à les éviter) du travail de vérification et construction théorique réalisé, il se dégage que:

- Les procédés de construction identitaire se dynamisent lors des moments de crise (de transition, changements, prise de décisions, concession de direction et sens à la vie, etc.), ce qui souligne leur importance à l'adolescence et par conséquent, durant l'étape du Secondaire.

- L'idée statique d'identité (catégories fixes, significations normatives, réponses définitives) a été dépassée par celle d'identifications dynamiques et contextualisées dans l'actualité.

- Il est utile de considérer l'existence de deux plans identitaires, psychologique et social, c'est-à-dire ce qui différencie l'individu (traits, attributs, intérêts) et ses sens d'appartenance de groupe.

- De même, nous avons pu abstraire une définition efficace des différentes dimensions identitaires sur lesquelles nous nous centrons en particulier pour ce travail et sur lesquelles nous prétendons continuer nos recherches dans le futur.

Personnelle: intégration des images de soi-même et d'une partie choisie de la personnalité via les décisions et choix propres.

Culturelle: sens d'appartenance conjugables qui ont un lien avec des procédés émotionnels, de pensée et d'action et par lesquels on reconnaît comme propres des traits déterminés, des pratiques et des valeurs, sur la base d'une idée de culture comprise comme constitutivement plurielle.

Générique: construction socioculturelle de la différence sexuelle.

- Pour pouvoir contribuer aux procédés de construction identitaire nous devons avoir à l'esprit le caractère narratif (récits reçus et élaborés), constructif (participation active via des pensées, décisions et actions ou idée d'autodétermination), pluriel (identité multidimensionnelle et identifications et appartenances multiples), dialogique (résultat de la socialisation, du dialogue et du contraste) et projectif (définition de projets personnels et collectifs, concession de direction à la vie et engagement social) des identités.

- Il existe une série de fonctions (d'orientation basée sur nos sens d'appartenance; intégrative du passé, du présent et du futur et des différentes images que nous possédons de nous-mêmes; perceptive, dans la mesure où nos sens d'appartenance affectent notre façon d'interpréter la réalité; comme source de sens, d'apport de significations dans lesquelles nous nous reconnaissons et sommes reconnus, etc.) et de besoins (de représentation; d'autonomie, comme choix du futur propre ou d'options culturelles et de genre, par exemple; de liens ou sens d'appartenance; de points d'ancrage, comme la narration continue de qui sommes-nous; d'ordre et de sens, etc.) qui s'associent aux procédés de construction identitaire et qu'il convient d'avoir à l'esprit pour donner du sens aux propositions que nous concevons pour affecter éducativement ces procédés en question.

- La fonction narrative peut couvrir de nombreux de ces besoins identitaires, ce qui augmente l'intérêt d'offrir une réponse à ces derniers à partir de l'éducation littéraire.

- Il faut prêter une attention spéciale aux dangers qui s'associent aux procédés de construction identitaire : l'hétéronomie (réception passive d'informations, pressions et influences qui entravent une façon propre de penser ou d'être) et l'hermétisme (asymétrie de pouvoir entre

groupes, conçus comme fermés et exclusifs, et construction essentialiste et négative de la différence qui conduit à des formes de domination, discrimination et violence). Ces dangers peuvent être combattus via le développement de la pensée critique et d'une approche rigoureuse de l'altérité à travers la lecture et l'écriture littéraires, qui permettent de faire preuve d'empathie par rapport à la douleur, aux discriminations et injustices subies par les autres et de dépasser la haine et les stéréotypes construits autour de collectifs homogénéisés dans l'imaginaire du récepteur, ainsi que l'attitude de suspicion et le sentiment de menace souvent développés.

- Le modèle d'éducation interculturelle se situe parmi les mieux adaptés pour le développement réflexif des sens d'appartenance culturelle pluriels, pour une approche critique et une évaluation positive de l'altérité et pour éviter les différentes formes de discrimination, exclusion et violences auxquelles nous faisons allusion. De même, pour le développement d'une certaine conscience historique et d'une responsabilité sociale, ainsi que d'un sens solidaire et démocratique, il faut également favoriser le respect des droits de l'homme et l'égalité sociale.

A partir de l'éducation littéraire, les textes des auteurs frontaliers et ceux qui abordent des thèmes comme le génocide, la colonisation, les procédés migratoires et le développement de sens d'appartenance doubles, se présentent comme particulièrement favorables à ces objectifs.

En réponse à l'**objectif 5** (contribuer à couvrir le vide de matériaux existant pour favoriser la construction identitaire personnelle et culturelle et le développement de la pensée critique des élèves -qui permettra que cette construction soit plus autonome- à partir de l'éducation littéraire lors de l'étape de l'éducation Secondaire):

- Ce travail s'achève avec la conception et la mise en pratique partielle de deux séquences didactiques (5 séances de chacune d'elles) adressées à des étudiants de 4^o de ESO (nous avons travaillé avec un échantillon de 62 élèves d'un lycée public valencien) et basées sur le caractère narratif, dialogique et constructif des identités, la première centrée sur le plan personnel et la deuxième sur le plan culturel, afin de contribuer à une influence moindre de modèles externes dans le premier cas et de prévenir des situations d'oppression, violence et discrimination dans le deuxième cas, et qui possèdent la lecture, la discussion et l'écriture comme activités centrales. Elles s'orientent de forme consciente à la formation de lecteurs critiques et à l'initiation à l'écriture littéraire dans le cadre de la littérature du moi

(autoportrait, autobiographie) et de celle que nous avons appelée littérature de l'autre (qui a l'exercice d'approche de l'altérité comme point de départ).

- En considérant le caractère narratif des procédés de construction identitaire et en comprenant l'autonomie de ces procédés en termes d'une pensée plus consistante dans laquelle on s'appuie sur les décisions qui se prennent et en utilisant une conception quasi-expérimentale, après cette mise en pratique partielle des séquences nous avons évalué les manifestations de pensée critique dans le discours des élèves des deux groupes expérimentaux et de contrôle qui constituent notre échantillon ainsi que les preuves d'une autonomie plus ou moins importante dans leurs procédés de construction identitaire en utilisant la technique qualitative de l'analyse du contenu.

- L'évaluation globale positive des résultats de l'expérience qui se réalise dans le chapitre d'analyse montre la convenance de la conception de nouveaux matériaux qui préserveront les forces de ces derniers (adaptation des activités proposées et des connaissances encyclopédiques fournies pour offrir, de fait, la pensée critique -on obtient plus de preuves, plus diverses et plus consistantes dans les groupes expérimentaux-, l'appropriation du concept de liberté culturelle, une initiation à l'écriture autobiographique, la dénonciation explicite de situations de domination et discrimination et la prise de conscience des mécanismes utilisés dans le passé et le présent pour les justifier, ainsi que des améliorations linguistiques, sur le plan du contenu ou en ce qui concerne le degré d'élaboration des réponses) et qui corrigeront certaines des faiblesses identifiées (difficultés dans la construction de discours alternatifs, ressources insuffisantes pour l'élaboration et la défense d'opinions propres, travail déficient de l'oralité ou de l'écriture créative, entre autres).

En somme, nous avons constaté que les procédés de construction identitaire sont des procédés émotionnels et de pensée (également d'action), et nous avons prouvé que l'éducation littéraire a le potentiel d'influer sur l'étape du Secondaire.

Bibliografía

- Abad Ruiz, B. (2011). Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21.
- Abril Villalba, M. (2005). Introducción: panorama y realidades. En M. Abril Villalba (coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (13-23). Málaga: Aljibe.
- Aguaded, J. I. (2007). Los retos de la educación en los medios de comunicación: un nuevo ámbito de conocimiento. En E. Rodríguez Guillén (coord.), *Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador* (47-62). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Aguiar e Silva, V. M. (2005). La teoría de la deconstrucción, la hermenéutica literaria y la ética de la lectura. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (941-948). Madrid: Akal.
- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 191, 7-15.
- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128.
- Aguilar, C. (2011). ¿Somos racistas? Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 172, 28-36.
- Aguirre, A. (2015). Narrativa en grupo. Uso de la wiki en la clase de escritura creativa. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 54, 260-270.
- Ahmed, R. (2010). Fronteras asesinas e identidades culpables: “moros” y “negros” en la literatura española del nuevo milenio. *Anaquel de Estudios Árabes*, 21, 235-252.
- Albanell, P. (2002). Contagiar. En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (11-19). Madrid: Anaya.

- Alcoverro, C. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- Alonso, F. (2001a). Presentación: la escritura creativa en Secundaria. En F. Alonso (comp.), *Escritura creativa (5-7)*. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.
- Alonso, F. (2001b). Didáctica de la escritura creativa. En F. Alonso (comp.), *Escritura creativa (51-66)*. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.
- Alonso, F. (2002). El más grande de los tesoros. En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (21-30). Madrid: Anaya.
- Alonso Alonso, M. M. (2010). Mediación y construcción de sentidos: notas en torno a su articulación teórico-metodológica en el estudio de la apropiación de Internet. *Mediaciones Sociales*, 6, 3-37.
- Alonso, C., Domingo, F. y Rodríguez, F. (2002). El comentario de textos literarios (lírica, novela, teatro). Introducción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14, 77-79.
- Alvarado, M., Rodríguez, M. C. y Tobelem, M. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Álvarez Álvarez, C. (2010). Un club de lectura para mayores y pequeños. *Cuadernos de pedagogía*, 402, 28-30.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura. ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, 35, 91-106.
- Álvarez Méndez, N. (2010). *Palabras desencadenadas: aproximación a la teoría literaria postcolonial y a la escritura hispano-negroafricana*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34-39.

- Amigot, P., Bonilla, A. et al. (2008). Identidades de género, relaciones afectivas y violencia: un análisis social del discurso adolescente. En I. Martínez Benlloch, P. Amigot Leache, A. Bayot Mestre, A. Bonilla Campos, M. Castillo Martín, L. Gómez Sánchez, F. Jódar Rico, S. Tubert Cotlier y J. Mira Pérez, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (245-284). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Amorós, C. (2005). Globalización y orden genérico. En C. Amorós y A. de Miguel (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (301-322). Madrid: Minerva.
- Amorós, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización: reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Amorós, C. (2011). Prólogo. En M. A. García de León, *Cabeza moderna/corazón patriarcal. Un diagnóstico social del género* (9-14). Barcelona: Anthropos.
- Antolín, M. S. (2009). Las tertulias dialógicas en el IES Karrantza. *Aula de innovación educativa*, 187, 47-50.
- Appiah, K. A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Aragón Holguín, G. A. (2013). Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 43, 101-112.
- Arellano, G. A. (2010). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (73-84). Barcelona: Anthropos.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. et al. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (3), 613-620.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (44-68). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.

- Arroyabe, E. (2001). Europa como mosaico de identidades: algunas reflexiones. En D. Turton y J. González, *Identidades culturales y minorías étnicas en Europa* (23-35). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Atienza, E. y López Ferrero, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (191-206). Barcelona: Paidós.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Auster, P. (2005). Entrevista realizada a Paul Auster por Silvia Adela Kohan. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (7-14). Barcelona: Grafein.
- Azcona, J. (2002). Las barreras de las culturas identitarias: migración y límites sociales. En M. Calvo García (coord.), *Identidades culturales y derechos humanos* (23-48). Madrid: Dykinson.
- Azevedo, F. (2011). Palabras e imagens que permiten interrogar o mundo. En F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça y S. Reis (coords.), *Globalização na literatura infantil. Vozes, rostos e imagens* (45-54). Estados Unidos: Lulu Enterprises.
- Ballart, P. (2000). El segle del text. Cent anys de crítica literària i les formes del comentari de text. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 18-27.
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (297-322). Barcelona: Horsori.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.
- Ballester, J. (2011). Sobre l'horrible perill de la lectura i les seues conseqüències. En J. Ballester (ed.), *Sobre l'horrible perill de la lectura* (13-42). Catarroja: Perifèric.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015a). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 161-183.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015b). A qualitative study based on the reading life histories of future teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178, 15-19.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Ballester, J., Ibarra, N., Mínguez, X. y Morote, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y textos*, 26, 205-227.
- Barbé i Serra, A., Carro, S. y Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género: actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Madrid: Catarata.
- Baró, M. (2008). Les biblioteques escolars i la lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 46, 17-27.
- Barrena, P. (2007). La lectura en la sociedad globalizada. En *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector. 15.ªs Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (93-99). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano Ayala (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (75-110). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé Ruiz, C. (2008). Identidades políticas y sujetos sociales. El espectro de nuevos autoritarismos. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (135-184). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Basoredo, C. (2010). Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-35.
- Bastida, A., Bordons, G. y Rins, S. (2013). Hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en*

- secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (81-105). Barcelona: Graó.
- Bataller, A. (2003). El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica. En V. Martines (coord.), *Llengua, societat i ensenyament, 1* (1-42). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Bello, G. (2007). *Postcolonialismo, emigración y alteridad*. Granada: Comares.
- Bellorín, B. y Reyes, L. (2012). Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (172-196). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Barcelona: Alba.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermejo Pérez, D. (2008). Identidades transversales. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (101-133). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la educación, 15*, 129- 160.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la educación, 17*, 97-128.
- Bizarro Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Blau DuPlessis, R. (1999). Otramente. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (243-264). México: Fondo de Cultura Económica.

- Bollmann, S. (2006). Las mujeres, que leen, son peligrosas. Una historia ilustrada de la lectura desde el siglo XIII hasta el siglo XXI. En S. Bollmann, *Las mujeres, que leen, son peligrosas* (20-37). Madrid: Maeva.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (135-147). Barcelona: Graó.
- Bontempo, L., Flores, R. C. y Nayeli, L. (2012). La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto-autoría. *El Ágora USB*, 12 (2), 421-436.
- Borda, M. I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En M. Abril Villalba (coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (117-147). Málaga: Aljibe.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2013). Introducción. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (7-13). Barcelona: Graó.
- Borràs, J. (2010). *Taller de creació literària. La literatura del «jo»: anàlisi d'una pràctica docent a l'IES Campanar* (Trabajo Final de Máster). Valencia: Universitat de València.
- Botana Montenegro, E. M. (2006). *Hacer de la lectura un hábito*. México: Océano.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Bruner, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner y H. Haste (comps.), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (81-93). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruno, P. (2004). Jóvenes que bailan con libros. En *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (139-154). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Butler, M. J. (2015). Los límites borrosos entre la ficción y la realidad en narrativas del yo: La casa en la calle Mango de Sandra Cisneros y Negocios de Junot Díaz. *RECIAL: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 7.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2010). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2015). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (291-312). México: Bonilla Artigas.
- Cabré, M. A. (2013). *Leer y escribir en femenino*. España: Aresta.
- Calafell, V. (2014). El manga. Explosió, integració i usos d'un fenomen de masses. En G. Colón y S. Fortuño (eds.), *Les tecnologies digitals en la producció literaria* (13-21). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Calleja, S. (2002). La escritura como juego. *Textos*, 30, 8-20.
- Calleja, S. (2012). *Conjugar el verbo leer. Invitación a la lectura y a la escritura*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Camargo, Z. y Uribe, G. (2011). Secuencias didácticas y escritura. En I. García Parejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (21-33). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cantero, V. (2013). Hacia la plena significatividad del texto literario en la ESO: de la lectura comprensiva a la competencia literaria a través del intertexto. *Tendencias pedagógicas*, 21, 225-248.
- Capella, J. R. (2000). Las raíces culturales comunitarias. En H. C. Silveira Gorski (ed.), *Identities comunitarias y democracia* (63-77). Madrid: Trotta.

- Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Carreres, J. y Fernández, M. (2005). L'escriptura del jo, una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 35, 20-27.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993a). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1993b). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). Fonaments per al comentari de text. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 7-16.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 26 (3), 32-45.
- Cassany, D. (2008). Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació. *Temps d'educació*, 34, 7-10.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D., Cortiñas, S., Hernández, C. y Sala, J. (2008). Llegir la ideologia: la realitat i el desig. *Temps d'educació*, 34, 11-28.
- Cassany, D. y Sala, J. (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica? En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (81-97). Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Economía, sociedad i cultura*. Volumen II. El poder de la identitat. Barcelona: UOC.
- Castiel, C. (2001). Movimientos migratorios y educación. El desarrollo de la identidad étnico-cultural: un estudio de casos Brasil-Japón. En E. Soriano Ayala (coord.), *Identidad*

- cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (45-72). Madrid: La Muralla.
- Castro-Klaren, S. (2010). Estudios transatlánticos: geo-políticas en una perspectiva comparada. En I. Rodríguez y J. Martínez (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (91-120). Barcelona: Anthropos.
- Catelli, N. (2012). Literatura y literariedad. En J. Llovet, R. Caner, N. Catelli, A. Martí y D. Viñas, *Teoría literaria y literatura comparada* (31-83). Barcelona: Ariel.
- Celaya, J. (2006). Nuevas tecnologías, nuevos lectores: cómo fomentar la lectura y la escritura a través de los blogs. En *Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy. 14.ªs Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (115-137). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cerezo, M. (2010). El canon literario y sus efectos en la construcción cultural de la violencia de género: los casos de Chaucer y Shakespeare. En A. De la Concha (coord.), *El sustrato cultural de la violencia de género: literatura, arte, cine y videojuegos* (19-44). Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. C. (2002). Lectura y escritura creativa. En *La seducción de la lectura en edades tempranas* (139-157). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación de Profesorado.
- Cerrillo, P. C. (2007). Educar para leer y educar para escribir. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (175-192). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerillo, P.C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (85-104). Barcelona: Anthropos.
- Cerrillo, P. C. y Cañamares, C. (2004). Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura. *Literatura infantil y juvenil*, 203, 17-21.

- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (2003). Qué leer y en qué momento. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (237-244). Cuenca: CEPLI.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chansky, R. A. (2014). Enseñando en el tercer espacio: construcción de identidad en los relatos de viaje de Jamaica Kincaid, *A small place* y *Among Flowers*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 63 (19).
- Climent, F. (1995). Televisión y literatura infantil: esa extraña pareja. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (29-40). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Cobo, R. (2005). Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres. En C. Amorós y A. de Miguel (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (265-300). Madrid: Minerva.
- Cobo, R. (2006). Ellas y nosotras en el diálogo intercultural. En R. Cobo (ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (11-33). Madrid: Catarata.
- Colomer, T. (1994). L'adquisició de la competència literària. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, 37-50.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Colomer, T. (2009a). Introducción: lectura de frontera y frontera de la lectura. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (5-16). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2009b). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (19-58). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2009c). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (197-220). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2012a). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (7-25). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T. (2012b). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (87-118). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T. y Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T., Ribas, T. y Utset, M. (2003). La escritura por proyectos: «Tú eres el autor». En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (61-70). Barcelona: Graó.
- Conway, J. K., Bourque, S. C. y Scott, J. W. (2015). El concepto de género. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (23-33). México: Bonilla Artigas.
- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 65-78.
- Correro, C. (2012). Experiencias literarias en contextos de inmigración: textos sin pretextos. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (251-262). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Cuasante, E. (2013). Aproximaciones críticas a los escritos en primera persona. *Lingüística y literatura*, 64, 163-178.

- D'Angelo Hernández, O. S. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2015/5410] (DOGV núm. 7544 de 10.06.2015) Ref. Base Datos 005254/2015.
- De la Concha, A. (2010a). Introducción. En A. De la Concha (coord.), *El sustrato cultural de la violencia de género: literatura, arte, cine y videojuegos* (7-18). Madrid: Síntesis.
- De la Concha, A. (2010b). En el umbral de una nueva poética: cambios en la representación literaria de la violencia de género. En A. De la Concha (coord.), *El sustrato cultural de la violencia de género: literatura, arte, cine y videojuegos* (143-172). Madrid: Síntesis.
- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. En F. Alonso (comp.), *Escritura creativa* (9-50). *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 5-105.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Del Rincón, B. (2003). Diversidad cultural en el sistema educativo: problemas y alternativas. En D. Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (211-235). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- De Lucas, J. (2003). *Globalización e identidades: claves políticas y jurídicas*. Barcelona: Icaria.
- Demenchonok, E. (2003). Diálogo intercultural y las controversias de la globalización. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización* (81-107). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Demetrio, D. (2006). Narrar per escriure la vida. L'autobiografia com a recurs pedagògic. A l'adolescència i a qualsevol edat. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 127-140.
- Devís, A. y Sendra, J. (2000). Un model de comentari de textos per al batxillerat. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 57-66.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: Graó.
- Díez de Urduvía, F. (2006). *El libro: conciencia del hombre* (175-234). México: Océano.
- Docampo, X. P. (2002). Leer, ¿para qué? En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (45-66). Madrid: Anaya.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 21-34.
- Dolz, J. (2003). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (83-91). Barcelona: Graó.
- Duero, D. G. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), 232-275.
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (59-116). Barcelona: Graó.
- Eberhard, C. (2002). Derechos humanos y diálogo intercultural. En M. Calvo García (coord.), *Identidades culturales y derechos humanos* (255-289). Madrid: Dykinson.
- Eco, U. (1988). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (2005). La poética de la obra abierta. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (893-900). Madrid: Akal.

- Eco, U. (2010). Intenció lectoris. Apuntes sobre la semiòtica de la recepci3. En N. Araujo y T. Delgado (comps.), *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales* (441-457). Barcelona: Anthropos/Rubí.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paid3s.
- Estalayo, A. (2011). Violencia adolescente y circularidad: de la teorí a la pr3ctica. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (385-402). Madrid: Morata.
- Esteban Guitart, M. (2012). La multimetodologí autobiogr3fica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodologí Aplicada*, 17 (2), 51-64.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Estados Unidos: Insight Assessment.
- Farias, J. (2002). En voz alta. En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (67-76). Madrid: Anaya.
- Fe, M. y Belausteguigoitia, M. (1999). Presentaci3n. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (7-10). México: Fondo de Cultura Econ3mica.
- Fernandes, W. (2003). La globalizaci3n y la ética de una cultura única. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Culturas y poder. Interacci3n y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalizaci3n* (29-50). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández Paz, A. (2002). Como quien bebe agua. En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (77-88). Madrid: Anaya.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M. et al. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Anales de Psicología*, 33 (1), 40-47.
- Ferrer Julià, F. (2004). Inmigraci3n, emigraci3n y Uni3n Europea. En *La educaci3n en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (639-668). Valencia: Sociedad Espaolá de Pedagogía.

- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (111-132). Madrid: Visor.
- Fish, S. (2005). ¿Hay un texto en esta clase? En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (901-917). Madrid: Akal.
- Fish, S. (2010). La literatura en el lector: estilística «afectiva». En N. Araújo y T. Delgado (comps.), *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales* (259-282). Barcelona: Anthropos/Rubí.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización* (15-27). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fort, R. y Ribas, T. (2003). Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (51-59). Barcelona: Graó.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gadamer, H. G. (2005). Poetizar e interpretar. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (857-865). Madrid: Akal.
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia del futuro. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (273-328). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Galcerán, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Galeano, E. (2005). Entrevista realizada a Eduardo Galeano por Andrés Echevarría. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (69-74). Barcelona: Grafein.

- Gallardo, F. (2013). Prensa y literatura. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (167-179). Barcelona: Graó.
- García, A. (2005). El álbum ilustrado como nuevo género expresivo. En M. Abril (coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (225-246). Málaga: Aljibe.
- García Inda, A. (2008). Identidades y derechos colectivos. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (75-100). Valencia: Tirant lo Blanch.
- García de León, M. A. (2011). *Cabeza moderna/corazón patriarcal. Un diagnóstico social del género*. Barcelona: Anthropos.
- García-Madruga, J. A. y Fernández Corte, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 133-157.
- García Padrino, J. (1995). Las relaciones entre cine y literatura infantil en el aula: una propuesta didáctica. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (53-58). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Garzón Baldés, E. (2008). Identidad y tolerancia. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (37-74). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Calvo, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (13-38). Barcelona: Anthropos.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Juan, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (206-212). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.

- Gil Rojas, J. S. (2003). Lectura creativa y reescritura de textos. *Enunciación*, 8 (1), 68-76.
- Gilroy, P. (2000). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivialidad?* Barcelona: Tusquets.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (166-187). Madrid: Akal.
- Gimferrer, P. (2005). Entrevista realizada a Pere Gimferrer por Silvia Adela Kohan. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (187-190). Barcelona: Grafein.
- Girbés, J. C. (2006). *Llegir per a créixer. Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzira: Bromera.
- Giró Miranda, J. (2008). La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (275-315). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Giroux, H. A. (2014). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Gisbert, J. M. (2002). Visiones y metáforas de la lectura. En P. Albanell, F. Alonso, E. Cansino, X. P. Docampo, J. Farias, A. Fernández Paz, M. Landa, J. M. Gisbert, V. Muñoz Puelles y P. Zubizarreta, *Hablemos de leer* (89-99). Madrid: Anaya.
- Gómez Yebra, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Sevilla: ECOEM.
- González Abrisketa, O. y Mendiola, I. (2010). Cuando el otro habla: entre el silenciamiento y la performatividad. En I. Rodríguez y J. Martínez (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (209-234). Barcelona: Anthropos.
- González García, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
- González González, E. (2004). Desarrollo de la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la

- afectividad. En E. González y J. A. Bueno (coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (309-344). Madrid: CSS.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
- Grandes, A. (2005). Entrevista realizada a Almudena Grandes por Lola S. Morilla. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (101-106). Barcelona: Grafein.
- Gubar, S. (1999). La página en blanco y los problemas de la creatividad femenina. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (175-203). México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, J. (2008). Medios, poder e identidad. El yo colectivo frente a un proceso comunicacional transformador. *Estudios culturales*, 1, 171-182.
- Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guitart, M. E., Nadal, J. M. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 21 (5), 77-94.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P. et al. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29 (1), 159-170.
- Gutiérrez Fernández, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere. Investigación arbitrada*, 49, 361-370.
- Gutiérrez González, J. I. (2001). La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos. En E. Soriano Ayala (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (187-219). Madrid: La Muralla.

- Haba Osca, J., Alcantud Díaz, M. y Peredo Hernández, J. (2015). Taller de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110.
- Henao, O. (2004). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín*. (Tesis). Valencia: Universitat de València.
- Hernanz Ruiz, M. (2011). El adolescente ante las dificultades. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (82-96). Madrid: Morata.
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*, 22, 68-79.
- Hersent, J. F. (2004). La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad. En *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12.ªs Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (35-84). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hobsbawm, E. J. (2000). Identidad. En H. C. Silveira Gorski (ed.), *Identidades comunitarias y democracia* (47-62). Madrid: Trotta.
- Iacono, A. M. (2000). Raza, nación, pueblo: caras ocultas del universalismo. En H. C. Silveira Gorski (ed.), *Identidades comunitarias y democracia* (95-111). Madrid: Trotta.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010a). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de Innovación Educativa*, 197, 7-8.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010b). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación educativa*, 197, 9-12.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2011). Escenarios textuales de la alteridad: literatura y viaje. *Lenguaje y textos*, 33, 111-133.
- Ibarra, N, y Ballester, J. (2014). La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea. *Diacrítica*, 28 (3), 103-120.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016a). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317.

- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016b). Book-trailers in kindergarden and K12 Education: digital, communicative and literary competence through digital narratives. *Digital Education Review*, 30, 77-93.
- Iglesias Casal, I. (2011). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez y M. Seseña (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Volumen I* (439-452). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Iser, W. (1989a). La estructura apelativa de los textos. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (133-148). Madrid: Visor.
- Iser, W. (1989b). El proceso de lectura. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (149-164). Madrid: Visor.
- Iser, W. (2010). El proceso de lectura. En N. Araújo y T. Delgado (comps.), *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales* (309-327). Barcelona: Anthropos/Rubí.
- Jacobus, M. (1999). La visión diferente. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (228-242). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jara Fuente, J. A. (2011). Lenguaje y discurso: percepciones identitarias y construcciones de identidad. *Hispania. Revista Española de Historia*, 238, 315-324.
- Jauss, H. R. (2005). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (866-892). Madrid: Akal.
- Jauss, H. R. (2010). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En N. Araújo y T. Delgado (comps.), *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales* (185-190). Barcelona: Anthropos/Rubí.
- Jelin, E. (2000). Epílogo II. Fronteras, naciones, género. Un comentario. En A. Grimson (comp.), *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro* (333-342). Buenos Aires: Ciccus-La Crujía.
- Jirku, B. E. y Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 16, 9-21.

- Jolibert, J. (coord.) (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.
- Jorquera, V. (2007). Psicologización, poder constituyente y autonomía: repensando la construcción de la subjetividad en la postmodernidad. *Athenea Digital*, 12, 38-61.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (149-178). Barcelona: Graó.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Kellner, D. (2014). Epílogo. Leer a Giroux. Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. En H. A. Giroux, *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* (193-216). Madrid: Popular.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, S. A. y Rivadeneira, A. L. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño Editorial.
- Kohan, S. A. (2001). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.
- Kohan, S. A. (2002). *Dado un texto, volverlo otro diferente*. *Textos*, 30, 32-41.
- Kolodny, A. (1999). Un mapa para la relectura, o el género y la interpretación de textos literarios. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (152-174). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (2000). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E. (2000). Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. En H. C. Silveira Gorski (ed.), *Identidades comunitarias y democracia* (251-268). Madrid: Trotta.
- Lagos, P. (2012). Viajes de ida y retorno entre la pertenencia y el desarraigo. La construcción narrativa del hogar y la identidad en los diarios cinemautobiográficos de David Perlov. *Revista Comunicación*, 10 (1), 531-546.

- Lamas, M. (2015a). Introducción. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (11-21). México: Bonilla Artigas.
- Lamas, M. (2015b). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (93-122). México: Bonilla Artigas.
- Lamas, M. (2015c). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (313-348). México: Bonilla Artigas.
- Landa, M. (2008). Los otros. En *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil* (7-8). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2007). *La construcción del taller de escritura: en la escuela y la biblioteca*. Sevilla: Eduforma, MAD.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27.
- Larrosa, J. (1994). Presentación. En J. Larrosa (ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela* (7-8). Barcelona: PPU.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (259-329). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2005a). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2005b). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Latorre, V. (2007). ¿Qué leen? ¿Cuánto leen? ¿Por qué leen? Los hábitos de lectura al final de la Secundaria. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (545-551). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Leibrandt, I. (2015). Narrarse a uno mismo, autotematización y la cultura de la confesión. Espéculo. *Revista de Estudios Literarios*, 54, 141-154.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lluch, G. (2007). La literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada. En *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector. 15.ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (99-109). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lluch, G. (2010a). Introducción. Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (7-12). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2010b). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (105-128). Barcelona: Anthropos.
- Lomas, C. y Ruiz Bikandi, U. (2002). Imitar, plagiar, crear. *Textos*, 30, 5-7.
- Londoño, G. (2013). *Relatos digitales en educación* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López-Ferrero, C., Aliagas, C. et al. (2008). La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes. En A. Camps y M. Milian (coords.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (105-117). Barcelona: Graó.
- López Molina, J. y López Muyor, P. (2003). *Lectura y hábito lector*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Maalouf, A. (2009a). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza.
- Maalouf, A. (2009b). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Maffesoli, M. (2000). Posmodernidad e identidades múltiples. *Sociológica*, 15 (43), 247-275.
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Cuadernos de Filología Alemana*, 3, 171-179.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Malheiro Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Margallo, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los «best-sellers». En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (221-239). Barcelona: Graó.
- Margallo, A. M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (144-171). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Marín Gracia, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (27-49). Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (2006). La magia de escribir. En *Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy*. 14.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares (23-32). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Marqués, P. (2004). Nuevas tecnologías y jóvenes. ¿Qué hacen los jóvenes en el ciberespacio? En *Pero, ¿qué leen los adolescentes?* 12.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares (155-167). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martí, F. (2009). Estrategias y actitudes críticas para leer webs. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (207-216). Barcelona: Paidós.

- Martín Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (39-58). Barcelona: Anthropos.
- Martín García, A. y Barrientos Bradasic, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21 (2), 19-44.
- Martín Garzo, G. (2005). Entrevista realizada a Gustavo Martín Garzo por Joaquín Revuelta. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (87-95). Barcelona: Grafein.
- Martínez Agudo, J. D. y Suárez Muñoz, A. (2003). Formación de valores ante la diversidad lingüística y cultural. En A. Cano Vela y C. Pérez Valverde (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (769-774). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Martínez Benlloch, I., Amigot, P. et al. (2008). Conclusiones. En I. Martínez Benlloch, P. Amigot Leache, A. Bayot Mestre, A. Bonilla Campos, M. Castillo Martín, L. Gómez Sánchez, F. Jódar Rico, S. Tubert Cotlier y J. Mira Pérez, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (287-299). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez León, P., Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 155-172.
- Martínez Pérsico, M. (2013). Palabras con descuento. Microficción y twitteratura en el aula ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5, 6-22.
- Martínez Roldán, C. (2012). Pláticas literarias con estudiantes bilingües: la metodología de estudio de caso. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (213-238). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Martínez Sánchez, J. J. (2015). Los otros que hay en ti: didáctica de la literatura universal. En R. Jiménez Fernández y M. F. Romero Oliva (coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (35-46). Barcelona: Octaedro.

- Martínez Suárez, Y. y De Salvador Agra, S. (2015). Reclamos de autodesignación identitaria a través del espejo mediático. *Estudios sobre feminismo y género*, 15, 203-221.
- Martos, E. y García, G. (2005). Las nuevas tecnologías y la literatura infantil y juvenil. En M. Abril Villalba (coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (247-283). Málaga: Aljibe.
- Mata, J. (2008). *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mayoral, M. (2005). Entrevista realizada a Marina Mayoral por Ariel Rivadeneira. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (63-68). Barcelona: Grafein.
- McNeil, A. y Malaver, R. (2010). Lenguaje, argumentación y construcción de identidad. *Folios*, 31, 123-132.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (169-189). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (coord.). (2003a). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2003b). El proceso de lectura. Las estrategias. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (183-199). Cuenca: CEPLI.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-33.
- Mezzadra, S. (2008). Introducción. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (15-31). Madrid: Traficantes de sueños.

- Mezzadra, S. y Rahola, F. (2008). La condición postcolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (261-278). Madrid: Traficantes de sueños.
- Miampika, L. W. (2007). Introducción. En L. W. Miampika, M. García de Vinuesa, A. I. Labra y J. Cañero (eds.), *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas* (9-17). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Millás, J. J. (2005). Entrevista realizada a Juan José Millás por Silvia Adela Kohan. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (15-24). Barcelona: Grafein.
- Millington, M. I. (2008). La ubicación crítica en la lectura intercultural. En A. Sanz Cabrerizo (comp.), *Interculturales/Transliteraturas* (133-162). Madrid: Arco.
- Mínguez, X. (2006). La animación a la lectura en ESO y Bachiller. En X. Mínguez, N. Ibarra y X. López, *La propuesta de leer* (5-27). Alzira: Algar.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54). Madrid: Catarata.
- Montemayor Ruiz, S. (2007). El otro como destino: la interculturalización del currículo. Un caso práctico desde la lengua y la literatura españolas y desde las actividades artísticas. En S. Montemayor (coord.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (115-158). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mora Fandos, J. M. (2010). *Leer o no leer: sobre identidad en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morduchowicz, R. (2010). La generación multimedia. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (59-71). Barcelona: Anthropos.
- Moreno, V. (2004). Hacer escritores. ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Cómo? En *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12.ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (119-137). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moreno, V. (2005). *Metáforas de la lectura*. Madrid: Lengua de trapo.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Argentina: Aique.

- Morilla, L. S. y Kohan, S. A. (1999). *Hacer escribir a los niños. La metodología del taller de escritura y consignas prácticas para incentivar el mundo creativo y novelesco de los niños*. Barcelona: Grafein.
- Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas de Grado de Primaria: una investigación-acción. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 26, 1-25.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (119-143). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Muñoz Molina, A. (2005). Entrevista realizada a Antonio Muñoz Molina por Ariel Rivadeneira. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (25-30). Barcelona: Grafein.
- Murillo Torrecilla, F. J., Lucio-Villegas de la Cuadra, M. et al. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Naïr, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Editorial Complutense.
- Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género. En M. Nash y D. Marre (eds.), *Multiculturalismos y género: un estudio interdisciplinar* (21-47). Barcelona: Bellaterra.
- Nash, M. (2003). Representaciones culturales y discurso de género, raza y clase en la construcción de la sociedad contemporánea. En M. Nash y D. Marre (eds.), *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase* (21-35). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Nata, G. (2007). *Diferença cultural e democracia. Identidade, cidadania e tolerancia na relação entre maioria e minorías*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Lisboa: Edição Alto Comissariado para a imigração e diálogo intercultural.
- Nicolás, M. (2006). Para una crítica de la multiculturalidad en la aldea planetaria: argumentos de síntesis y recursos bibliográficos. En B. A. Roig, I. Soto y P. L. Domínguez

- (coords.), *Multiculturalismo e identidades permeáveis na literatura infantil e xuvenil* (13-48). Vigo: Xerais.
- Nunes Peres, A. (2000). *Educação intercultural. Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face a diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (287-296). Barcelona: Horsori.
- Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 11, 42-80.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Olaziregi, M. J. (2000). El comentario de textos literarios en Secundaria. *CLLJ: cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 133, 25-33.
- Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva «chick lit» para adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (169-184). Barcelona: Graó.
- Oliveira, E. P., Almeida, L. et al. (2009). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 562-567.
- Ortega, J. (2010). Post-teoría y estudios transatlánticos. En I. Rodríguez y J. Martínez (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (77-89). Barcelona: Anthropos.

- Ortega Allué, J. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (23-50). Madrid: Morata.
- Palazzo, M. G. (2014). Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog. *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos*, 26.
- Pascua Febles, I. (2007). Literatura infantil multicultural: su traducción. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirmitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (13-53). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Peñalva, M. A. y Zufiarre, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Pereira Tercero, R. (2011). Introducción: Adolescentes en el siglo XXI. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (11-20). Madrid: Morata.
- Perera Santana, A. y Ramón Molina, E. (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirmitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (87-214). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 23, 167-172.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.

- Porras, J. (1995). Una defensa de la imagen. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (87-89). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Puigvert, L. (2001). Igualdad de diferencias. En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales* (93-107). Barcelona: El Roure.
- Puren, Ch. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En A. Sanz Cabrerizo (comp.), *Interculturas/Transliteraturas* (253-278). Madrid: Arco.
- Quintanal, J. (2005). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- Quispe-Agnoli, R. (2010). Desvelando colonialidades: áreas en busca de atención en los estudios latinoamericanos. En I. Rodríguez y J. Martínez (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (185-207). Barcelona: Anthropos.
- Rao, S. (2003). Las perspectivas filosóficas de la asimetría cultural y los retos de la globalización. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización* (51-59). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rattero, C. (2005). ¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- REAL DECRETO 11/05/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- Regueiro Salgado, B. y Sánchez Gómez, L. (2014). *Experiencias de escritura digital: hacia una alfabetización multimedia*. Actas Icono 14, 16, 313-327. III Congreso Internacional Sociedad Digital.

- Remolar Quintana, I. (2014). Producción literaria y videojuegos. Punto de encuentro. En G. Colón y S. Fortuño (eds.), *Les tecnologies digitals en la producció literaria* (97-112). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Revilla Castro, J. C. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes* (Tesis). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal, *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 4, 54-67.
- Reyzábal, M. V. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. Madrid: La Muralla.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Ricoeur, P. (1996a). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996b). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rincón, A. (2012). De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (197-205). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Rivadeneira, A. (1997). *El escritor y su oficio. Vivencias, experiencias y trucos de los escritores*. Barcelona: Grafein.
- Rodrigo Alsina, M. y Medina Bravo, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 125-146.
- Rodríguez, E. (2007). Ciudades interculturales: una ventana a la diversidad cultural a través de las artes y la cultura visual. En L. W. Miampika, M. García de Vinuesa, A. I. Labra y J. Cañero (eds.), *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas* (97-103). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Rodríguez, J. C. (2015). *Para una teoría de la literatura (40 años de Historia)*. Madrid: Marcial Pons.

- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). Una temporada en el caos: del cuento popular a la televisión. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (47-52). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Rodríguez Ledesma, X. (2006). *Abonando la utopía*. México: Océano.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). Presentación. En F. Rodríguez Lestegás (coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (7-12). Barcelona: Horsori.
- Rosal Nadales, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación*, 24 (2), 59-81.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz Román, C., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.
- Saavedra Macías, F. J. (2014). Consumo, publicidad e identidad: funciones psicológicas del consumo y de la información publicitaria. En R. Mancinas-Chávez y A. I. Nogales Bocio (coords.), *Primer Congreso Internacional Infoxicación: mercado de la información y psique: Libro de Actas* (199-215). Sevilla: Ladecom.
- Sacristán, F. (2006). Comprensión de la lectura en alumnos de enseñanza secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 271-293.
- Said, E. (2010). Crisis (en el orientalismo). En N. Araújo y T. Delgado, *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (363-378). Barcelona: Anthropos.
- Said, E. (2014). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Salazar Benítez, O. (2010). *Cartografías de la igualdad. Ciudadanía e identidades en las democracias contemporáneas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Salazar Benítez, O. (2017). *Autonomía, género y diversidad. Itinerarios feministas para una democracia intercultural*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Saldaña, A. (2011). Sobre la construcción de la identidad en las prácticas culturales. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 16, 23-42.
- Salvador, V. (1984). *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. Valencia: Del Bullent.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3 (5), 31-38.
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: las relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (291- 317). Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez Corral, L. (2007). Lectura e identidad: ¿es posible la educación literaria? En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (83-95). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Enciso, J. (2002). Jugando también con la historia literaria. *Textos*, 30, 56-66.
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Zapatero, J. (2011). Escritura autobiográfica y traumas colectivos: de la experiencia personal al compromiso universal. *Revista de Literatura*, 146, 379-406.
- Sanjuán, M. (2015). Leer, sentir, pensar, ser: educación literaria y libertad del lector infantil y juvenil. En R. Jiménez Fernández y M. F. Romero Oliva (coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (63-74). Barcelona: Octaedro.
- Sanz Cabrerizo, A. (2008). Introducción. En A. Sanz Cabrerizo (comp.), *Interculturales/Transliteraturas* (11-64). Madrid: Arco.

- Scarry, E. (2013). La dificultad de imaginar otras gentes. En M. C. Nussbaum, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (129-142). Barcelona: Paidós.
- Schwab, G. (2008). Restricción y movilidad. Hacia la dinámica del contacto cultural en la literatura. En A. Sanz Cabrerizo (comp.), *Interculturas/Transliteraturas* (227-251). Madrid: Arco.
- Schweickart, P. P. (1999). Leyéndo(nos) nosotras mismas: hacia una teoría feminista de la lectura. En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (112-151). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Shohat, E. (2008). Notas sobre lo postcolonial. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (103-120). Madrid: Traficantes de sueños.
- Showalter, E. (2010). La crítica feminista en el desierto. En N. Araújo y T. Delgado, *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (381-404). Barcelona: Anthropos.
- Sierra i Fabra, J. (2006). *La página escrita*. Madrid: SM.
- Silva, L. (2007). ¿Y qué les contamos a los lectores de hoy? (que a ellos les interese escuchar). En *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector. 15.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (27-39). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (151-168). Barcelona: Graó.
- Sola Morales, S. (2013). Hacia una tipología de las narrativas mediáticas identitarias. *Sphera Pública*, 13 (2), 30-48.
- Solé, I. (2005). Pisa, la lectura y sus lecturas. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 22-27.
- Solé, C. y Alcalde, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (741-757). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

- Sontag, S. (2005). Entrevista realizada a Susan Sontag por Clara Valverde. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (31-35). Barcelona: Grafein.
- Soriano Ayala, E. (2001a). Introducción. En E. Soriano Ayala (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (5-13). Madrid: La Muralla.
- Soriano Ayala, E. (2001b). La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce cultural: una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. El caso de El Ejido desde la perspectiva escolar. En E. Soriano Ayala (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (111-155). Madrid: La Muralla.
- Soriano Ayala, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (187-218). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Spivak, G. Ch. (2008). Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (33-67). Madrid: Traficantes de sueños.
- Spivak, G. Ch. (2010). Historia. En N. Araújo y T. Delgado, *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (479-498). Barcelona: Anthropos.
- Sule, T. (2009). El comentario de textos literarios: una experiencia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 52, 11-20.
- Susín Betrán, R. y San Martín Segura, D. (2008). A modo de presentación. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (17-33). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Tabucchi, A. (2005). Entrevista realizada a Antonio Tabucchi por Carmen Pérez Jiménez. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (37-42). Barcelona: Grafein.
- Talpade, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Saber académico y discursos coloniales. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales* (69-101). Madrid: Traficantes de sueños.

- Teixedor, E. (2004). La literatura juvenil. Un género polémico. En *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (107-116). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Teixedor, E. (2007). *La lectura y la vida. Cómo incitar a los niños y adolescentes a la lectura: una guía para padres y maestros*. Barcelona: Ariel.
- Tejerina Lobo, I. (2008a). Introducción. En I. Tejerina Lobo (coord.), *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (26-37). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tejerina Lobo, I. (2008b). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En I. Tejerina Lobo (coord.), *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (38-87). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tena, M. (2004). Placer y libertad: los hábitos lectores de los adolescentes españoles. En *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12.^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (85-106). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Todera Yllescas, J. C. (2014). La literatura en Secundaria: aciertos y desaciertos. En J. Badía Herrera, R. Durá Celma, D. Guinart Palomares y J. Martínez Rubio (coords.), *Más allá de las palabras. Difusión, recepción y didáctica de la literatura hispánica* (263-271). Valencia: Universitat de València.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trillas, J. (1994). Pedagogías narrativas. En J. Larrosa (ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. La idea de formación en la novela* (107-128). Barcelona: PPU.
- Trueba Lara, J. L. (2006). *El fomento de la lectura y sus enemigos* (67-123). México: Océano.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

- Tubert, S. (2008). La construcción de la identidad sexuada en la adolescencia. En I. Martínez Benlloch, P. Amigot Leache, A. Bayot Mestre, A. Bonilla Campos, M. Castillo Martín, L. Gómez Sánchez, F. Jódar Rico, S. Tubert Cotlier y J. Mira Pérez, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (50-87). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tusquets, E. (2006). ¿Son peligrosas las mujeres que leen? En S. Bollmann, *Las mujeres, que leen, son peligrosas* (10-19). Madrid: Maeva.
- Valera, G. y Madriz, G. (2005). Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura* (201-219). Argentina: Miño y Dávila.
- Vázquez García, C. (2007). Viaje del margen al centro. La narrativa de migración e identidades híbridas adolescentes. En F. Azevedo, J. Machado de Araújo, C. Sousa Pereira y A. Filipe Araújo (coords.). *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (48-65). Gaia: Gailivro.
- Vila, I. (2012). Lengua, escuela e inmigración. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (26-43). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Villalón, J. J. (2006). *Identidades sociales y exclusión. ¿Qué nos diferencia? ¿Qué nos iguala? España, 1985-2004*. Madrid: Cáritas Española.
- Villoro, L. (1998). *Sobre la identidad de los pueblos. Estado plural. Pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós.
- Villoro, J. (2005). Entrevista realizada a Juan Villoro por Silvia Adela Kohan. En Grafein ediciones, *Escritores: entrevistas* (161-170). Barcelona: Grafein.
- Vodicka, F. (1989). La estética de la recepción de las obras literarias. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (55-62). Madrid: Visor.
- Warning, R. (1989). La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (13-34). Madrid: Visor.
- Weissmann, P. (2012). Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- White, H. (2005). Retórica de la interpretación. En J. M. Cuesta Abad y J. Jiménez Heffernan (eds.), *Teorías literarias del siglo XX: una antología* (918-940). Madrid: Akal.
- Yubero, S. (2005). El mito de la bella durmiente como paradigma del proceso de formación del lector. En C. L. González Las, E. Gómez-Villalba, R. Gómez Gómez, M. C. Hoyos Ragel, J. Mata Anaya y M. Molina Moreno (eds.), *Leer de nuevo. Leer lo nuevo* (65-79). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Zárate, A. (2015). El uso de preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13, 297-326.
- Zayas, F. (2013). Internet en la clase de literatura: del acceso a la información a la construcción de conocimiento. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (181-192). Barcelona: Graó.
- Zevallos, J. (2010). La introducción de los discursos colonial y postcolonial en los estudios latinoamericanos. En I. Rodríguez y J. Martínez (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales. I. Narrativas comando/sistemas mundos: colonialidad/modernidad* (161-181). Barcelona: Anthropos.
- Zubiri, H. (2014). Escritura creativa para el empoderamiento en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 61-70.

ANEXOS

Anexo A.1.) Cuestionario preferencias lectoras

Cuestionario personal

Las historias que leemos o que vemos (libros, películas, series, etc.) y los personajes que las protagonizan nos ayudan a definirnos. Especialmente cuando no estamos seguros de en qué personas nos gustaría convertirnos, aún no hemos establecido nuestras prioridades y valores o nuestra manera de pensar al respecto de muchos temas importantes y tenemos dudas en cuanto a las decisiones que vamos a tomar sobre nuestro futuro. Con estas preguntas te invitamos a recordar y a reflexionar sobre las historias que te han ayudado a construir la persona que eres o a plantearte cómo te gustaría ser y, en caso de que aún no las hayas encontrado, a darnos algunas pistas sobre qué tipo de historias te ayudarían a hacerlo y responderían a tus inquietudes en este momento de tu vida. Para reunir más información sobre el tipo de lecturas que podrían enriquecerte personalmente, te pedimos que respondas a las preguntas de manera argumentada, desarrollando en algunas líneas tus ideas. ¿Te animas?

MIS PREFERENCIAS LECTORAS

1. ¿Te han gustado las lecturas propuestas en la clase de Lengua y Literatura en este curso y en el anterior? ¿Qué te ha gustado? ¿Qué no te ha gustado? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de historias lees o ves en tu tiempo libre? ¿Qué es lo que te gusta de esas historias? ¿Se parecen a las lecturas que se proponen en clase? En caso contrario, ¿en qué se diferencian?

MIS INTERESES Y PREOCUPACIONES VITALES

3. ¿Cuáles son tus principales intereses y preocupaciones en este momento de tu vida (nombra dos o tres y desarrolla la respuesta redactando un par de líneas)? ¿Las lecturas propuestas en clase recogían esos intereses y preocupaciones? ¿Crees que te motivaría hacer lecturas que trataran esos temas? ¿Por qué? Enumera un par de temas sobre los que te gustaría leer y explica por qué.

MODELOS CON LOS QUE ME IDENTIFICO EN LA FICCIÓN

4. ¿Recuerdas personajes de las lecturas de clase que te hayan marcado (con los que te identificas, que admiras, a los que no te gustaría parecer o que te hayan ayudado a definir lo que valoras, tu forma de pensar o qué te gustaría hacer en el futuro)?

¿Y en las historias que lees o ves en tu tiempo libre?

Completa los apartados siguientes indicando el nombre del personaje, la historia de la que procede (título del libro, película, serie, etc.), si ha sido propuesta en clase o de libre elección y explica también de la manera más detallada posible por qué te ha marcado ese personaje.

Personaje 1:

Título y tipo de historia:

¿Propuesta de clase o elección personal?

Explicación de por qué me ha marcado:

Personaje 2:

Título y tipo de historia:

¿Propuesta de clase o elección personal?

Explicación de por qué me ha marcado:

Personaje 3:

Título y tipo de historia:

¿Propuesta de clase o elección personal?

Explicación de por qué me ha marcado:

HISTORIAS Y PERSONAJES QUE ME AYUDAN A CONSTRUIR QUIÉN SOY

5. ¿Se te ocurre alguna historia que te haya ayudado a: a, b, c, d, e, f? (Anota en cada caso cuál es la historia que te lo ha permitido, de qué tipo de historia se trata, si ha sido de libre elección o propuesta en clase y explica por qué y cómo te ha ayudado a esto)

a) Entender y expresar mejor una situación en la que te encontrabas y cómo te sentías

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (a):

b) Desarrollar tus valores o tu manera de pensar, lo que te parece correcto o incorrecto, justo o injusto

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (b):

c) Conocer más el mundo o entender mejor un tema de relevancia social

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (c):

d) Tomar decisiones en tu vida, cambiar tu forma de pensar o actuar de manera distinta

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (d):

e) Imaginarte cómo sería tu vida si fueses una persona distinta (de otra procedencia, género, con otra situación económica, otras circunstancias vitales, etc.) ponerte en su situación y entender su perspectiva

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (e):

f) Plantearte una opción de futuro en la que antes no habías pensado

Título:

Propuesta de clase o elección personal:

Tipo de historia:

Explicación de cómo y por qué me ha ayudado a (f):

Anexo A.2.) Cuestionario pretest-postest 1

Cuestionario personal

Aquí van algunas preguntas que esperamos que te resulten sugerentes... Por favor, léelas bien antes de contestarlas y procura argumentar y desarrollar tus respuestas. Si no entiendes en qué consiste alguna de ellas, puedes dirigirte a nosotros en cualquier momento. Muchas gracias por tu colaboración y esperamos que pueda resultarte provechoso reflexionar sobre estas cuestiones.

¡Que tengas un buen día!

1. El autor de estas letras expresa en ellas lo que suponen para él, por una parte, los libros o la lectura y, por otra, el hecho de escribir, en su caso particular, poesía.

Leer. Una página escrita...	Escribir. Una página en blanco...
<p>La ciudad y las palabras me hablan a todas horas, donde paran estas neuronas a solas con un libro, él me dio consejos, y la calle los reflejos para salvar el pellejo. No dejo de sumergirme entre hojas y evadirme cuando el resto me harta, disciplina firme de este autodidacta, con obsesión enferma al rap me entrego, si no leo, ¿cómo voy a redactar exactas actas luego? La conciencia tras mi frente dijo: aprende, por si el filo del destino prende el hilo del que mi rap pende, no quiero ser un don nadie en esta vida, ir al baile y ver que la chica más guapa ni me mira. Leer me inspira, para mí es algo necesario, mientras niños sueñan ser los mafias de su barrio, este es mi homenaje a la sabiduría de los siglos, enseñanzas de un señor llamado libro.</p> <p style="text-align: right;"><i>Señor Libro y Señor Calle, Nach</i></p>	<p>R de revolución, rabia repentina recorre rincones, rimas resplandecen, rompen reglas, rematan rencores, reflexiono, rescato relatos reales, reacciono rimando, remando, retrato realidades.</p> <p>Rechazo renunciar, resisto, regalo realismo, relajada rebeldía, rígido romanticismo.</p> <p>A de Actitud, ármate adquiriendo habilidades, adiéstrate aguantando, atravesando adversidades, atrévete a aferrarte al arte hasta asfixiarte.</p> <p>R de Revolución, A de Actitud, P de Poesía. Palabras parecen pesadas pedradas, pensadas para purificar, para pelear, podré perdurar pintando papeles, poniendo pasión, párrafos producen portentosa precisión.</p> <p>Pernocté, practiqué, prediqué perfectos poemas, procuro progresar poniendo pieza por pieza, preocupándome por propagar proezas, permaneciendo plenamente puro, pocos podrían, plasmando percepciones propias, profunda poesía.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tres Siglas, Nach</i></p>

a) Explica en unas líneas, con tus palabras, las ideas que transmite Nach sobre lo que conllevan para él la lectura y la escritura.

b) Y tú, ¿qué piensas sobre la lectura y la escritura? ¿Cómo las entiendes y qué valor tienen para ti? ¿Por qué?

c) ¿En qué coincides o discrepas con el autor? ¿Por qué? Exprésalo en unas líneas.

2. Imagina que esa puerta abre la historia de tu futuro personal. Escribe unas líneas acerca de lo que te gustaría encontrarte dentro y por qué.



Anexo A.3.) Cuestionario pretest-postest 2

Cuestionario personal

A continuación te presentamos algunas preguntas que esperamos que puedan despertar tu interés. Por favor, léelas bien antes de contestarlas y procura argumentar y desarrollar tus respuestas. Si no entiendes en qué consiste alguna de ellas, puedes dirigirte a nosotros en cualquier momento. Muchas gracias por tu colaboración y esperamos que pueda resultarte provechoso reflexionar sobre estas cuestiones.

¡Que tengas un buen día!

1. ¿Conoces realidades, prácticas o valores culturales diferentes? ¿Podrías poner algunos ejemplos? ¿Te parece positivo o negativo el contacto entre culturas? ¿Por qué? Explícalo.
2. ¿Sabes algo acerca de situaciones que se hayan producido a lo largo de la historia o que se produzcan en el presente en que unas comunidades culturales dominen, discriminen o ejerzan violencia sobre otras? ¿Qué mecanismos se utilizan para justificar tales actuaciones? ¿Qué opinión tienes al respecto y cómo crees que te sentirías tú si sufrieses alguna de esas situaciones?
3. ¿Te parece importante que las prácticas o valores culturales que asumen las personas sean reflexionadas y escogidas libremente? ¿Por qué? ¿Podrías ejemplificar alguna situación en que una persona experimente contradicciones o sienta un conflicto por adoptar o rechazar alguna práctica o valor que forme parte de una tradición y ante la que le resulte difícil escoger libremente? ¿Cómo imaginas que te sentirías tú ante tal situación? Explícalo.
4. Redacta un texto argumentativo, a modo de discurso coincidente o alternativo, lo más sólido posible, para rebatir o adherirte a las posturas desarrolladas en los textos A, B y C.

Texto A:

La destrucción es siempre necesaria para el progreso. Los europeos, con la colonización, llevaron la civilización a los indios americanos y a los aborígenes africanos, que eran pueblos salvajes, poco desarrollados y destinados, por su natural condición, a la obediencia y a la esclavitud. Por este motivo a lo largo de la historia unas comunidades culturales han dominado y se han impuesto sobre otras.

Asimismo, en la actualidad sigue habiendo países más pobres y atrasados que otros, por lo que es razonable que los más avanzados prosperen explotando o esclavizando a aquellos, que aportan mano de obra barata y trabajan en condiciones que no corresponde

a los occidentales asumir. Este proceder responde al mismo planteamiento que subyacía en las actuaciones del pasado: la destrucción o la miseria de unos pueblos es necesaria y está justificada como medio para sostener el avance y la opulencia de otros.

Texto B:

Cuando nuestras sociedades europeas u occidentales atraviesan momentos de crisis económica es especialmente inconveniente acoger inmigrantes procedentes de los países más pobres porque nos quitarían los puestos de trabajo y ello haría empeorar nuestra situación. En cualquier caso, de recibirlos, es razonable que nosotros tengamos prioridad en el acceso al trabajo, a la educación o a la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse.

Por otra parte, la violencia y la delincuencia en nuestras sociedades aumentan con la llegada de inmigrantes, por lo que las medidas destinadas a expulsarlos, a prohibir su entrada o, incluso, a la construcción de muros, estarían justificadas.

Texto C:

La pureza racial equivale a poder racial y es científicamente demostrable que existen razas superiores y razas inferiores. Por ello, en algunos momentos de la historia se han llevado a cabo medidas para evitar la mezcla y para hacer efectiva la dominación de unas razas sobre otras (como la de la raza aria sobre el pueblo judío) y el hecho de que esto comportase forzarlos a abandonar sus hogares, concentrarlos en campos en donde trabajaron en condiciones infrahumanas, desposeerlos de sus pertenencias, sustituir sus nombres por números, maltratarlos o matarlos, estaba justificado por el planteamiento anterior.

Conforme a estos mismos planteamientos se conducen en la actualidad los grupos de skins, que consideran que unas razas son superiores a otras, que no merecen el reconocimiento de la igual condición de humanidad y que ello justifica que se les insulte o se les agrede.

Asimismo, al igual que Hitler consideró que el pueblo judío entorpecería el progreso del pueblo alemán, líderes como Donald Trump consideran hoy, razonablemente, que los mexicanos o los musulmanes perjudican el florecimiento y la seguridad de los estadounidenses.

ANEXO B.1.) Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 1 al pretest y al postest

Grupo: Control	Alumno/a: 1				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Para él la lectura es su forma de expresarse, como su cueva secreta, expresa que tenemos que relacionarnos con leer. Para él la escritura es la actitud que él tiene para decir las cosas, expresar cuánto le gusta el escribir.	<i>Comprensión autónoma:</i> en la parte referida a la lectura, la respuesta no se vincula al contenido del texto presentado. En la parte alusiva a la escritura, la alumna se ciñe a uno de los aspectos enfatizados en el texto (la actitud), aproximando en mayor medida su respuesta a un ejercicio de comprensión autónoma, poco profundo, no obstante.	Sobre las palabras.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta.	No se produce, en el pretest no aparecían manifestaciones de pensamiento crítico y en el postest la implicación de la alumna en la tarea ha disminuido, por lo que su respuesta es, si cabe, menos elaborada.
b	Para mí la lectura y la escritura es un conjunto para entender oralmente y escrito todo lo que la gente quiere transmitir en libros, revistas, periódicos, etc. Para mí no tienen ningún valor porque a mí no me interesa ni leer ni escribir.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> no se manifiesta. <i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta mínimamente al concebir la alumna la lectura y la escritura como herramientas de entendimiento. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta, dado que la alumna no otorga ningún valor a las actividades consideradas.	Que no me gusta.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> aunque la alumna expresa libremente que la lectura y la escritura no le agradan, dado que no elabora su respuesta, entendemos que no se manifiesta. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta.	No se produce, ocurre lo mismo que en el apartado anterior.
c	No coincido en ninguno de los dos textos porque no me gusta ni leer ni escribir.	<i>Pensamiento propio:</i> aunque la alumna expresa libremente lo que piensa, no se manifiesta, dado que no elabora su respuesta. <i>Pensamiento divergente:</i> aunque la alumna se posiciona en contra de las ideas contenidas en los textos presentados, no se manifiesta, dado que no elabora su respuesta.	En las palabras.	<i>Pensamiento propio:</i> dado que la alumna no elabora su respuesta, no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> dado que la alumna no elabora su respuesta, no se manifiesta.	No se produce, ocurre lo mismo que en el apartado anterior.

Grupo: Control	Alumno/a: 1				
Pregunta 2	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	No contesta.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico: -</i>	No tengo ni idea.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico: no se dan, dado que la alumna no se implica en la pregunta.</i>	No se produce, la alumna no responde a esta pregunta o no elabora su respuesta cuando lo hace.

Grupo: Control	Alumno/a: 2				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Prefiere saber leer y escribir que ir de malote.	<i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta mínimamente, ya que el alumno se hace eco de una idea contenida en el primer texto, aquella en que, efectivamente, el autor se decanta por cuanto le aporta la lectura (consejos, evasión, inspiración, sabiduría...), contraponiéndolo a la aspiración, que rechaza, de los que califica de “niñatos que sueñan ser los mafias de su barrio”. No obstante, se centra en un solo aspecto de cuantos se abordan en ambos textos y, en cualquier caso, no ahonda en su respuesta, no la elabora.	Para él es más importante saber leer y escribir.	<i>Comprensión autónoma:</i> aunque intuimos que el alumno pretende plasmar aquí la misma idea que en el pretest, no podemos considerar que se de una comprensión autónoma, dado que su respuesta está incompleta. No incide en respecto de qué la lectura y la escritura son más importantes para el autor.	No se da, la comprensión autónoma por parte del alumno en el pretest era mínima y en el postest aporta una respuesta incompleta.
b	No me dicen nada, al principio me gustaban, pero conforme he ido leyendo y me han ido mandando cosas me ha ido aburriendo cada vez más hasta casi odiarlas.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta, dado que el alumno expresa libremente lo que piensa al respecto de la lectura y la escritura, exponiendo la razón de su desinterés. No obstante, la elaboración de su discurso, como de la justificación que encierra, son menores, como puede observarse. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta.	Para mí leer es un pasatiempo y escribir una tortura, no tienen gran importancia en mi vida porque yo no les quiero dar gran importancia.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> en alguna medida se manifiesta, ya que el alumno expone libremente la opinión que le merecen la lectura y la escritura, pero el grado de elaboración de su discurso al respecto es menor. <i>Comprensión autónoma:</i> aunque el alumno plasma la manera en que entiende la lectura y la escritura, como un pasatiempo y una tortura, respectivamente, de ello no se desprende una muestra de comprensión autónoma en tanto que manifestación de pensamiento crítico. <i>Toma de conciencia:</i> no se da, dado que el alumno no concede mayor importancia a las actividades consideradas.	No se produce, el grado de elaboración de la propia opinión es menor en el postest que en el pretest.
c	Coincido en que son importantes, pero discrepo en que no es necesario ser el más leído para conseguir lo que quieres.	<i>Pensamiento propio:</i> la toma de conciencia al respecto de la importancia de la lectura y la escritura no se justifica, con lo que no podemos considerar que se den muestras de pensamiento propio. <i>Pensamiento divergente:</i> aunque el alumno se posiciona en contra de la prioridad que entiende que el autor	No estoy de acuerdo con que saber leer y escribir lo sean todo, hay más cosas. Porque sí.	<i>Pensamiento propio:</i> aunque el alumno expresa libremente lo que piensa, no ahonda en la opinión manifestada. <i>Pensamiento divergente:</i> aunque el alumno se posiciona en contra de la interpretación que desprende del discurso contenido en el texto, no	No se produce, dado que el alumno no justifica su posicionamiento ni en el pretest ni en el postest.

		otorga a la lectura ante la consecución de sus propósitos, no podemos derivar una manifestación de defensa de una posición personal, dado que no ahonda en su respuesta aportando argumentos.		justifica su respuesta, con lo que no podemos entender que se de una manifestación de defensa de una postura personal.	
--	--	---	--	--	--

Grupo: Control	Alumno/a: 2				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría encontrar que al final he conseguido ser feliz porque prefiero ser feliz a tener mucho dinero, a ser muy listo, muy culto... Es decir, me daría igual perder toda mi inteligencia, todos mis bienes, todo, si al final consigo ser feliz.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> en alguna medida, el alumno justifica, exponiendo libremente su punto de vista, una prioridad vital tal como la felicidad, no obstante, del grado de elaboración de su respuesta no podemos desprender una manifestación de pensamiento crítico como tal en ninguna de sus formas.	Me gustaría encontrar que he hallado la felicidad.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	No se produce, dado que en el postest la respuesta aportada por el alumno es menos elaborada que en el pretest.

Grupo: Control	Alumno/a: 3				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Para él la lectura es algo importante y que le ha dado consejos. Con la lectura no se siente un niño, se siente alguien, y con la escritura se expresa, es una forma de expresión, de decir lo que siente.	<i>Comprensión autónoma:</i> se da mínimamente, dado que la alumna apenas elabora su respuesta. En el caso del primer texto, toma algunas palabras de este, construyendo a partir de estas una respuesta vaga, sin profundizar en una comprensión autónoma. Del segundo, obvia el contenido, aportando una respuesta bastante superficial.	Nach lo que quiere expresar es que no quiere ser un don nadie y que la lectura le ayuda, le enseña y le da consejos.	<i>Comprensión autónoma:</i> de nuevo, se da mínimamente. La respuesta, como puede observarse, está poco elaborada, denotando una comprensión parcial y, en cualquier caso, poco reveladora de la elaboración de un pensamiento propio.	No se produce. Tanto en el pretest como en el postest el grado de comprensión autónoma es mínimo.
b	La escritura te hace pensar y te enseña muchas cosas. Personalmente, lo que más me gusta de la lectura es que te transporta, puedes viajar con un libro y te puedes identificar y meterte en la vida de un personaje. También te enseña valores que pueden servir para el día a día y te culturiza. Y la escritura pienso que para mí significa lo mismo que para esos raperos, es una manera de expresar lo que piensas. Una manera de desahogarse y liberarse.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> la alumna sí expone libremente su opinión alrededor de las actividades consideradas, justificándola en alguna medida. <i>Comprensión autónoma:</i> expresa, asimismo, cómo entiende tales actividades desde una perspectiva personal, evidenciando cierto grado de comprensión autónoma. <i>Toma de conciencia:</i> se da en alguna medida, en tanto que del discurso de la alumna se desprende en algunos puntos que entiende las actividades consideradas como valiosas.	Con la lectura se pueden aprender muchas cosas, pero yo personalmente creo que viajas, que la lectura te transporta.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida al expresar la alumna su parecer al respecto de la lectura. <i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta mínimamente, en la medida en que la alumna aporta su manera personal de concebir la lectura. <i>Toma de conciencia:</i> en la medida en que la alumna parece tomar conciencia de cuanto puede aprenderse mediante la lectura, podría considerarse que se da, si bien mínimamente, dado que no profundiza en esta idea elaborando el discurso.	No se produce, en tanto que la respuesta del postest está menos elaborada que la del pretest.
c	No discrepo en nada, coincido en que la lectura te puede dar consejos y en que si no quieres ser un inculito, si quieres ser alguien culto, la lectura puede ayudarte.	<i>Pensamiento propio:</i> la alumna expresa libremente su opinión, adhiriéndose a la que interpreta que posee el autor del texto, no obstante, apenas se evidencian muestras en ella de pensamiento propio y la respuesta está poco elaborada. La toma de conciencia en tanto que manifestación de pensamiento crítico tampoco puede considerarse significativa. <i>Pensamiento divergente:</i> no se da.	Coincido en que la lectura y la escritura te forman y desarrollan tu cultura y en que hay que tener cultura para no ser un don nadie.	<i>Pensamiento propio:</i> la evidencia de expresión de la propia opinión o de toma de conciencia en tanto que manifestaciones de pensamiento crítico es escasamente significativa, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se da.	No se evidencia una evolución en el postest respecto del pretest, la alumna expresa en ambos casos su coincidencia con la que entiende como la postura del autor mediante un discurso poco elaborado, aunque en alguna medida contenga muestras de expresión de la propia opinión o de toma de conciencia.

Grupo: Control	Alumno/a: 3				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Mi vida en un futuro me la imagino viviendo en el barrio del Carmen o en Italia, dos lugares opuestos, pero me gustaría vivir allí. Siendo profesora de Infantil, ya que voy a estudiar Magisterio y me encantan los niños pequeños. También quiero formar una familia y veranear en Formentera.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	Me gustaría vivir en Italia de mayor. Y quiero dedicarme a ser profesora de Infantil. También me imagino con varios niños y con una familia.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, dado que no se manifiesta ni en el pretest ni en el postest.

Grupo: Control	Alumno/a: 4				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Creo que la lectura para él es una forma a veces de evadirse de la realidad y que con la lectura de libros aprende. Y la escritura para él, no sé.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se da, la alumna hace alusión a la oportunidad de evasión y de aprendizaje que la lectura brinda al autor, pero no evidencia una comprensión autónoma.	Ideas que transmite Nach sobre la lectura y la escritura. Sobre la lectura: dice que la lectura le enseña, le da consejos. Sobre la escritura: sigo sin entender qué quiere decir de la escritura mediante la poesía.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se da.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, dado que no se manifiesta ni en el pretest ni en el postest.
b	La lectura para mí es una forma de viajar sin moverte, imaginar cosas imposibles. Y la escritura creo que es una forma de expresarte, desahogarte. Tienen un valor muy importante para mí porque creo que son vías para expresarte y aprender.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> no se manifiesta. <i>Comprensión autónoma:</i> se da en alguna medida, en tanto que la alumna vierte en su discurso cómo concibe las actividades contempladas. <i>Toma de conciencia:</i> se intuye en la medida en que la alumna hace referencia a la valiosa oportunidad de expresión y de aprendizaje que le ofrecen la lectura y la escritura, no obstante, dado que no profundiza en esta idea, el grado de pensamiento crítico revelado es menor.	A través de la lectura puedes aprender, puedes ponerte en la piel de los personajes. La escritura para mí creo que es el medio perfecto para expresarse.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> no se manifiesta. <i>Comprensión autónoma:</i> se da mínimamente, dado el grado de elaboración del discurso, a pesar de que la alumna vuelque en alguna medida en él su manera de entender las actividades consideradas. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta mínimamente, en tanto que la alumna habla del aprendizaje posibilitado por la lectura y la expresión que la escritura permite.	No puede considerarse que se produzca evolución alguna en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
c	Estoy de acuerdo a la hora de hablar de la lectura cuando dice “él me dio consejos” porque creo que es cierto en algunos casos, leyendo libros aprendemos. Y estoy en desacuerdo con todo lo demás que dice sobre la lectura. Y a lo de escribir, sinceramente, no lo he entendido.	<i>Pensamiento propio:</i> la justificación de la adhesión de la alumna a la opinión del autor es vaga, no elabora la idea del aprendizaje posibilitado por la lectura, ni ofrece muestras significativas de una comprensión autónoma o de toma de conciencia. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta, dado que la alumna no aporta argumentación alguna alrededor de sus discrepancias.	En algunas coincidí y en otras discrepo, no sabría bien cómo explicarme.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	La respuesta aportada por la alumna en el postest es menos elaborada que la que proporciona en el pretest.

Grupo: Control	Alumno/a: 4				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría verme trabajando, siendo periodista. Me encantaría verme graduada y con la carrera terminada. Viajando, porque desde pequeña me ha gustado viajar y siendo periodista porque es una profesión que me apasiona, me llama la atención y me parece interesante.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> aunque la alumna ofrece en su discurso algunos porqués, la justificación aportada es vaga, con lo que no podemos considerar muestras significativas de pensamiento crítico.	Me imagino haciendo periodismo, con familia y viajando mucho.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, que no se manifiesta ni en el pretest ni en el postest.

Grupo: Control	Alumno/a: 5				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Para Nach la lectura es algo importante porque no le gusta ser un niño como él dice, prefiere leer, ya que le gusta y le inspira a escribir y le incita a seguir leyendo. Y en la escritura él se siente culto y reflexiona para escribir y le gusta bastante, le pone pasión a la hora de escribir y le encanta el rap.	<i>Comprensión autónoma:</i> la alumna se apoya en el texto en la elaboración de una respuesta que evidencia un grado menor de comprensión autónoma. Atribuye al autor ideas que este no manifiesta, como el hecho de “sentirse culto” escribiendo.	Para Nach demuestra que son importantes, ya que sin ellas no se puede ser persona ni relacionarte con nadie. Si no escribes o no sabes escribir eres un analfabeto porque eso es importante en esta vida.	<i>Comprensión autónoma:</i> no puede decirse que se manifieste en la respuesta de la alumna un grado de comprensión autónoma revelador de pensamiento crítico.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Para mí tanto la lectura como la escritura es algo importante, ya que una persona que no sabe ni escribir ni leer hoy en día no es nadie.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> apenas se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta, la alumna se acoge a la idea de “no ser un don nadie”, no ahondando en el entendimiento de esta ni aportando argumento alguno. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta mínimamente, la respuesta no denota apropiación del contenido del texto, aunque la alumna aluda a la importancia de la lectura y la escritura.	Básicamente, que si no sabes ni leer ni escribir no vas a conseguir ser nadie, ni encontrar un trabajo, ni nada.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta mínimamente en tanto que expresión de pensamiento crítico, dada la vaguedad de la respuesta. <i>Comprensión autónoma:</i> es mínima, la respuesta está poco elaborada y no se evidencia en ella que el alumno haya ahondado en el contenido del texto. <i>Toma de conciencia:</i> es escasa, dada la escasa elaboración del discurso.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
c	No discrepo en nada, estoy de acuerdo con él, ya que la lectura te hace reflexionar y darte consejos. Y escribir te ayuda también a pensar en tus cosas.	<i>Pensamiento propio:</i> se manifiesta mínimamente, dada la escasa elaboración de la respuesta y, especialmente, de la justificación aportada. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	Coincido en todo.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 5				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Dentro me gustaría encontrar una familia con un hijo llamado Hugo, con un marido mayor que yo, viviendo en Murcia, pero viniendo a Valencia, con un trabajo formal, viviendo en un ático y siendo jugadora profesional de pádel.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se manifiesta.	Pues me gustaría vivir en una ciudad fuera de Valencia, tener cuatro o tres hijos, trabajar como profesora de Educación Física o profesora de niños.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 6				
Pregunta 1	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Para él la lectura es algo que le importa, ya que para él escribir rap son importantes, ya que también expresa lo que siente, ya que le gusta leer para inspirarse. Para él la escritura es algo que le encanta y todo lo relaciona con el rap porque es lo más importante para él.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. La respuesta aportada por la alumna es repetitiva y no evidencia una comprensión profunda o el entendimiento individual del contenido del texto, del que no parece apropiarse.	Para Nach la lectura significa consejos, también le sirve para aprender más cosas sobre la vida. La escritura es un modo de expresarse y decir todo lo que siente.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta una comprensión autónoma significativa en tanto que manifestación de pensamiento crítico. La alumna reproduce sin ahondar en ellas ideas aludidas en el texto al referirse a la lectura y, en lo concerniente a la escritura, aporta una respuesta poco elaborada que no se vincula directamente con el texto.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Para mí la escritura es algo que me importa, ya que pienso que así podemos tener más cultura y mejor forma de expresarnos.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta mínimamente, dado que la alumna elabora escasamente su parecer alrededor de la escritura. <i>Comprensión autónoma:</i> podría considerarse que se manifiesta en un grado menor, en tanto que la alumna entendería la escritura como forma de adquirir cultura y perfeccionar la propia expresión. <i>Toma de conciencia:</i> se da mínimamente, a la luz del valor que la alumna otorga a la escritura, justificando escasamente su respuesta.	La lectura: pienso lo mismo, que es un modo de aprender, de tener cultura, etc. La escritura: es un modo de poder escribir sentimientos o pensamientos que no lo puedes decir.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> la alumna apenas elabora en su respuesta la opinión poseída alrededor de las actividades consideradas, con lo que se manifiesta, en cualquier caso, mínimamente. <i>Comprensión autónoma:</i> el grado de elaboración de la respuesta no la evidencia. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta significativamente.	No puede considerarse que se de una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
c	No discrepo en nada, pienso que él sé lo que piensa y siente.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	Coincido en todo, ya que es lo mismo que yo pienso.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	El pensamiento crítico no se ha desarrollado, en tanto que no se revela en las respuestas aportadas por la alumna en ninguno de los casos.

Grupo: Control	Alumno/a: 6				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría que mi vida en un futuro fuera al lado de mi prima y sobrino, ya que a ella la quiero como a una hermana. Me gustaría vivir en Madrid con ellos y tener un trabajo estable.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se manifiesta.	Me gustaría encontrarme en un futuro con un buen trabajo y rodeada de personas que me quieran.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se manifiesta.	No se produce evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 7				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Explica que leer le hace sabio y le prepara para escribir sus canciones, que leer le hizo abrir los ojos, que le relaja y le inspira.	<i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que el alumno procura expresar con sus palabras algunas de las ideas destacadas en las letras presentadas. Así, traduce, por ejemplo, “si no leo, ¿cómo voy a redactar exactas actas luego?” a “le prepara para escribir sus canciones”.	Dice que le ayudaron a seguir adelante y escapar de un futuro negro.	<i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que el alumno traduce, por ejemplo, los consejos que el autor expresa que le brindó la lectura en una ayuda para seguir adelante, no obstante, la respuesta habría de ser más completa y elaborada para evidenciar un mayor grado de comprensión autónoma que, en cualquier caso, no es puesto de relieve.	No puede considerarse que se haya dado una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico del alumno.
b	Pienso que son muy importantes, ya que te aportan un extenso vocabulario, te ayudan a reflexionar y a saber expresarte. Te preparan para un futuro no muy lejano, como a la hora de encontrar trabajo y estar más preparado.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que el alumno expresa su parecer al respecto de la lectura y la escritura, no obstante, el grado de pensamiento crítico atribuible a la opinión desarrollada es menor. <i>Comprensión autónoma:</i> no es puesta de relieve. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que el alumno se pronuncia alrededor del valor que concede a las actividades consideradas.	Pienso que son muy importantes, ya que te dan un vocabulario más extenso y complejo, te ayudan a ver el mundo y tienes más cultura.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida, dado que el alumno expresa cuanto opina al respecto de la lectura y la escritura, no obstante, el grado de elaboración de la opinión aportada es menor. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta mínimamente, en tanto que el alumno plasma en su respuesta la importancia que confiere a las actividades contempladas, no obstante, no ahonda en razones.	No se produce una evolución en cuanto al grado de pensamiento crítico que manifiestan las respuestas.
c	Coincido en que la lectura es muy importante, en que te inspira, en que hace que te olvides de los problemas, ya que te sumerges en otro mundo.	<i>Pensamiento propio:</i> se manifiesta mínimamente, dado que el alumno no se detiene en su respuesta en la justificación de su adhesión a determinadas ideas contenidas en los textos presentados. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	Coincido en que son importantes.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución, dado que la respuesta aportada en el postest es menos elaborada que la proporcionada en el pretest.

Grupo: Control	Alumno/a: 7				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Espero que la educación mejore y que vuelvan a dar becas para que los estudiantes puedan estudiar una carrera con esa ayuda. Me gustaría estudiar Magisterio para ser profesor de Primaria y poder preparar a los niños para el futuro. Espero que España salga de la crisis y que el próximo gobierno sepa controlar la situación y evitar que la gente se vaya a trabajar fuera del país porque si seguimos en esta situación no habrá ningún trabajador “bueno y con estudios” en España trabajando.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> se dan muestras de toma de conciencia. El alumno argumenta, además, en alguna medida, el futuro profesional que desearía. Vincula sus expectativas a finalidades y anticipa las consecuencias que prevé que se derivarían de no cumplirse sus expectativas.	Me gustaría que la educación mejorase, que acabase la crisis y la corrupción política y poder estudiar la carrera que quiero.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> se dan muestras de toma de conciencia, si bien la respuesta ofrecida en el pretest fue elaborada en mayor medida.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 8				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Yo creo que para él leer es algo que nos ayuda a aprender, que, de alguna manera, los libros son nuestros amigos, quieren estar ahí, ellos sí que van a estar siempre, es como un refugio que nos da lecciones de vida y nos enseña. Y escribir para él es una manera de expresar lo que siente, de poder sentirse libre mostrando sus sentimientos para enseñarlos y transmitirlos a través de sus letras.	<i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta en alguna medida, la alumna se hace eco de algunas de las ideas contenidas en los textos procurando expresarlas con sus palabras. No obstante, la profundidad de la comprensión alcanzada es menor y pasa por alto ideas destacables (especialmente en el caso de la escritura, en que apenas vincula su respuesta al contenido del texto presentado).	Que son muy importantes y que sin ellas no se puede ir a ninguna parte.	<i>Comprensión autónoma:</i> dada la escasa elaboración de la respuesta, no se manifiesta. La brevedad de la misma conduce, asimismo, a la falta de conexión en ella con aspectos destacables entre las ideas contenidas en los textos presentados.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Pienso que son dos cosas muy importantes que siempre hay que saber tener. Sin ninguna de ellas no vas a lograr nada prácticamente en la vida porque casi todo gira a su alrededor. Son maneras en las que puedes identificarte y expresarte. Yo creo que si no sabes escribir ni leer vas en la vida perdido y que es algo que deberían saber hacer todas las personas del mundo, creo que es algo que es obligatorio enseñar, algo que nos aporta, no solo sabiduría, sino también cultura. Leer y escribir es necesario para el día a día porque tienes que leer los ingredientes para una comida, el prospecto de los medicamentos, las instrucciones para montar algo... y también saber escribir para poder hacer todas estas cosas y muchísimas más que no he nombrado. Creo que tienen un valor moral, educativo, cultural... muy grande y que sin ellas, hoy en día y desde hace tiempo, sin esas dos cosas no se puede hacer casi nada porque son esenciales.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que la alumna expone libremente su parecer al respecto de la lectura y la escritura. <i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta en alguna medida. La alumna entiende la lectura y la escritura como actividades en que la capacidad de expresión y la propia identidad se verían involucradas y expone que para ella son como un refugio. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida. La alumna expresa entender la lectura y la escritura como esenciales (aportando una justificación un tanto repetitiva, que podría haber elaborado mejor) y se detiene en algunas ejemplificaciones para ilustrar la utilidad que poseerían.	Que son imprescindibles para la vida, para tener cultura, sabiduría, son precisas para absolutamente todo.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta mínimamente. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que la alumna basa su respuesta en la relevancia que otorga a las actividades consideradas, no obstante, está pobremente elaborada.	No ha habido una evolución en cuanto al pensamiento crítico manifestado en las respuestas aportadas.

	Cuando escribo expreso lo que siento, cuando leo puedo sentirme identificada o leer cosas que pueden ayudarme y para mí son una especie de refugio que siempre podré tener.				
c	Yo creo que no discrepo en nada, coincido con él en prácticamente todo porque me parecen muy bien las cosas que dice y más de la manera en que las dice porque están adaptadas para que los chavales de esta edad (más o menos) lo entendamos, adaptando el vocabulario y el estilo para que lo entendamos.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta, en tanto que la alumna no argumenta por qué está de acuerdo con el autor. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	Creo que coincido prácticamente en todo.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se da una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 8				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Pues a mí me gustaría acabar el bachiller de humanidades a tiempo, poder sacarme la carrera de Economía y al poco tiempo de ponerme a trabajar independizarme y más tarde poder formar una familia. Poder ser feliz con trabajo y esfuerzo para intentar conseguir lo que de verdad quiero. Incluso me gustaría poder llegar a escribir algún libro de poesía.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> podríamos considerar que se manifiesta mínimamente, en tanto que la alumna enlaza en su discurso las expectativas que posee, mostrando cómo el logro de las más inmediatas conduciría a la consecución de aquellas que se deduce que se plantea a más largo plazo.	Yo estudiando y consiguiéndome sacar la carrera de economía, poder independizarme, encontrar trabajo, más tarde formar una familia y, sobre todo, quiero ser feliz.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> podemos aplicar el mismo comentario realizado para la respuesta dada en el pretest. No obstante, aquí es elaborada por la alumna en menor medida, prescindiendo de conectores que la primera vez sí utilizó.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 9				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Es parte de su vida y es fundamental para la vida.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. La alumna ofrece una respuesta poco elaborada, que bien podría haber construido sin leer los textos presentados.	Que la lectura y escritura le ayudarán a un futuro mejor.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta, la respuesta podría caracterizarse de igual modo que la aportada en el pretest.	No se da una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto que entendemos que no se manifiesta ni en el pretest ni el postest.
b	Pienso que la lectura y escritura son importantes porque nos ayudan en nuestro futuro. Sin la lectura no sabríamos ni cómo expresarnos, la mayor parte de lo que decimos es gracias a lo que un día leímos o nos han enseñado a través de un libro. La escritura igual, nos ayuda a mejorar nuestra expresión escrita y es muy importante para poder desempeñar algún trabajo en nuestro futuro.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida, entremezclándose con la toma de conciencia. <i>Comprensión autónoma:</i> entendemos que no se manifiesta de manera predominante. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida, si bien el grado de pensamiento crítico que evidencia la argumentación de la importancia atribuida a la lectura y la escritura por parte de la alumna no sea elevado.	Son muy importantes ambas cosas porque no sirve de nada leer sin escribir o escribir sin leer.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> dado el grado de elaboración de la respuesta, entendemos que no se manifiesta. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> dado el grado de elaboración de la respuesta, entendemos que no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, ya que la respuesta ofrecida en el postest apenas ha sido elaborada por la alumna.
c	Coincido en que en la calle expresamos lo que leemos, pienso que a través de la lectura encontramos expresiones adecuadas o lo contrario. También en que no quiero ser un don nadie por ignorar la escritura y lectura.	<i>Pensamiento propio:</i> podría considerarse que se manifiesta, en un grado mínimo, en forma de expresión de la propia opinión y toma de conciencia. No obstante, la alumna atribuye al autor una idea que no aparece en el texto. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	En que el leer nos lleva a no ser un don nadie en un futuro.	<i>Pensamiento propio:</i> se manifiesta, en cualquier caso, a un nivel que no es significativo. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al grado de desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 9				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Un futuro diferente, algo que me sorprenda día a día, me gustaría encontrarme trabajando de lo que me gusta y encontrar cada una de las cosas que me proponga o cosas que veo imposibles me gustaría ver que son posibles.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> consideramos que no se manifiesta.	Quisiera encontrarme un futuro lleno de sorpresas, un buen trabajo, la universidad con éxito y un país mejor, con mi propia clínica dental.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se manifiesta.	No se da una evolución en cuanto al grado de desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 10				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Me ha gustado el primer texto, el autor cuenta o explica lo que significan los libros para él, lo que le aportan y escribe este texto en honor a la sabiduría que transmiten los libros.	<i>Comprensión autónoma:</i> no se evidencia en la respuesta aportada que haya habido una comprensión autónoma del contenido del texto.	A Nach le encanta leer, no ser un don nadie, como dice él. Leer le inspira y se ha dado cuenta de que es más importante que estar haciendo gamberradas por la calle.	<i>Comprensión autónoma:</i> apenas se manifiesta, en tanto que no es volcada en la respuesta la manera en que, individualmente, el alumno ha entendido el contenido del texto. Es incompleta, poco elaborada y el grado de comprensión evidenciado no es muy profundo.	No podemos considerar que se haya producido una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Depende de si el libro es entretenido, por ejemplo, "Un mundo feliz", que todo el mundo dice que es muy bueno, yo me leí la primera página, pero no pude continuar porque no entendía casi nada, ni me gustaba lo poco que entendía. En cambio, hay otros libros que son interesantes y apetece seguir leyendo. No me gusta escribir cuentos ni historias para clase, pero me haría ilusión publicar un libro con la historia de mi vida.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> en alguna medida se manifiesta, ya que el alumno expresa libremente lo que piensa alrededor de la lectura y la escritura, aduciendo sus razones, no obstante, el nivel de pensamiento crítico evidenciado en la opinión expuesta no es demasiado elevado. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta.	Me gusta leer, pero sigo prefiriendo ver la tele o salir a pasear, viajar, conocer sitios. Leer está bien también, pero poco tiempo. Del 1 al 10 le doy un 8, pero después de leerlo le doy un 9 porque después de leerlo te quedas pensándolo.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> no podemos considerar que en la respuesta aportada por el alumno este haya desarrollado una opinión que permita evidenciar muestras de pensamiento crítico. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
c	Coincido en que es mejor estar leyendo que metiéndote en líos, pero discrepo porque eso no significa que te quedes todo el día en tu casa y no salgas de fiesta o a divertirme.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta, en tanto que el alumno expone vagamente una opinión. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta, dado que el alumno expone estar en desacuerdo con una idea no contenida en el texto y, en cualquier caso, no argumenta su postura.	Sí que es importante, pero en mi opinión no es algo que llena.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 10				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría acabar los estudios y luego viajar a Estados Unidos.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	Salud y vida, suerte, felicidad, familia y buenos amigos.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, dado que no se manifiesta ni en el pretest ni en el postest.

Grupo: Control	Alumno/a: 11				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Creo que Nach intenta decir que la lectura sirve para aprender, para evadirse y escribir es expresarse, crear arte...	<i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta. El alumno se limita a recuperar en su respuesta algunas palabras aparecidas en los textos presentados, asociadas a la lectura y a la escritura, respectivamente, sin elaborar su discurso y sin ofrecer muestras, por consiguiente, de comprensión autónoma.	Nach dice que leer es sinónimo de evadirte, aprender e inspiración y que escribir es expresarse, es tener actitud y progresar.	<i>Comprensión autónoma:</i> podríamos aplicar el mismo comentario realizado ante la respuesta aportada en el pretest, concluyendo que no se evidencia una comprensión autónoma profunda por parte del alumno.	No se produce, dado el grado de elaboración de las respuestas aportadas por el alumno, tanto en el pretest como en el postest, una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Creo que leer y escribir es básico, son pilares que tenemos que tener para entendernos, expresarnos, comunicarnos. Porque es algo imprescindible, de lo que estamos rodeados y que seguramente si no lo tuviésemos no viviríamos igual.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta, en cualquier caso, de manera mínima, al exponer (si bien, pobremente) el alumno la opinión que le merecen la lectura y la escritura. <i>Comprensión autónoma:</i> podríamos entender que se manifiesta mínimamente, al concebir el alumno las actividades consideradas en tanto que herramientas comunicativas indispensables. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida, ya que el alumno da cierta cuenta de la relevancia que poseerían la lectura y la escritura.	Pienso más de lo mismo, ya que son medios que sirven para expresarse.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Comprensión autónoma:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Toma de conciencia:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, dada la menor implicación del alumno ante la elaboración de su respuesta en el postest.
c	Coincido en que sirve para aprender, para evadirse. Y discrepo en lo de que es algo necesario, no creo que sea así.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta, dado el grado de elaboración de la respuesta. El alumno no aporta argumentos para conferir solidez a su discrepancia.	Coincido en todo básicamente.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se ha producido una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico del alumno.

Grupo: Control	Alumno/a: 11				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría encontrarme un futuro no muy malo, estar bueno o, si no es así, intentar estarlo, tener trabajo y familia y no estar mal económicamente y con mucha salud.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan.	Me gustaría encontrarme un mundo sin crisis y una vida normal, con trabajo que sea de mi agrado y, si no es así, pues que no sea muy malo.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> no se dan, dado que el alumno no apoya sus expectativas en un discurso suficientemente elaborado.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 12				
Pregunta 1	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
a	Sobre la lectura Nach intenta explicar que para él la lectura es un medio para poder comprender todo lo que ocurre a nuestro alrededor y para poder viajar y sumergirnos en otros maravillosos lugares. Sobre la escritura Nach intenta transmitir que para él la escritura lo es todo, ya que gracias a ella podemos relatar todas las realidades y lo que ocurre en nuestras vidas.	<i>Comprensión autónoma:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que la alumna expresa en su respuesta cómo ha entendido las ideas contenidas en los textos presentados, si bien el grado de profundidad alcanzado no es demasiado elevado.	Para Nach, el autor de este rap, la lectura es un medio magnífico y fantástico para poder enriquecerse culturalmente, tener un mejor futuro y viajar a otros lugares o mundos. La escritura es un medio para poder expresarse correctamente y saber qué ocurre a nuestro alrededor.	<i>Comprensión autónoma:</i> consideramos que se manifiesta en alguna medida. Podríamos aplicar el mismo comentario realizado ante la respuesta aportada en el pretest.	No se ha producido una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
b	Personalmente, pienso que la lectura y la escritura son imprescindibles en nuestras vidas para que así podamos comprender y relatar todo lo que ocurre a nuestro alrededor y tener una mejor educación y cultura, valores muy importantes para nuestra sociedad y nuestro futuro.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> se manifiesta en alguna medida, en tanto que la alumna expone mínimamente la opinión que le merecen las actividades consideradas. <i>Comprensión autónoma:</i> consideramos que no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> se manifiesta en alguna medida, al pronunciarse la alumna, aunque sin ahondar demasiado, al respecto del valor que confiere a la lectura y a la escritura.	Que son unos medios imprescindibles para ser mejor persona y tener una mejor formación.	<i>Expresión de la propia opinión:</i> dado el escaso grado de elaboración de la respuesta, entendemos que no se manifiesta. La alumna no justifica cuanto expone. <i>Comprensión autónoma:</i> consideramos que no se manifiesta. <i>Toma de conciencia:</i> dado que la alumna no justifica la condición de imprescindibles que atribuye a la lectura y a la escritura, entendemos que no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
c	Básicamente, coincido con las ideas que ha intentado transmitir el autor de este texto porque creo que la lectura y la escritura son valores necesarios y al tenerlos seremos personas con mejores conocimientos y formación académica.	<i>Pensamiento propio:</i> dado el grado de elaboración de la respuesta aportada por la alumna, consideramos que no se dan evidencias de pensamiento propio. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	Coincido absolutamente en todo, ya que tanto para Nach como para mí la lectura y la escritura son muy importantes.	<i>Pensamiento propio:</i> no se manifiesta, dado que la alumna no argumenta su respuesta. <i>Pensamiento divergente:</i> no se manifiesta.	No se produce una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo: Control	Alumno/a: 12				
Pregunta 2	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
El futuro personal	Me gustaría ir a la universidad a estudiar Derecho o ADE porque creo que la formación académica, especialmente universitaria, es muy importante para poder tener un buen empleo y un buen futuro. Además me encantaría que no hubiese crisis ni tanta gente desempleada y sobre todo estaría muy contenta de poder viajar y hacer algo que me gustase.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> entendemos que podrían haberse dado muestras de toma de conciencia si la alumna hubiese justificado la segunda parte de su respuesta. En cuanto a la primera, sí aporta una razón en que apoya sus expectativas de futuro.	Un país sin crisis, sin paro, sin políticos corruptos y sin guerras y un buen empleo gracias al que pudiera viajar.	<i>Manifestaciones de pensamiento crítico:</i> consideremos que la respuesta carece de argumentación para considerar que en ella se den evidencias de pensamiento crítico. No obstante, en la segunda parte, vincula la expectativa de conseguir un buen empleo a la posibilidad de cumplir su deseo de viajar.	Entendemos que nada indica que se haya producido una evolución en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

ANEXO B.2.) Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental 2 al pretest y al postest

1. Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>El modo de vida occidental choca con el oriental, sobre todo a causa de sus tradiciones y costumbres. Creo que el contacto entre culturas es muy positivo, ya que ambas culturas pueden adoptar los mejores aspectos de la otra y así enriquecerse y mejorar notablemente. Además, es una herramienta que sirve para abrir las fronteras de las ideologías y hacer a la población más tolerante y liberal.</p>	<p>Comprensión autónoma: Ofrece propia percepción de la situación por la que se le pregunta (contacto entre culturas): choque entre modos de vida al que atribuye unas causas (tradiciones y costumbres distintas). Expresión propia opinión: Se posiciona a favor del contacto entre culturas y proporciona ejemplos de resultados positivos (adopción aspectos positivos otra cultura, enriquecimiento mutuo, apertura fronteras ideológicas, desarrollo actitud tolerante y liberal).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona. - Lenguaje valorativo (muy positivo, notablemente). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (además). - Verbos de pensamiento (creer). - Expresiones para dar cuenta de relaciones lógicas (a causa de).</p>	<p>Hoy en día, con el fenómeno de la globalización y la extensión de Internet y de las redes sociales a lo largo y ancho del globo es realmente muy difícil no tener algún contacto, por mínimo que sea, con realidades culturales diferentes a las nuestras. Sin embargo, desde mi experiencia personal podría decir que, tal vez en mi vida haya habido una serie de factores que han influido para que yo tenga un contacto entre culturas más fuerte de lo normal. He aquí la explicación de ello: Mi madre es una mujer valenciana, nacida y criada en la misma ciudad y por tanto con unos valores culturales muy arraigados en ella; sin embargo, mi padre no es español de nacimiento. A pesar de que ya lleva más de 25 años en España sigo viendo en él la puerta hacia un mundo que es prácticamente desconocido para mí. A pesar de que el idioma y la religión mayoritaria son las mismas, también es cierto que son dos países completamente diferentes. Solo por el mero hecho de tener un océano enorme entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y</p>	<p>Conocimiento enciclopédico: ejercicio de contextualización, denota conocimiento realidad actual (globalización, extensión internet y redes sociales y su repercusión sobre contacto realidades culturales). Esta necesidad de realizar un ejercicio de contextualización de la situación por la que se le pregunta en su respuesta denota un mayor grado de pensamiento crítico. Comprensión autónoma: Explicación de la situación por la que se le pregunta a partir de factores experiencia personal (padres de orígenes diversos). Identificación de aspectos compartidos (idioma, religión) y diferenciales (comportamientos sociales, costumbres y tradiciones) entre las realidades culturales que se asocian a los países de origen de cada uno de los padres (España y México). Toma de consciencia de la complejidad de la propia realidad. Identificación de la misma como mezcla de dos realidades culturales. Identificación propios sentimientos como parte del ejercicio de comprensión (agradecimiento, enriquecimiento) y toma de consciencia de diferentes maneras de las que puede</p>	<p>Evolución ostensible. Mientras que en la respuesta al pretest se dan muestras de comprensión autónoma y de expresión de la propia opinión, en el postest se añade una muestra de conocimiento enciclopédico. Los recursos desplegados para el desarrollo tanto de la comprensión autónoma como de la expresión de la propia opinión se amplían considerablemente. En el pretest el ejercicio de comprensión autónoma se basa en el desarrollo de una percepción propia ante la situación por la que se pregunta (no excesivamente elaborada) y en una atribución personal de causas (en las que no se ahonda). En el postest se amplían los recursos que prueban el ejercicio de comprensión autónoma: explicación detallada de la situación por la que se pregunta a partir de factores de la experiencia personal, capacidad de análisis en términos de identificación de</p>

			<p>tradiciones completamente distintas en ellos. Por eso, desde niña, mi casa ha sido una mezcla caótica pero muy bella entre dos realidades culturales. Y a pesar de que pueda sonar confuso e inestable, sobre todo para un niño creo que es todo lo contrario. Me siento muy agradecida de haber nacido en una familia tan abierta, tolerante e intercultural. Creo que me ha enriquecido como persona, y que sin el contacto con el gran y hermoso país que sé que es México, yo no sería la persona que soy hoy en día. Por eso creo que relacionarse con personas de otros países es tan importante. No hace falta viajar para conseguir esa multiculturalidad de la que hablo, solo hace falta estar dispuesto a abrirse de miras y estar dispuesto a intentar entender aquello que nos es nuevo y ajeno.</p>	<p>ser percibida una misma situación (“a pesar de que pueda sonar confuso e inestable (...) me siento agradecida”). Consciencia propio proceso construcción identitaria (“Creo que me ha enriquecido como persona, y que sin el contacto con el gran y hermoso país que sé que es México yo no sería la persona que soy hoy en día”). Aporta la propia visión sobre en qué habría de consistir la multiculturalidad (“No hace falta viajar para conseguir esa multiculturalidad de la que hablo, solo hace falta estar dispuesto a abrirse de miras y estar dispuesto a intentar entender aquello que nos es nuevo y ajeno”). <i>Expresión propia opinión:</i> Valora la situación por la que se le pregunta (las relaciones interculturales son importantes).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona. - Lenguaje valorativo (realmente muy difícil, por mínimo que sea, completamente distintos, tan importante, caótica pero muy bella, confuso e inestable, hermoso). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (sin embargo, por tanto, a pesar de, también, por eso, pero). - Anticipaciones de contenidos (“He aquí la explicación de ello”). - Verbos de pensamiento (creer), de sentimiento (sentir) y de identidad (ser). - Fórmulas para conectar con la experiencia personal (“Desde mi experiencia personal”). - Establecimiento de relaciones lógicas (“Solo por el mero hecho de tener un enorme océano entre ambos ya es comprensible que haya comportamientos sociales, actitudes y 	<p>coincidencias y diferencias, toma de consciencia de la complejidad de la propia realidad, identificación de la repercusión en el propio proceso de construcción identitaria de situaciones concretas de la experiencia personal que tienen que ver con la que pregunta planteada y capacidad de contrastar diferentes maneras de percibir una misma situación (la propia y la que podrían tener otras personas). En el pretest el ejercicio de expresión de la propia opinión se basa en la capacidad de ejemplificación (a modo de mera enumeración) de resultados positivos del contacto entre culturas que sirven para avalar el propio posicionamiento a favor. En el postest el ejercicio de expresión de la propia opinión se basa en una valoración (poco desarrollada) de la situación por la que se pregunta. En cuanto a los recursos lingüísticos empleados, se amplían en el postest. Se mantienen el uso de la primera persona, de lenguaje valorativo, de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, los verbos de pensamiento y el establecimiento de relaciones lógicas y se añaden la anticipación de contenidos, los verbos de sentimiento y de identidad, las fórmulas para conectar con la experiencia personal y el paralelismo en estructuras oracionales.</p>
--	--	--	--	---	--

				tradiciones completamente distintas en ellos”). - Paralelismo en estructuras oracionales (“No hace falta viajar (...) solo hace falta estar dispuesto a...”).	
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Conocimiento enciclopédico:

- Capacidad de realizar un ejercicio de contextualización.

Comprensión autónoma:

- Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación.

- Atribución causal.

- Capacidad de análisis en términos de identificación de coincidencias y diferencias entre dos realidades o situaciones que se consideran.

- Toma de consciencia de la complejidad de determinadas realidades (que implican síntesis, mezcla, etc.).

- Capacidad de explicar una situación desde la experiencia personal.

- Identificación de la repercusión en el propio proceso de construcción identitaria de situaciones concretas de la experiencia personal que tienen que ver con la que pregunta que se plantea.

- Capacidad de contrastar diferentes maneras de percibir una misma situación (la propia y la de otros).

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

- Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El contacto entre culturas me parece positivo, al conocer otras culturas te enriqueces personalmente y desarrollas una perspectiva más amplia.	<i>Expresión propia opinión:</i> valoración personal de la situación por la que se le pregunta (escasamente elaborada: me parece positivo) y aporte de ejemplos que avalan el propio posicionamiento a favor (enriquecimiento personal y desarrollo perspectiva más amplia). Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (me parece, te enriqueces, desarrollas). - Lenguaje valorativo (positivo). - Verbos de opinión (parecer).	Considero que el contacto entre culturas es positivo pues es una forma de expandir tu visión del mundo y no limitarte a un único punto de vista, así como aprender a respetar opiniones diferentes condicionadas por los valores que esa sociedad ostenta. Aprender de nuestra multiculturalidad resulta interesante y te enriquece como persona. La lengua, el arte y la gastronomía de cada pueblo son dignas de nuestra admiración y atención. Aunque puedan existir desavenencias entre diferentes perspectivas. Desde nuestro punto de vista occidental, el <i>jiyab</i> limita la	<i>Expresión de la propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (positivo, interesante, enriquecedor) y aporte de ejemplos desarrollados para avalar el propio posicionamiento a favor (expansión visión mundo, consideración distintos puntos de vista, aprendizaje respeto opiniones diferentes condicionadas por valores que cada sociedad ostenta, atención y admiración lengua, arte y gastronomía de cada pueblo). <i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas (el <i>jiyab</i> como símbolo de	Evolución ostensible. Tanto en la respuesta aportada al pretest como en la dada en el postest se emplean la valoración personal de la situación por la que se pregunta y el aporte de ejemplos que avalan el propio posicionamiento como recursos para la expresión de la propia opinión, pero los ejemplos son más desarrollados en el postest. Por otra parte, en el postest aparecen muestras de la adopción de otros puntos de vista, manifestación del pensamiento crítico que no aparece en el pretest. Para ello

			<p>libertad de la mujer, pero desde el punto de vista oriental, fomenta el respeto hacia ella y considera nuestra propia imagen como una figura completamente sexualizada. Considero que conocer ambas percepciones de la realidad te aporta una visión más amplia y crítica del mundo.</p>	<p>sumisión o de respeto, la visión de la imagen de la mujer en el mundo occidental como sexualizada desde el punto de vista oriental). Toma de consciencia de la complejidad y el enriquecimiento asociados al contraste de perspectivas (“aprender a respetar opiniones diferentes condicionadas por los valores que esa sociedad ostenta”, “Aunque puedan existir desavenencias entre diferentes perspectivas”, “Considero que conocer ambas percepciones de la realidad te aporta una visión más amplia y crítica del mundo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas (considero, nuestra multiculturalidad, nuestra admiración y atención, nuestro punto de vista, expandir tu visión, no limitarte, te enriquece, te aporta). - Lenguaje valorativo (positivo, completamente). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (aunque, pero). - Verbos de pensamiento/opinión (considerar). - Fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla (desde nuestro punto de vista occidental/desde el punto de vista oriental). 	<p>se emplean como recursos el contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas y la toma de consciencia de la complejidad y el enriquecimiento asociados a dicho contraste. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean la primera y la segunda personas, un lenguaje valorativo y verbos de pensamiento/opinión, pero en el postest se añade el uso de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, así como de fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla.</p>
--	--	--	---	---	---

<p>Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:</p> <p>Expresión de la propia opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración personal de la situación por la que se le pregunta. - Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra. <p>Adopción de otros puntos de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas. - Toma de consciencia de la complejidad y el enriquecimiento asociados al contraste de perspectivas.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Es positivo porque enriquece a la sociedad y a la historia. Además el contacto entre culturas reduce los problemas de intolerancia y racismo.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Es positivo”). Aporte de motivos o razones (enriquece a la sociedad y a la historia, reduce los problemas de intolerancia y racismo) escasamente desarrollados.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, además).</p>	Me parece positivo, incluso necesario, el contacto entre diferentes culturas, ya que nos permite ver con ojo crítico nuestra propia cultura y poder compararla con las demás en un intento de mejorarla, además de evitar el racismo y la xenofobia.	<p><i>Expresión de la propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo, incluso necesario”). Aporte de motivos o razones (posibilita mirada crítica propia cultura, comparación y mejora, evita racismo y xenofobia) algo más elaborados.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (nuestra propia cultura). - Lenguaje valorativo (positivo, necesario). - Verbos de opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (incluso, ya que, además).</p>	Evolución mínima. La expresión de la propia opinión es la única manifestación del pensamiento crítico que aparece tanto en la respuesta dada al pretest como al postest. En ambos casos se emplean los mismos recursos: la valoración personal de la situación por la que se pregunta y el aporte de motivos o razones, pero estos son algo más desarrollados en la respuesta proporcionada en el postest. En cuanto a los aspectos lingüísticos tanto en el pretest como en el postest se emplean un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, si bien en el postest se añade el uso de la primera persona y de verbos de opinión.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 4			
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Me parece algo positivo, ya que relacionarte con una cultura que no es la tuya te ayuda a conocer diferentes puntos de vista y por supuesto a tener más cultura.</p>	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le presenta (“Me parece algo positivo”). Aporte de motivos o razones (posibilidad conocer diferentes puntos de vista y adquirir cultura) escasamente elaborados.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (me parece, te ayuda). - Lenguaje valorativo (positivo, por supuesto). - Verbos de opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>	<p>Muy positivo porque a mi parecer todas las personas que habitan este mundo son completamente diferentes y todas ellas pueden enseñarte valores nuevos que antes desconocías o no los llevabas bien a cabo. Así pues el contacto entre culturas aporta a las personas valores que ignoraban dado que en su propia cultura no se practican o enseñan. Creo que parte de los problemas del mundo se deben al desconocimiento de estas.</p>	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación que se le presenta (“Muy positivo”). Aporte de motivos o razones (posibilidad aprendizaje valores nuevos o desconocidos de personas diferentes) algo más elaborados. Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“Así pues el contacto entre culturas aporta a las personas valores que ignoraban dado que en su propia cultura no se practican o enseñan”). Atribución causal (“Creo que parte de los problemas del mundo se deben al desconocimiento de estas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (a mi parecer, enseñarte, desconocías, llevabas). - Lenguaje valorativo (muy positivo, completamente). - Fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla (a mi parecer). - Verbos de opinión (creer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, así pues).</p>	<p>Evolución. La expresión de la propia opinión constituye la única manifestación del pensamiento crítico tanto en el pretest como en el postest. En ambos casos se emplean la valoración personal de la situación presentada y el aporte de motivos o razones como recurso, pero en el postest estos son algo más elaborados y además se añaden la reformulación para incidir en una idea aportada expresándola con otras palabras y un ejercicio de atribución causal (relacionando una parte de los problemas del mundo con el desconocimiento de valores enseñados y practicados en culturas distintas de la propia) como recursos de expresión de la propia opinión. En cuanto a los aspectos lingüísticos, se mantiene el uso de la primera y segunda personas, de un lenguaje valorativo, de verbos de opinión y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y se añade el empleo de fórmulas para explicitar la perspectiva desde la que se habla.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.
- Atribución causal.

- Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 5			
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece positivo el contacto entre las diferentes culturas, ya que considero muy oportuno que una persona conozca diferentes culturas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Aporte de razones o motivos sin elaborar (“ya que considero muy oportuno que una persona conozca diferentes culturas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, considero). - Lenguaje valorativo (positivo, oportuno). - Verbos de opinión (parecer, considerar). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>	Me parece estupendo el contacto entre culturas. Creo que todos nos beneficiamos de ello y hace más tolerantes a las personas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece estupendo”). Aporte de razones o motivos sin elaborar (“todos nos beneficiamos de ello y hace más tolerantes a las personas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, creo, nos beneficiamos). - Lenguaje valorativo (estupendo). - Verbos de opinión (parecer, creer).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest la expresión de la propia opinión es la única manifestación de pensamiento crítico, pero las razones o motivos aportados apenas se elaboran. En cuanto a los aspectos lingüísticos se emplean la primera persona, un lenguaje valorativo y verbos de opinión en ambos casos. Mientras que en el pretest se emplea “ya que” en el postest no se utiliza ninguna expresión para establecer relaciones entre las partes del discurso.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 6			
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece positivo ya que de esta manera se benefician las dos culturas. Pienso que es importante no solo aprender y saber sobre la cultura de tu ciudad y de tu país sino que	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Aporte de motivos o de razones (importancia aprender sobre la</p>	Sí que me parece positivo el contacto entre culturas porque se pueden aportar valores culturales mutuamente y esto nos hará enriquecernos.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece positivo”).</p>	No evolución. La expresión de la propia opinión es la única manifestación de pensamiento crítico que aparece tanto el pretest como en el postest. La valoración personal de la

	también aprender sobre otros países y ciudades.	<p>cultura de distintos países y ciudades) escasamente elaborados.</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas (me parece, tu ciudad, tu país). - Lenguaje valorativo (positivo, importante). - Verbos de opinión (parecer, pensar). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, si no). 		<p>Aporte de motivos o razones (aportaciones y enriquecimiento mutuos) escasamente elaborados.</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece, nos hará enriquecernos). - Lenguaje valorativo (positivo). - Verbos de opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). 	<p>situación por la que se pregunta y el aporte de motivos o razones son los dos recursos empleados en ambos casos, pero son escasamente elaborados.</p> <p>Tanto en el pretest como en el postest se hace uso de la primera persona, de un lenguaje valorativo, de verbos de opinión y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>
--	---	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Sí que me parece positivo el contacto entre culturas porque así se pueden aportar muchas cosas las unas a las otras y esos valores o prácticas que has aprendido, llevarlos a cabo. El problema está cuando la gente no admite ni acoge diferentes culturas y se genera un conflicto.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece positivo”). Aporte de razones o motivos (aportaciones mutuas, aprendizaje de valores o prácticas/no admisión o acogida diferencia).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera y segunda personas (me parece, has aprendido). - Lenguaje valorativo (positivo). - Verbos de opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). 	<p>El contacto entre culturas puede tener aspectos negativos pero en general creo que se trata de algo positivo. Sus aspectos positivos pueden ser que ayude a que las personas de diferentes culturas se conozcan, vean que no son tan diferentes y se respeten, que abra las mentes de los más cerrados o que pueda aportar distintas formas de vida. Lo negativo podría ser que el contacto entre culturas provocara un choque de ideologías y ciertos conflictos.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“El contacto entre culturas puede tener aspectos negativos pero en general creo que se trata de algo positivo”). Reconocimiento de la complejidad de dicha situación (aspectos positivos y negativos). Capacidad de aportar ejemplos que avalan el propio posicionamiento a favor y en contra (conocimiento, respeto, identificación aspectos comunes, apertura mental/choque de ideologías y conflictos).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (creo). - Lenguaje valorativo (negativo, positivo). 	<p>Evolución. La expresión de la propia opinión es la manifestación de pensamiento crítico que se da tanto en el pretest como en el postest. En ambos casos se realiza una valoración personal de la situación por la que se pregunta, pero, mientras que en el pretest se acompaña del aporte de razones o motivos, en el postest se reconoce la complejidad de dicha situación y se evidencia la capacidad de aportar ejemplos que avalan el propio posicionamiento. En general, en el postest las ideas están algo más desarrolladas. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - Verbos de opinión (creer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). 	emplean la primera persona, un lenguaje valorativo, verbos de opinión y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.
- Reconocimiento de la complejidad de la situación.
- Capacidad de aportar ejemplos que avalan el propio posicionamiento a favor o en contra.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Me parece positivo el contacto entre ellas porque aprendes nuevas costumbres, nuevos valores y muchas cosas más.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Aporte motivos o razones escasamente elaborados (aprendizaje costumbres y valores).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (me parece, aprendes). - Lenguaje valorativo (positivo). - Verbos de opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>Creo que el contacto entre culturas es positivo ya que ayuda a las personas de una cultura a aprender tradiciones y valores de otras. Es una forma de aprendizaje muy cercana y nos aporta conocimientos de muchos aspectos de la vida: tradiciones, valores, idioma, religión... Considero que aunque muchas veces temamos a lo desconocido cuando se trata de nuevas culturas deberíamos dejar de lado ese miedo y abrírnos a conocerlas.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Creo que el contacto entre culturas es positivo”). Aporte de motivos o razones (aprendizaje y aporte de conocimientos de otras culturas). Reconocimiento de la complejidad de la situación (invitación a aparcir el temor a lo desconocido y a abrirse).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo, nos aporta, considero, temamos, deberíamos, abrírnos). - Lenguaje valorativo (positivo). - Verbos de opinión (creer, considerar). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, aunque).</p>	<p>Cierta evolución. La expresión de la propia opinión es la forma de pensamiento crítico que se da tanto en el pretest como en el postest. En ambos casos se utilizan la valoración personal de la situación por la que se pregunta y el aporte de motivos o razones, pero en el postest estos se desarrollan un poco más y se reconoce, además, la complejidad de la situación por la que se pregunta. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona, un lenguaje valorativo, verbos de opinión y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.
- Reconocimiento de la complejidad de la situación.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 9			
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Positivo porque puedes aprender cosas sobre otros países y así enriquecer tus conocimientos.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal situación por la que se le pregunta (“Positivo”). Aporte de razones o motivos (aprendizaje sobre otros países y enriquecimiento conocimientos) escasamente elaborados.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (puedes, tus conocimientos). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>Sí me parece positivo el contacto entre culturas porque te hace tener una visión más amplia del mundo, ya que solemos estar acostumbrados a ver lo que solo pasa en nuestro continente, país o ciudad. Además también te hace madurar como persona a la hora de comunicarte con esas personas y también ser una persona más sociable y menos discriminadora.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal situación por la que se le pregunta (“me parece positivo”). Aporte de razones o motivos (ampliación visión, maduración, sociabilidad, no discriminación) algo más desarrollados. Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“te hace tener una visión más amplia del mundo, ya que solemos estar acostumbrados a ver lo que solo pasa en nuestro continente, país o ciudad”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (me parece, solemos, nuestro continente, te hace, comunicarte). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que, además, también).</p>	<p>Evolución. La expresión de la propia opinión es la manifestación de pensamiento crítico que aparece tanto en el pretest como en el postest, apoyada en ambos casos en la valoración personal de la situación por la que se pregunta y en el aporte de razones o motivos (si bien en el pretest estos son escasamente elaborados y en el postest se desarrollan algo más). En el postest se añade una suerte de reformulación como recurso para incidir en una idea aportada previamente expresándola con otras palabras. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera y/o la segunda persona, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (que en el postest son más y más variados).</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.

- Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Puede llegar a ser negativo mezclar ambas culturas si tienes una mente cerrada. Pero obviamente puede ser positivo si estás dispuesto/a a abrir tu mente ya que te aportará muchas cosas nuevas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Puede llegar a ser negativo”). Aporte de razones o motivos (“te aportará muchas cosas nuevas”) escasamente elaborados. Reconocimiento de la complejidad de la situación por la que se le pregunta (identificación de aspectos positivos y negativos).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (tienes, estás, tu mente, te aportará). - Lenguaje valorativo (negativo, positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, ya que).</p>	<p>Evolución. En el pretest no contesta y en el postest expresa la propia opinión, apoyada en una valoración personal de la situación por la que se pregunta, en el reconocimiento de la complejidad de la misma (identificación de aspectos positivos y negativos) y en el aporte de razones o motivos (si bien estos sean escasamente elaborados). En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean la segunda persona, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de motivos o de razones.
- Reconocimiento de la complejidad de la situación.

Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El caso de dominación que me viene a la cabeza es el del nazismo sobre el pueblo judío. Sin embargo, hay muchos otros casos de dominación. Hoy en día, el pueblo kurdo sigue siendo perseguido y masacrado en los diferentes países en los que se les ha dividido: Siria, Irán, Irak, etc.	<p>Situaciones que menciona: Nazismo sobre el pueblo judío. Persecución y masacre pueblo kurdo.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: Contextualiza espacialmente (países en los que se ha dividido el pueblo kurdo: Siria, Irán, Irak, etc.).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me viene). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (sin embargo).</p>	Tristemente, a lo largo de la historia de la humanidad, el fenómeno de la dominación de unos pueblos sobre otros se ha ido repitiendo sin cesar. Desde antes de Cristo, con los egipcios sobre el pueblo judío, a los que obligaron a vagar por el desierto, perdidos y desamparados a la conquista de América, con Hernán Cortés o Pizarro, sobre los pueblos incas, aztecas o mexicas, o la Segunda Guerra Mundial, con el horrible genocidio judío por parte de los nazis y su raza aria. Se les despojó de su lengua, su cultura y sus tradiciones, y se les obligó a acatar las doctrinas de aquellos que habían llegado a su tierra trayendo el odio y la muerte. Además, en la actualidad existen todavía muchos pueblos que sufren la violencia o la discriminación, como es el caso de los indios americanos en EEUU, obligados a vivir en reservas, como simples animales; los pueblos africanos, que son esclavizados para trabajar en las minas que extraen los minerales que después utilizamos en occidente en nuestros aparatos electrónicos y muchos casos más.	<p>Situaciones que menciona: Los egipcios sobre el pueblo judío, la conquista de América sobre los pueblos incas, aztecas o mexicas, el genocidio judío, los indios americanos en reservas en EEUU, los pueblos africanos esclavizados para trabajar en las minas.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Ejercicio de contextualización (“a lo largo de la historia de la humanidad, el fenómeno de la dominación de unos pueblos sobre otros se ha ido repitiendo sin cesar. Desde antes de Cristo (...) o la Segunda Guerra Mundial (...) en la actualidad (...) en EEUU (...) en occidente”). - Concreción formas dominación/discriminación (despojo lengua, cultura, tradiciones, obligación acatar doctrinas). - Alusión a momentos, personas y situaciones concretas (la conquista de América, Cortés, Pizarro). - Conocimiento de relaciones de explotación en el presente (“los pueblos africanos, que son esclavizados para trabajar en las minas que extraen los minerales que después utilizamos en occidente en nuestros aparatos electrónicos”).</p>	Evolución ostensible. Aunque tanto en el pretest como en el postest se evidencia el conocimiento de situaciones de dominación/discriminación tanto históricas como de actualidad, en el postest se amplían los ejemplos aportados y el grado de elaboración de la respuesta dada es muy superior: se realiza un cuidadoso ejercicio de contextualización, se concretan formas de dominación/discriminación, se alude a momentos, personas y situaciones concretas y se evidencia el conocimiento de relaciones de explotación en el presente trabajadas a lo largo de las sesiones. Los aspectos lingüísticos también se ven enriquecidos. Así, en el postest se hace uso de un lenguaje valorativo bien escogido, de variados conectores y expresiones para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso, así como también de fórmulas para introducir ejemplos y de la comparación como recurso.

				Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (tristemente, desamparados, horrible). - Conectores/expresiones para ordenar y establecer relaciones entre las partes del discurso (a lo largo de la historia, desde antes de Cristo, además, en la actualidad, después). - Fórmulas para introducir ejemplos (“como es el caso de”). - Comparaciones (“como simples animales”).	
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejercicio de contextualización.
- Alusión a momentos, personas y situaciones concretas.
- Conocimiento de relaciones de explotación en el presente.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Históricas. Por ejemplo, los europeos han dominado grandes territorios a lo largo de la historia y con ello han hecho sufrir a muchos países.	Situaciones que menciona: Dominación europea. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Ejercicio de contextualización (“a lo largo de la historia”) mínimo. - Relaciones causa-consecuencia (han dominado territorios y con ello han hecho sufrir). Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Expresiones para contextualizar (“a lo largo de la historia”).	Se me ocurren varias situaciones históricas en que se produjo ese fenómeno, como la llegada de los colonos europeos a América con las consiguientes matanzas de los nativos así como de la esclavitud sufrida por el pueblo negro. En la historia reciente, el episodio más cruel fue el genocidio nazi y en la actual, tenemos el conflicto iraelí-palestino, que es de acuerdo a mi punto de vista una reivindicación de sus identidades culturales.	Situaciones que menciona: Matanzas nativos por colonos europeos en América, esclavitud pueblo negro, genocidio nazi, conflicto iraelí-palestino. Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad. Comprensión autónoma: del conflicto iraelí-palestino en tanto reivindicación de identidades culturales. Grado de elaboración: - Introducción de la respuesta. - Ejercicio de contextualización (“En la historia reciente (...) en la actual”). - Ejemplificación.	Ostensible evolución. Mientras que en el pretest únicamente se aporta un ejemplo histórico de dominación (la europea) que no se concreta, en el postest se proporcionan tanto ejemplos históricos como actuales y se realiza una comprensión autónoma del conflicto iraelí-palestino en tanto reivindicación de identidades culturales. El grado de elaboración de la respuesta es superior: esta se introduce, se realiza un ejercicio de contextualización y, además, se incorpora la propia perspectiva al respecto. En ambos casos se introducen relaciones de causa-consecuencia.

				<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones causa-consecuencia (la llegada de los colonos europeos a América con las consiguientes matanzas de los nativos). - Introducción de la propia perspectiva al respecto. <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (se me ocurren, tenemos, mi punto de vista). - Fórmulas para introducir la respuesta (“Se me ocurren varias situaciones históricas en que se produjo ese fenómeno”). - Expresiones para contextualizar (en la historia reciente, en la actual). - Fórmulas para introducir la propia perspectiva (de acuerdo a mi punto de vista). - Lenguaje valorativo (cruel). - Precisión conceptual (genocidio nazi, reivindicación de identidades culturales). 	<p>Los aspectos lingüísticos también se ven enriquecidos en la respuesta aportada en el postest, en la que se emplean fórmulas de introducción tanto de la respuesta como de la propia perspectiva, un lenguaje valorativo y se dan evidencias de precisión conceptual. En ambos casos se utilizan expresiones para contextualizar.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.
- Ejercicio de contextualización.
- Relaciones causa-consecuencia.
- Introducción de la propia perspectiva al respecto.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Históricas. En la Alemania nazi, los alemanes ejercían violencia sobre judíos con el imperialismo. Las potencias colonizadoras dominaban sobre nativos.	<p>Situaciones que menciona: Alemanes sobre judíos y potencias colonizadoras sobre nativos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p>	El holocausto judío, la colonización de los aborígenes americanos o el veto de entrada de inmigrantes en algunos países.	<p>Situaciones que menciona: Holocausto judío, colonización aborígenes americanos, veto de entrada inmigrantes en algunos países.</p>	Evolución. Mientras que en el pretest únicamente se aportan ejemplos históricos de situaciones de dominación y discriminación en el postest se aporta un ejemplo actual comentado a lo largo de las

		Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Contextualización (en la Alemania nazi) mínima. Aspectos lingüísticos: - Precisión conceptual (potencias colonizadoras).		Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad. Grado de elaboración: Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: Precisión conceptual (holocausto, colonización, aborígenes, veto).	sesiones (“el veto de entrada de inmigrantes en algunos países”). La respuesta se limita a una mera enumeración tanto en el pretest como en el postest, si bien cabe destacar la precisión conceptual en ambos casos.
--	--	---	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico: - Ejemplificación. - Ejercicio de contextualización.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Por ejemplo los norteamericanos utilizaron a los negros como esclavos.	Situaciones que menciona: Esclavización de los negros por los norteamericanos. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo).	Sobre dominancia podría ser los indios americanos ya que fueron sometidos por los colonizadores de su tierra. Sobre discriminación podría ser el nazismo, cuando los judíos eran aborrecidos por razones incorrectas por los nazis se les castigaba destruyendo sus empleos, sus familias y su forma de vida. Y sobre ejercer violencia, en mi opinión no ha existido ni existirá situación en la que las comunidades no usen la violencia como medio para conseguir sus objetivos.	Situaciones que menciona: Dominación indios americanos por colonizadores, nazismo, persistente uso violencia por comunidades. Históricas y/o actualidad: históricas y actualidad. Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Concreción de formas de dominación/discriminación (“se les castigaba destruyendo sus empleos, sus familias y sus formas de vida”). - Introducción de la propia perspectiva al respecto (“en mi opinión no ha existido ni existirá situación en la que las comunidades no usen la violencia”). - Relación de finalidad (“para conseguir sus objetivos”). Aspectos lingüísticos:	Evolución. Los ejemplos aportados en el postest son más y distintos al que se proporciona en el pretest. Mientras que en el pretest se hace referencia a una situación histórica, en el postest se menciona también el uso persistente (que se extiende al presente) de la violencia por las comunidades “para conseguir sus objetivos”. Más allá de lo anterior, en el postest se concretan las formas de dominación/discriminación asociadas al nazismo (episodio trabajado en clase a través de distintos fragmentos literarios y escenas de películas). Además, se introduce la propia perspectiva en cuanto al uso reiterado de la violencia por diferentes comunidades como una situación presentada casi como inevitable.

				- Fórmulas para introducir la propia perspectiva (en mi opinión).	
--	--	--	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.
- Concreción de formas de dominación/discriminación.
- Introducción de la propia perspectiva al respecto.
- Relación de finalidad.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Hitler decidió acabar con el pueblo judío.	Situaciones que menciona: Hitler con el pueblo judío. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: -	La cultura nazi se opuso a la judía. Esto mediante la discriminación y la violencia.	Situaciones que menciona: Nazismo. Históricas y/o actualidad: histórica. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se hace referencia a la misma situación histórica de dominación. La evolución, si se considera, es mínima, en tanto que en el postest se hace referencia a una oposición entre nazis y judíos traducida en términos de discriminación y violencia, mientras que en el pretest la respuesta es aún más escueta. En ambos casos el grado de elaboración es menor.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Por ejemplo, el nazismo.	Situaciones que menciona: Nazismo.	La invasión de los cristianos en América, donde destruyeron toda la cultura de los nativos de allí. También por ejemplo la xenofobia o la	Situaciones que menciona: Invasión América y destrucción cultura nativos por cristianos, nazis y judíos, xenofobia, islamofobia,	Evolución. Mientras que en el pretest únicamente se hace referencia al nazismo, en el postest se amplían los ejemplos

actualidad)		<p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Ejemplificación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo).</p>	islamofobia, donde por ejemplo en EEUU quieren prohibir la entrada de musulmanes. O los nazis con los judíos.	<p>prohibición entrada musulmanes en EEUU.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Concreción formas dominación/discriminación (destruyeron toda la cultura de los nativos).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo).</p>	de dominación/discriminación aportados y se incorporan situaciones actuales como la propuesta de prohibición de la entrada a los musulmanes en EEUU. También se realiza un ejercicio de concreción de formas de dominación/discriminación cuando se hace referencia a la colonización de América (destrucción de la cultura de los nativos). No obstante, en general, el grado de elaboración de la respuesta podría ser superior.
-------------	--	---	---	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.
- Concreción de formas de dominación/discriminación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El nazismo puede ser uno de los claros ejemplos.	<p>Situaciones que menciona: Nazismo.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Ejemplificación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“puede ser uno de los claros ejemplos”).</p>	Colonización de América, de África, nazismo.	<p>Situaciones que menciona: colonización de América y África y nazismo.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas</p> <p>Grado de elaboración: - Ejemplificación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	Mínima evolución, en tanto que en el postest se añade al nazismo otro ejemplo más de dominación (la colonización de América y de África) trabajado en las sesiones.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	La situación de discriminación más famosa e importante es la de los nazis.	Situaciones que menciona: Nazismo. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: -	Nazismo.	Situaciones que menciona: Nazismo. Históricas y/o actualidad: histórica. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: -	No evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Ejemplificación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El genocidio nazi en la historia y en la actualidad hay gente mala que discrimina a personas que vienen de fuera de otros países.	Situaciones que menciona: Genocidio nazi y discriminación a inmigrantes. Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad. Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Contextualización (“en la historia”, “en la actualidad”) mínima. Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (mala).	Una de las situaciones más discriminatorias que se ha producido hasta ahora en la historia y que todos y todas conocemos es la masacre nazi dirigida por Adolf Hitler, que hizo que millones de judíos murieran asesinados, quitándoles el derecho a la vida. Algo parecido sucede en otras culturas pero bajo circunstancias muy distintas. En América Trump quiere expulsar a los inmigrantes de su país y hacer un muro en la frontera de México con Estados Unidos.	Situaciones que menciona: Masacre nazi dirigida por Adolf Hitler, propuesta de expulsar a inmigrantes por parte de Trump y de construir un muro entre México y Estados Unidos. Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad. Grado de elaboración: - Introducción de la respuesta (“Una de las situaciones más discriminatorias que se ha producido hasta ahora y que todos conocemos”). - Ejemplificación.	Evolución. Como ejemplo histórico tanto en el pretest como en el postest se hace referencia al genocidio nazi, pero en el postest la respuesta aportada denota un mayor grado de elaboración: se introduce, se concretan formas de dominación/discriminación y se mencionan figuras y cifras relacionadas con el episodio al que se alude. En tanto forma de dominación/discriminación actual, en el pretest se hace referencia a la discriminación a inmigrantes y en el postest se menciona la propuesta de Trump de expulsar a los inmigrantes y

		- Expresiones para contextualizar (“en la historia”, “en la actualidad”).		<ul style="list-style-type: none"> - Concreción de formas de dominación-discriminación (“hizo que millones de judíos murieran asesinados, quitándoles el derecho a la vida”). - Alusión a momentos, personas, situaciones, cifras concretas (Adolf Hitler, millones de judíos asesinados). - Paralelismos (“Algo parecido sucede en otras culturas pero bajo circunstancias muy distintas”). <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpelación al receptor (“que todos y todas conocemos”). - Expresiones para contextualizar (“en la historia”, “en América”, “en la frontera de México con Estados Unidos”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Lenguaje valorativo (masacre). 	de construir un muro en la frontera de México (situaciones comentadas a lo largo de las sesiones). En el postest se realiza, además, un paralelismo entre lo ocurrido en el nazismo y lo sucedido “en otras culturas bajo circunstancias muy distintas”. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se utilizan expresiones para contextualizar y un lenguaje valorativo. En el postest, además, se utilizan otros recursos como la interpelación al receptor o el empleo de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	---	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplificación. - Contextualización. - Introducción de la respuesta. - Concreción de formas de dominación-discriminación. - Alusión a momentos, personas, situaciones, cifras concretas. - Paralelismos.
--

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Por ejemplo el hombre blanco esclavizando a los negros.	<p>Situaciones que menciona: Esclavización negros por blancos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p>	Los colonos cuando llegaron a América y destruyeron todas las culturas existentes allí porque se decía que necesitaban civilizarse; o incluso el propio imperialismo americano actual. Nos imponen su música, moda	<p>Situaciones que menciona: Colonización América e imperialismo americano actual.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas y actualidad.</p>	Evolución. Mientras que en el pretest se aporta únicamente un ejemplo histórico, en el postest se proporcionan un ejemplo histórico y otro actual. En este caso, además, más allá de la

		Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: - Fórmula para introducir ejemplos (“por ejemplo”).	y costumbres a través de la economía, entre otros medios de manipulación.	Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Concreción formas dominación/discriminación (destrucción culturas, imposición música, moda, costumbres a través de economía y otros medios de manipulación). Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, incluso).	ejemplificación, se concretan formas de dominación/discriminación.
--	--	--	---	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico: - Ejemplificación. - Concreción de formas de dominación-discriminación.
--

Conocimiento mecanismos justificación

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	En todas esas ocasiones los pueblos dominantes utilizaron una serie de mecanismos, o más bien justificaciones para las atrocidades que estaban haciendo. Se infravaloró a los pueblos y culturas dominadas, en algunas ocasiones despojándoles incluso del derecho inalienable a poder llamarse ser humano, considerándolos en los mejores casos monstruos, paganos o bestias, y en los peores, menos que las ratas y los animales más insignificantes.	Mecanismos que menciona: Infravaloración, deshumanización. Grado de elaboración: Elevado. - Introducción de la respuesta (“En todas estas ocasiones los pueblos dominantes utilizaron una serie de mecanismos, o más bien justificaciones para las atrocidades que estaban haciendo”). Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (atrocidades).	Evolución. Mientras que en el pretest no aporta ninguna respuesta a la pregunta por los mecanismos de justificación, la respuesta proporcionada en el postest está bastante elaborada. Se introduce (dándole así forma textual), se hace referencia a la infravaloración y a la deshumanización y se hace uso de un léxico rico y cuidado.

				- Riqueza y cuidado en la elección del léxico (monstruos, paganos, bestias, inalienable).	
--	--	--	--	---	--

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Los mecanismos que se utilizaban eran sobre todo la superioridad de la propia raza y la necesidad de esclavitud de otros pueblos menos desarrollados para el progreso y desarrollo del suyo propio.	Mecanismos que menciona: Superioridad propia raza y necesidad esclavitud pueblos menos desarrollados. Grado de elaboración: Medio. Aspectos lingüísticos: -	El pueblo dominante justificaba la violencia y los genocidios masivos con argumentos como la superioridad de la raza aria sobre las demás, o justificaba la conquista de territorios libres mediante argumentos como la búsqueda de la grandeza de la nación o la legitimidad de Alemania sobre territorios que “les pertenecían por derecho”. Se basan en lógicas pésimas y bases religiosas o de ideales que van en contra de los Derechos Humanos.	Mecanismos que menciona: Superioridad de la raza aria sobre las demás, búsqueda de la grandeza de la nación o la legitimidad de Alemania sobre territorios que “les pertenecían por derecho”. Lógicas pésimas y bases religiosas o de ideales que van en contra de los Derechos Humanos. Grado de elaboración: Elevado. - Introducción de la respuesta (“El pueblo dominante justificaba la violencia y los genocidios masivos con argumentos como...”). Aspectos lingüísticos: - Precisión conceptual (genocidios, legitimidad, Derechos Humanos). Riqueza y cuidado en la elección del léxico. - Lenguaje valorativo (pésimas).	Evolución. La respuesta aportada en el postest se introduce, se desarrollan más las ideas y cabe destacar la riqueza y el cuidado en la elección del léxico, el uso de un lenguaje valorativo y la precisión conceptual.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: -	En estas situaciones utilizaron el miedo como mecanismo de lucha, y lo ocultaron bajo la justificación de que era la única vía para el progreso, o que hay razas más evolucionadas que otras	Mecanismos que menciona: Miedo, justificación de que era la única vía para el progreso, racismo. Grado de elaboración:	Evolución. Mientras que en el pretest no responde a la pregunta en el postest alude a distintos mecanismos como el miedo o el racismo, confiriendo forma textual a las ideas, si bien el

		Aspectos lingüísticos: -	(las cuales “tienen derecho” a mayores privilegios).	Medio. Aspectos lingüísticos: -	grado de elaboración pudiera ser superior.
--	--	------------------------------------	--	--	--

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	La manipulación, el liderazgo, el miedo, el poder... Estos mecanismos se han utilizado a lo largo de la historia ya que sorprendentemente siempre dan frutos, las personas somos seres muy manipulables, se puede demostrar mediante el caso de Donald Trump, el actual presidente (sobre todo) para culpar de los problemas de su país a los inmigrantes.	Mecanismos que menciona: Manipulación, liderazgo, miedo, poder, culpar a los inmigrantes. Grado de elaboración: Elevado. - Contextualización temporal (“a lo largo de la historia”, “el actual presidente”). Alusión a momentos, personas, situaciones concretas (Donald Trump, actual presidente). Aspectos lingüísticos: - Precisión conceptual (manipulación, liderazgo). - Lenguaje valorativo (sorprendentemente, muy). - Enumeración (“la manipulación, el liderazgo, el miedo, el poder...”).	Evolución. Mientras que en el pretest no responde a esta cuestión, en el postest aporta una respuesta de un grado de elaboración bastante elevado, en la que se enumeran diferentes mecanismos, se contextualizan temporalmente, se alude a figuras y situaciones concretas abordadas en las sesiones y, además, se dan muestras de precisión conceptual y de lenguaje valorativo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: -	Diciendo que una raza es superior a otra.	Mecanismos que menciona: Racismo. Grado de elaboración: Mínimo.	Evolución. Mientras que en el pretest no contesta a esta pregunta en el postest (pese al mínimo grado de elaboración de la respuesta) alude al racismo

		Aspectos lingüísticos: -		Aspectos lingüísticos: -	como mecanismo de justificación.
--	--	------------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Se justifican de muchas formas: superioridad racial, poder enseñar a un pueblo técnicas básicas de todo...	Mecanismos que menciona: Racismo, voluntad civilizadora. Grado de elaboración: - Enumeración. Aspectos lingüísticos: - Anticipación (“Se justifican de muchas formas:”). - Enumeración (“superioridad racial, poder enseñar a un pueblo técnicas básicas de todo...”).	Para justificar estas discriminaciones se dice que las personas discriminadas no son personas o son inferiores.	Mecanismos que menciona: Deshumanización, inferiorización. Grado de elaboración: - Introducción de la respuesta (“Para justificar estas discriminaciones se dice que...”). Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se alude a un par de mecanismos de justificación distintos: el racismo y la voluntad civilizadora, en la primera ocasión y la deshumanización y la inferiorización en la segunda. El grado de elaboración de la respuesta es muy similar.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Hitler pensaba que los judíos eran un obstáculo en el progreso de Alemania.	Mecanismos que menciona: Presentar a los judíos como un obstáculo para el progreso alemán. Grado de elaboración: Medio. Aspectos lingüísticos: -	Los mecanismos utilizados suelen ser artimañas manipuladoras que intentan aparentar que tienen argumentos. Hitler hablaba del progreso de la “raza aria”, Trump habla de unos Estados Unidos sin inmigrantes y ellos dos echaban las culpas de todo a una etnia discriminada por sus ideas.	Mecanismos que menciona: Artimañas manipuladoras, falsos argumentos, racismo, culpar a los otros. Grado de elaboración: Elevado. - Introducción de la respuesta (“Los mecanismos utilizados suelen ser...”). - Paralelismo (“Hitler hablaba de (...) Trump habla de (...) ellos dos echaban las culpas de todo a...”). Aspectos lingüísticos:	Evolución. El grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest es superior. Esta se introduce, se establece un paralelismo entre los mecanismos empleados por Hitler y los empleados por Trump (aspecto comentado durante las sesiones) y se emplea, además, un lenguaje valorativo.

				<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje valorativo (artimañas manipuladoras). - Paralelismo estructura oracional (“Hitler hablaba de (...) Trump habla de”). - Confusión conceptual al final de la respuesta (se refiere a los judíos en la Alemania nazi y a los inmigrantes en EEUU en la actualidad como etnias discriminadas por sus ideas). 	
--	--	--	--	---	--

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	Utilizan métodos de persuasión, manipulan datos, engañan mediante falsas encuestas... Intentan conseguir que un gran grupo de personas esté en contra del grupo discriminado manipulándoles.	Mecanismos que menciona: Persuasión, manipulación y engaño. Grado de elaboración: Medio. - Enumeración. Aspectos lingüísticos: - Enumeración.	Evolución. Mientras que en el pretest no contesta a esta pregunta, en el postest anota algunos mecanismos como son la persuasión, la manipulación y el engaño (en torno a los que se debatió en clase a lo largo de las sesiones), dando, además, forma textual a la respuesta, pese a que el grado de elaboración podría ser superior.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	Se autoconvencen y convencen a los demás de que esas personas son inferiores o que directamente no son personas.	Mecanismos que menciona: Persuasión, inferiorización y deshumanización. Grado de elaboración: Medio. Aspectos lingüísticos: -	Evolución. En el pretest no contesta a la pregunta y en el postest anota algunos mecanismos como son la persuasión, la inferiorización y la deshumanización, abordados a lo largo de las sesiones.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	Convencer a la gente de que eso es bueno para el país y que lo mejorará.	Mecanismos que menciona: Persuasión y presentación de determinadas actuaciones como conducentes al progreso y a la mejora. Grado de elaboración: Mínimo. Aspectos lingüísticos: -	Evolución. Mientras que en el pretest no contesta a la pregunta en el posttest anota la persuasión y la presentación de determinadas actuaciones como conducentes al progreso y a la mejora en tanto mecanismos de justificación, lo cual supone una evolución, pese a que el grado de elaboración de la respuesta sea mínimo.

Pensamiento propio situaciones dominación/discriminación

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	<i>En mi opinión, no hay justificación alguna para ejercer poder sobre otro ser humano. Una persona en sí tiene un valor incalculable, como bien dijo Kant con su concepto de dignidad, y por eso, discriminarla, dominarla o privarla de su vida debería ser un crimen que nadie debería contemplarse. Desgraciadamente la raza humana en sí misma es codiciosa y egoísta.</i>	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“En mi opinión, no hay justificación alguna para ejercer poder sobre otro ser humano”). <i>Conocimiento enciclopédico:</i> Capacidad de citar y comentar a autores pertinentes (“Una persona en sí tiene un valor incalculable, como bien dijo Kant en su concepto de dignidad, y por eso, discriminarla, dominarla o privarla de su vida debería ser un crimen que nadie debería contemplarse”). <i>Comprensión autónoma:</i> Desarrollo de una percepción propia ante determinada situación (“la raza humana es codiciosa y egoísta”). Aspectos lingüísticos:	Evolución. Mientras que en el pretest no responde a esta pregunta, en el posttest aporta una respuesta bastante elaborada, en la que se evidencian muestras de expresión de la propia opinión (valora personalmente la situación por la que se pregunta), conocimiento enciclopédico (capacidad de citar y comentar autores pertinentes) y comprensión autónoma (desarrollo de una percepción propia ante determinada situación). En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean fórmulas para introducir la

				<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la propia opinión (“En mi opinión”). - Lenguaje valorativo (desgraciadamente, codiciosa, egoísta, como bien dijo). - Aseveración tajante (“no hay justificación alguna”). 	propia opinión, aseveraciones tajantes y un lenguaje valorativo.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Conocimiento enciclopédico:

- Capacidad de citar y comentar a autores pertinentes.

Comprensión autónoma:

- Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación.

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Opino que todos nacemos libres e iguales, por lo que ningún ser humano puede estar sometido a otro.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Opino que todos nacemos libres e iguales”). Relación causa-consecuencia (“todos nacemos libres e iguales, por lo que ningún ser humano puede estar sometido a otro”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (opino). - Verbos de opinión (opinar). - Expresión relación causa-consecuencia (por lo que).</p>	Mi opinión es que cualquier humano que se crea superior a otro por su tono de piel, creencias religiosas o cualquier otro motivo está totalmente equivocado en sus convicciones pues todas las personas somos iguales y tenemos derecho a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. Creo que cualquier persona que domine, discrimine o ejerza violencia sobre otra está perdiendo parte de su humanidad.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Mi opinión es que (...) cualquier ser humano que se crea superior a otro (...) está totalmente equivocado (...) Creo que cualquier persona que domine, discrimine o ejerza violencia sobre otra está perdiendo parte de su humanidad”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (mi opinión, creo). - Fórmulas para introducir la propia opinión (“Mi opinión es que...”). - Verbos de pensamiento/opinión (creer). - Lenguaje valorativo (totalmente equivocado). - Aseveraciones tajantes (“está totalmente equivocado”).</p>	<p>Evolución. Aunque la opinión aportada en el pretest y en el postest es la misma, en el segundo caso la respuesta está más elaborada, se desarrolla con mayor detenimiento la idea de libertad e igualdad anotada en el pretest y se explicita que la dominación, la discriminación y la violencia a otros suponen la pérdida de la condición de humanidad.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona y verbos de pensamiento/opinión. En el postest, además, se emplean fórmulas para introducir la propia opinión, aseveraciones tajantes y un lenguaje valorativo.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 3			
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>En mi opinión, me parece fatal que se hagan estas cosas y yo creo que nadie es superior a nadie y menos por el simple hecho de creer en unas cosas o en otras.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece fatal que se hagan estas cosas (...) creo que nadie es superior a nadie”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (mi opinión, me parece, creo). - Fórmulas para introducir la propia opinión (“En mi opinión”). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer, creer). - Lenguaje valorativo (fatal). - Expresión vaga o ambigua y empleo de palabras baúl (que se hagan estas cosas, creer en unas cosas o en otras). 	<p>Creo que nadie puede tener el derecho de discriminar a otra persona por rasgos físicos, ideologías o religiones. Deberíamos tener un respeto mutuo donde cada uno fuese libre para dar su opinión.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“creo que nadie puede tener el derecho de discriminar a otra persona”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de compromiso con la acción (“Deberíamos tener un respeto mutuo donde cada uno fuese libre de dar su opinión”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (creo, deberíamos). - Verbos de pensamiento/opinión (creer). 	<p>Mínima evolución. Mientras que en el pretest la manifestación del pensamiento crítico se restringe a la expresión de la propia opinión, en el postest se añade una muestra de toma de conciencia, que cobra la forma de una suerte de deber compartido (deberíamos tener un respeto mutuo).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean la primera persona y verbos de pensamiento/opinión. En el pretest, además, se emplean fórmulas para introducir la propia opinión y se hace uso de un lenguaje valorativo.</p> <p>Por otra parte, en el pretest se dan muestras de expresión vaga o ambigua y empleo de palabras baúl (que se hagan estas cosas, creer en unas cosas o en otras), lo cual no ocurre en el postest.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de compromiso con la acción.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece algo negativo y obviamente no estoy a favor de todo eso.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece algo negativo y no estoy a favor”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece, estoy). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer). - Lenguaje valorativo (negativo, obviamente). - Fórmulas para expresar el propio posicionamiento a favor o en contra (no estoy a favor). - Expresión vaga o ambigua y empleo de palabras baúl (todo eso). 	<p>Me parece triste que las personas nos sintamos amenazadas por individuos que tienen rasgos diferentes y nos dejemos manipular por miedo.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece triste”). Atribución causal (“dejarse manipular por miedo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece, nos sintamos, nos dejemos). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer). - Lenguaje valorativo (triste). 	<p>Evolución. La expresión de la propia opinión es la manifestación de pensamiento crítico que se evidencia tanto en el pretest como en el postest, pero en el primer caso no se justifica la respuesta y en el segundo se desarrolla algo más. Más allá de la valoración personal de la situación por la que se pregunta, se explicita el hecho en contra del cual se realiza el propio posicionamiento y se hace una atribución causal (dejarse manipular por miedo). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona, verbos de pensamiento/opinión y un lenguaje valorativo. Mientras que en el pretest se da una muestra de expresión vaga o ambigua (todo eso), en el postest esto no ocurre.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Atribución causal.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio situaciones de dominación/discriminación	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo personalmente creo que el respeto es fundamental y que si no respetas a alguien no eres persona. Todo el mundo es diferente y así debe ser. Necesitamos diversidad en todo.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“creo que el respeto es fundamental”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera y segunda personas (yo, personalmente, creo, necesitamos, respetas). - Verbos de pensamiento/opinión (creer). - Lenguaje valorativo (fundamental). - Expresión vaga o ambigua y empleo de palabras baúl (“Necesitamos diversidad en todo”).</p>	Me parece algo muy negativo no respetar a alguien por ser diferente y demuestra la diferencia de poderes.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece algo muy negativo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer). - Lenguaje valorativo (muy negativo).</p>	No evolución. La expresión de la propia opinión es la manifestación de pensamiento crítico presente tanto en el pretest como en el postest, si bien el grado de elaboración de la respuesta podría ser superior en ambos casos y no se evidencia evolución alguna. En la respuesta dada en el postest se valora positivamente la diferencia y se presenta el respeto como requisito para considerarse ser humano. En la respuesta dada en el postest se incide en lo inadmisibles de no respetar a alguien por ser diferente y se asocia esa falta de respeto a los diferentes a una desigualdad de poder. Los recursos lingüísticos son prácticamente los mismos en el pretest y en el postest (segunda y/o primera persona, verbos de pensamiento/opinión, lenguaje valorativo). En el pretest aparece una muestra de expresión vaga o ambigua y empleo de palabras baúl que no se da en el postest.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>En mi opinión, me parece fatal que se produzcan estos hechos porque considero que nadie es mejor que nadie, que somos iguales independientemente de nuestra cultura, raza, etc.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece fatal”). Aporte de motivos o de razones (“porque considero que nadie es mejor que nadie, que somos iguales”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (mi opinión, me parece, considero, somos, nuestra cultura, raza). - Fórmulas para introducir la propia opinión (“En mi opinión”). - Verbos de opinión/pensamiento (parecer, considerar). - Lenguaje valorativo (fatal). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>Pienso que fue algo no solo horroroso sino que también muy injusto culpar a unas personas por tener una cultura que no es igual a la tuya. Los judíos podrían haber ayudado a Alemania en su propio progreso si Hitler no lo hubiera visto de la manera que lo vio. Es por esto que también me parece egoísta lo que hicieron ya que se cerraron a aceptar culturas diferentes y se centraron en sí mismos.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Pienso que fue algo no solo horroroso sino que también muy injusto (...) Me parece egoísta lo que hicieron”). Valoración de una posibilidad alternativa a la realidad (“Los judíos podrían haber ayudado a Alemania en su propio progreso si Hitler no lo hubiera visto de la manera que lo vio”). Aporte de motivos o de razones (“me parece egoísta lo que hicieron ya que se cerraron a aceptar culturas diferentes y se centraron en sí mismos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (pienso, me parece, la tuya). - Verbos de pensamiento/opinión (pensar, parecer). - Lenguaje valorativo (horroroso, muy injusto, egoísta). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (no solo (...) sino que, es por esto que, ya que).</p>	<p>Evolución. La expresión de la propia opinión es la manifestación del pensamiento crítico que se da tanto en el pretest como en el postest, empleando como recursos la valoración personal de la situación por la que se pregunta y el aporte de motivos o razones en ambos casos, a los que en el postest se añade la valoración de una posibilidad alternativa a la realidad. Podríamos considerar que los motivos o razones que se aportan son algo más elaborados en el postest. Mientras que en el pretest la argumentación se basa en la igualdad de los seres humanos sin profundizar en el desarrollo de esta idea, en el postest se desmonta la diferencia cultural como motivo justificable por el que culpar de algo a otro ser humano y se rechaza el hermetismo de los alemanes al no aceptar a los judíos. En cuanto a los aspectos lingüísticos, se mantienen el uso de la primera persona, de verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Valoración de una posibilidad alternativa a la realidad.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 7			
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	<i>No me parece un comportamiento humano. Creo que en un país, si se percibe incitar al odio de una cultura o religión estas actuaciones deberían prohibirse.</i>	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No me parece un comportamiento humano”). <i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de compromiso con la acción (estas actuaciones deberían prohibirse). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, creo). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer, creer).	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest aparecen dos manifestaciones del pensamiento crítico, si bien el grado de elaboración de la respuesta podría ser muy superior. La expresión de la propia opinión se da en forma de valoración personal de la situación por la que se pregunta (aunque no se aportan argumentos) y la toma de conciencia en la medida en que se intuye algún grado de compromiso con la acción en forma de una suerte de deber social (estas actuaciones deberían prohibirse). Como recursos lingüísticos se emplean la primera persona y verbos de pensamiento/opinión.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de compromiso con la acción.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	Me parece que estas situaciones son dañinas pues se pierden culturas y se oprime a las personas, sobre todo se nos priva de la libertad.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece que estas situaciones son dañinas”). Aporte de razones o motivos (“pues se pierden culturas y se oprime a las personas, sobre todo se nos priva de la libertad”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, se nos priva). - Verbos de opinión/pensamiento (parecer). - Lenguaje valorativo (dañinas). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pues). Precisión léxica (pérdida, opresión, privación).	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde esta cuestión, en el postest se contesta a través de la expresión de la propia opinión. Se emplean recursos como la valoración personal de la situación por la que se pregunta y el aporte de razones o motivos. Pese a que la respuesta no es muy larga se apuntan ideas como la pérdida de culturas, la opresión o la privación de la libertad muy pertinentes en relación con la pregunta formulada. Los recursos lingüísticos empleados son la primera persona, verbos de opinión/pensamiento, lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. Además, el léxico escogido es preciso.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	Me parece indignante porque a las personas que discriminan las tratan como si fueran animales y no tienen derechos.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece indignante”). Aporte de razones o motivos (“porque a las personas que discriminan las tratan como si fueran animales y no tienen derechos”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de opinión/pensamiento (parecer). - Lenguaje valorativo (indignante). - Conectores para establecer relaciones entre las ideas (porque).	Evolución. Mientras que en el pretest no se contesta a la pregunta, en el postest se responde en forma de expresión de la propia opinión, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (ante la que se muestra indignación) y en el aporte de razones o motivos (la animalización y la privación de derechos a las personas discriminadas son el motivo de dicha indignación). Como recursos lingüísticos se emplean la primera persona, verbos de opinión/pensamiento, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las ideas. Aunque la respuesta podría haberse desarrollado más, la idea que se presenta es relevante considerando la pregunta formulada.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	-	Aspectos lingüísticos: -	

Adopción punto de vista oprimido/discriminado

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 1			
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Aspectos lingüísticos: -	<p>Deseamos poseerlo todo sin importar las consecuencias. Sin embargo, creo que es posible cambiar al menos en una pequeña medida esa actitud; porque, ¿quién en este mundo desearía perder su modo de vida, sus tradiciones, su cultura, su tierra e incluso su cuerpo en favor de otros que se hacen llamar a sí mismos “conquistadores”? Creo que, en este aspecto, la empatía es muy importante. Si todos intentáramos ponernos en el lugar de los demás de vez en cuando el mundo sería un lugar mucho mejor.</p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Valoración pérdidas sufridas por los oprimidos (“perder su modo de vida, sus tradiciones, su cultura, su tierra e incluso su cuerpo”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye la asunción de algún grado de responsabilidad (“Deseamos poseerlo todo sin importar las consecuencias”). Se intuye algún grado de compromiso con la acción (“creo que es posible cambiar al menos en una pequeña medida esa actitud”). Valoración explícita de la importancia de ponerse en el lugar de los demás (“Creo que, en este aspecto, la empatía es muy importante. Si todos intentáramos ponernos en el lugar de los demás de vez en cuando el mundo sería un lugar mucho mejor”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (deseamos, creo, intentáramos). - Verbos de pensamiento/opinión (creer). - Lenguaje valorativo (pequeña medida, mucho mejor). - Subjuntivo (intentáramos) y condicional (desearía, sería). - Interrogaciones retóricas que interpelan al receptor.</p>	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest se dan muestras evidentes de adopción del punto de vista de los oprimidos (valoración de las pérdidas sufridas por estos) y de toma de conciencia (se intuye la asunción de una cierta responsabilidad, así como de algún grado de compromiso con la acción y se valora explícitamente la importancia de ponerse en el lugar de los demás). Los recursos lingüísticos empleados son la primera persona, los verbos de pensamiento o de opinión, un lenguaje valorativo, el subjuntivo y el condicional y las interrogaciones retóricas que interpelan al receptor.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:	
Adopción de otros puntos de vista: - Valoración pérdidas sufridas por los oprimidos.	Toma de conciencia:

- Se intuye la asunción de algún grado de responsabilidad.
- Se intuye algún grado de compromiso con la acción.
- Valoración explícita de la importancia de ponerse en el lugar de los demás.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 2			
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría indignada y discriminada.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Me sentiría indignada y discriminada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos para expresar sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (indignada, discriminada). 	<p>Si yo viviera en una condición de opresión, sin duda sentiría una gran indignación por la injusticia de ésta. Todos merecemos una vida digna con recursos básicos y vivir sin miedo a una comunidad dominante que ejerza violencia contra la nuestra.</p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y de los sentimientos de los oprimidos (“Si yo viviera en una condición de opresión, sin duda sentiría una gran indignación por la injusticia de ésta”).</p> <p><i>Toma conciencia:</i> Valoración de una suerte de derechos fundamentales (“Todos merecemos una vida digna con recursos básicos y vivir sin miedo a una comunidad dominante que ejerza violencia contra la nuestra”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (si yo viviera, sentiría, merecemos, la nuestra). - Lenguaje valorativo (gran indignación). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Subjuntivo (viviera) y condicional (sentiría). - Sustantivos que expresan sentimientos (indignación, injusticia, miedo). - Contundencia en la expresión (“sin duda sentiría una gran indignación”). - Fórmulas para introducir la adopción del punto de vista del oprimido (“Si yo viviera en una condición de opresión”). 	<p>Evolución. Mientras que en la respuesta dada al pretest la adopción de otros puntos de vista se restringe a la aportación de un par de adjetivos que expresan sentimientos, la respuesta proporcionada en el postest tiene una forma textual más elaborada y se dan muestras no solo de adopción de otros puntos de vista (en este caso se valoran los sentimientos de los oprimidos y la situación por la que se pregunta) sino también de toma de conciencia (se hace referencia a una suerte de derechos fundamentales violados en las situaciones de dominación/opresión consideradas).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean la primera persona y verbos, sustantivos y adjetivos que expresan sentimientos, además del condicional y el subjuntivo, pero en el postest se emplean fórmulas para introducir la adopción del punto de vista del oprimido y también se dan muestras de lenguaje valorativo y contundencia en la expresión.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos.
- Consideración de la situación y de los sentimientos de los oprimidos.

Toma de conciencia:

- Valoración de una suerte de derechos fundamentales.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Sentiría una profunda injusticia y me vería reprimida.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Sentiría una profunda injusticia y me vería reprimida”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (sentiría, me vería). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría, vería). - Sustantivos que expresan sentimientos (injusticia). - Adjetivos que expresan sentimientos (reprimida). - Lenguaje valorativo (profunda injusticia). 	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista, basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos. En cuanto a los aspectos lingüísticos se emplean la primera persona, verbos, sustantivos y adjetivos que expresan sentimientos, el condicional y un lenguaje valorativo.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Sinceramente cuando pienso en el nazismo no puedo evitar creer que yo hubiera podido actuar igual que los alemanes. Que por miedo me arrebatasen mi empatía.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Valoración de la posibilidad de haber actuado como el opresor y de la pérdida de la capacidad de empatía con el oprimido por miedo (“no puedo evitar creer que yo hubiera podido actuar igual que los alemanes. Que por miedo me arrebatasen mi empatía”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (pienso, puedo, hubiera, mi empatía). - Verbos de pensamiento/opinión (pienso, creer). - Subjuntivo (hubiera, arrebatasen). - Sustantivos que expresan sentimientos (miedo, empatía). - Adverbios que expresan sentimientos (sinceramente). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Sinceramente cuando pienso en el nazismo no puedo evitar creer que yo hubiera...”).</p>	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta en el postest se aporta una interesante muestra de adopción de otros puntos de vista, basada en la valoración de la posibilidad de haber actuado como el opresor y de la pérdida de la capacidad de empatía con el oprimido por miedo (“no puedo evitar creer que yo hubiera podido actuar igual que los alemanes. Que por miedo me arrebatasen mi empatía”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos se emplean fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, el subjuntivo y sustantivos y adverbios que expresan sentimientos.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Valoración de la posibilidad de haber actuado como el opresor y de la pérdida de la capacidad de empatía con el oprimido por miedo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría realmente mal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Me sentiría realmente mal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría). - Lenguaje valorativo (realmente mal). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Ambigüedad o escasa precisión léxica en la expresión de los sentimientos (mal). 	Si fuera judía me sentiría discriminada.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Si fuera judía me sentiría discriminada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (fuera, sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría) y subjuntivo (fuera). - Adjetivos que expresan sentimientos (discriminada). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si fuera judía”). 	Mínima evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos escasamente elaborada. En cuanto a los recursos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona, el condicional y el subjuntivo, verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos y, en este sentido, un lenguaje valorativo, pero mientras que en el pretest se da una muestra de ambigüedad o escasa precisión léxica en la expresión de los sentimientos (mal), en el postest el léxico escogido para la expresión de los sentimientos es más preciso (discriminada) y se emplean fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si fuera judía”).

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de los sentimientos de los oprimidos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría mal e impotente. No sabría qué hacer.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“me sentiría mal e impotente”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría, sabría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Adjetivos que expresan sentimientos (impotente). 	Me sentiría fatal, ya que tiene que producirte impotencia que un desconocido destruya tu casa y sin ningún derecho.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos (“me sentiría fatal, ya que tiene que producirte impotencia”) y valoración de las pérdidas sufridas por los oprimidos (“que un desconocido destruya tu casa y sin ningún derecho”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (me sentiría) y segunda (producirte, tu casa) personas. - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (fatal). - Sustantivos que expresan sentimientos (impotencia). - Conectores para expresar la relación entre las partes del discurso (ya que). 	Mínima evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos, a la que en el postest se añade la valoración de las pérdidas sufridas por estos. La respuesta aportada en el postest es algo más elaborada en tanto que se explicita la situación concreta que haría sentirse mal a la persona de encontrarse en el lugar del oprimido, introducida por el conector “ya que”, que expresa una relación entre las partes del discurso (el sentimiento y la situación concreta que desencadenaría ese sentimiento). En cuanto a los aspectos lingüísticos compartidos, en ambos casos se emplean la primera persona, verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos que expresan sentimientos, además del condicional.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:
<p>Adopción de otros puntos de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideración de los sentimientos de los oprimidos. - Valoración de las pérdidas sufridas por los oprimidos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Si me pasara a mí me sentiría mal porque no entiendes por qué simplemente por ser de una raza te discriminan.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“me sentiría mal porque no entiendes por qué simplemente por ser de una raza te discriminan”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (me pasara, a mí, me sentiría) y segunda (entiendes, te discriminan) personas. - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si me pasara a mí me sentiría...”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Condicional (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Lenguaje valorativo (simplemente). 	Yo no sería capaz de discriminar y ejercer violencia contra una comunidad cultural. En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia, ya que vería cómo me tratan y cómo el país permite la violencia hacia mí y toda mi comunidad cultural.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas (“Yo no sería capaz de discriminar y ejercer violencia contra una comunidad cultural. En el caso de pertenecer al grupo discriminado...”). Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia, ya que vería cómo me tratan y cómo el país permite la violencia hacia mí y toda mi comunidad cultural”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo, sería, sentiría, vería, me, mí, mi comunidad). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“En el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sería, sentiría, vería). - Sustantivos que expresan sentimientos (vacío, desesperación, impotencia). 	<p>Evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista, pero el grado de elaboración de la misma es superior en el postest. Dicha muestra en el primer caso se basa exclusivamente en la consideración de los sentimientos de los oprimidos (“si me pasara a mí me sentiría mal”) y en el segundo, además de la consideración de los sentimientos de los oprimidos (“en el caso de pertenecer al grupo discriminado sentiría vacío, desesperación y sobre todo impotencia”) se añade el contraste de la percepción de la situación desde diferentes perspectivas (“Yo no sería capaz de discriminar y ejercer violencia contra una comunidad cultural. En el caso de pertenecer al grupo discriminado...”). Por otra parte, en la consideración de los sentimientos de los oprimidos, la respuesta dada en el postest demuestra una mayor riqueza léxica (vacío, desesperación, impotencia) que la aportada en el pretest (mal) y la justificación de esos sentimientos también está algo más elaborada en el postest (“ya que vería cómo me tratan y cómo el país permite la violencia hacia mí y toda mi comunidad cultural”) que en el pretest (“porque no entiendes</p>

					por qué simplemente por ser de una raza te discriminan”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona, fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, verbos, sustantivos y adverbios que expresan sentimientos y el condicional.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos.
- Contraste de la percepción de una misma cuestión desde diferentes perspectivas.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Está claro que si yo estuviera en su situación no me agrada nada.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Está claro que si yo estuviera en su situación no me agrada nada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“si yo estuviera en su situación”). - Primera persona (yo estuviera, me agrada). - Contundencia en la expresión (“Está claro que...”). - Verbos que expresan sentimientos (agrada). - Lenguaje valorativo (nada). - Subjuntivo (estuviera).</p>	Me sentiría muy mal si sufriera algún tipo de agresión o discriminación.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos (“Me sentiría muy mal si sufriera algún tipo de agresión o discriminación”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“si sufriera algún tipo de agresión o discriminación”). - Primera persona (me sentiría, sufriera). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Lenguaje valorativo (muy mal). - Condicional (sentiría) y subjuntivo (sufriera). - Adverbios que expresan sentimientos (mal).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos escasamente elaborada. En ambos casos se utiliza una fórmula para introducir otros puntos de vista (en el pretest: “si yo estuviera en su situación”/en el postest: “si sufriera algún tipo de agresión o discriminación”) y se emplea un léxico un tanto impreciso para expresar los sentimientos, tanto en el pretest (no me agrada nada) como en el postest (me sentiría muy mal). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos

					empleados son los mismos en el pretest y en el postest: fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, primera persona, verbos y adverbios que expresan sentimientos, el condicional y el subjuntivo.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de los sentimientos de los oprimidos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 1			
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>A favor. Es muy importante que todas las personas sean libres de escoger los valores culturales que desean mantener y adoptar a lo largo de su vida, ya que son uno de los pilares más fundamentales en la formación de una persona. Por esta misma razón deben ser escogidos después de una profunda reflexión y rechazando la vanidad.</p>	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“es muy importante que todas las personas sean libres de escoger los valores culturales que desean mantener y adoptar a lo largo de su vida”, “deben ser escogidos después de una profunda reflexión y rechazando la vanidad”). Aporte de razones o motivos (“ya que son uno de los pilares más fundamentales en la formación de una persona”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (muy importante, más fundamentales, profunda reflexión). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, por esta misma razón).</p>	<p>A favor. Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos. Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres, hay un concepto de libertad de pensamiento y elección en el que creo firmemente. Nadie debería entrometerse en aquello que tú piensas, crees o eliges. Sin embargo, en muchas ocasiones, esta convicción no es respetada.</p>	<p>Comprensión autónoma: Capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana (“Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos”). Expresión propia opinión: Reconocimiento de la complejidad de la situación (“Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos realmente libres”, “Sin embargo, en muchas ocasiones, esta convicción no es respetada”). Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“hay un concepto de libertad de pensamiento y elección en el que creo firmemente. Nadie debería entrometerse en aquello que tú piensas, crees o eliges”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera (estamos, deseamos, actuamos) y segunda (piensas, crees, eliges) personas. - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (por eso, pero, a pesar de, sin embargo, en contra de, a favor de). - Verbos de pensamiento/opinión (piensas, crees). - Verbos de decisión y acción (decidan, eliges, actuamos).</p>	<p>Evolución. Aunque en el pretest se aporta una respuesta en forma de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“es muy importante que todas las personas sean libres de escoger los valores culturales que desean mantener y adoptar a lo largo de su vida”, “deben ser escogidos después de una profunda reflexión y rechazando la vanidad”) y en el aporte de razones o motivos (“ya que son uno de los pilares más fundamentales en la formación de una persona”) que presenta cierto grado de elaboración, la respuesta aportada en el postest denota un grado de elaboración muy superior. En esta se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“hay un concepto de libertad de pensamiento y elección en el que creo firmemente. Nadie debería entrometerse en aquello que tú piensas, crees o eliges”) y en el reconocimiento de la complejidad de dicha situación (“Pero creo que sí es posible que las personas decidan por sí mismas. A pesar de estar convencida de que los seres humanos nunca somos</p>

				<p>- Fórmulas para expresar el propio posicionamiento (estar convencida de que, creer firmemente).</p> <p>- Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (condicionadas, aceptación, entorno, actuamos, sentimientos, decidan por sí mismas, libertad de pensamiento y elección, piensas, crees, eliges).</p> <p>- Lenguaje valorativo (raramente, realmente, firmemente).</p>	<p>realmente libres”, “Sin embargo, en muchas ocasiones, esta convicción no es respetada”). Más allá de lo anterior, se aporta una muestra de comprensión autónoma, basada en la capacidad de explicar la situación por la que se pregunta desde la experiencia humana, que evidencia un grado de apropiación y de comprensión del concepto de libertad cultural muy elevado (“Las personas raramente no estamos condicionadas por aquello que nos rodea. Deseamos la aceptación de nuestro entorno, y por eso en muchas ocasiones actuamos en contra de nosotros mismos y a favor de estos sentimientos”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados también son mucho más ricos en el postest que en el pretest. En el primer caso únicamente se emplean un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y en el segundo, además de mantenerse el uso y ampliarse la variedad de estos recursos, se utilizan otros como la primera y segunda personas, fórmulas para expresar el propio posicionamiento o verbos de pensamiento/opinión y aparecen, más allá de lo anterior, recursos tan interesantes como los que hemos denominado verbos de “decisión y acción” (decidan, eliges, actuamos), así como un léxico estrechamente relacionado con los procesos de</p>
--	--	--	--	---	---

					construcción identitaria (condicionadas, aceptación, entorno, actuamos, sentimientos, decidan por sí mismas, libertad de pensamiento y elección, piensas, crees, eliges).
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Comprensión autónoma:

- Capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana.

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se pregunta.

- Aporte de razones o motivos.

- Reconocimiento de la complejidad de la situación por la que se pregunta.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 2			
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, me parece muy importante que cada uno escoja la cultura que desea seguir, ya que no me parece justo que una persona haya de seguir unas "normas"/tradiciones que no considere oportunas.	Expresión propia opinión: Valoración de la situación por la que se le pregunta ("me parece muy importante que cada uno escoja la cultura que desea seguir"). Aporte de razones o motivos ("ya que no me parece justo que una persona haya de seguir unas "normas"/tradiciones que no considere oportunas"). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de opinión/pensamiento (parecer, considerar). - Lenguaje valorativo (muy importante, justo).	A favor. Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara. Está claro que los ideales del individuo así como su percepción de la realidad están condicionados por su medio social, que a su vez está influido por muchos otros factores. Sin embargo, creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión. Después de todo, la capacidad crítica es el propio motor del progreso humano, cuya impronta parece ser mejorar todo lo posible sus condiciones de vida desde su origen.	Expresión propia opinión: Valoración de la situación por la que se le pregunta ("Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara"). Capacidad de establecer analogías para ilustrar el propio posicionamiento a favor o en contra ("como si de un contenedor se tratara"). Comprensión autónoma: Capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana ("Está claro que los ideales del individuo así como su percepción de la realidad están condicionados por su medio social, que a su vez está influido por muchos otros factores"). Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación ("Después de todo, la capacidad crítica	Evolución. La respuesta aportada en el postest presenta un grado de elaboración muy superior a la aportada en el pretest. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest ("me parece muy importante que cada uno escoja la cultura que desea seguir") como en el postest ("Considero importante que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana"), en el primer caso apoyada en el aporte de razones o motivos ("ya que no me parece justo que una persona haya de seguir unas "normas"/tradiciones que no considere oportunas") y en el

			<p>es el propio motor del progreso humano, cuya impronta parece ser mejorar todo lo posible sus condiciones de vida desde su origen”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción en la toma de conciencia sobre la importancia de la educación (“creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (considero, creo). - Verbos de pensamiento/opinión (considerar, creer). - Lenguaje valorativo (importante). - Contundencia en la expresión (está claro que). - Analogía (“que los valores y tradiciones no sean introducidas en la mente humana como si de un contenedor se tratara”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (sin embargo, así como, después de todo). - Precisión y riqueza léxicas (condicionados, influido, incentivar, capacidad crítica, impronta). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ideales, condicionados, medio social, influido, educación, reflexionar y escoger libremente, capacidad crítica y de reflexión).</p>	<p>segundo en el establecimiento de una ingeniosa analogía para ilustrar el propio posicionamiento (“como si de un contenedor se tratara”). En el posttest se añaden, además, muestras de comprensión autónoma y de toma de conciencia. Las muestras de comprensión autónoma se basan en la capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana (“Está claro que los ideales del individuo así como su percepción de la realidad están condicionados por su medio social, que a su vez está influido por muchos otros factores”) y en el desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Después de todo, la capacidad crítica es el propio motor del progreso humano, cuya impronta parece ser mejorar todo lo posible sus condiciones de vida desde su origen”). La muestra de toma de conciencia se da en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción en la valoración de la importancia de la educación (“creo que una educación de calidad debería formar a las personas para reflexionar y escoger libremente aquello en lo que creer, así como incentivar su capacidad crítica y de reflexión”). En cuanto a los recursos lingüísticos empleados, también son mucho más ricos en el posttest que en el pretest. En ambos casos se utilizan la</p>
--	--	--	---	--

					primera persona, verbos de opinión/pensamiento y un lenguaje valorativo, pero en el posttest, además, se añaden otros recursos como la contundencia en la expresión, la analogía, el uso de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, la precisión y riqueza léxicas, además de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ideales, condicionados, medio social, influido, educación, reflexionar y escoger libremente, capacidad crítica y de reflexión).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Comprensión autónoma:

- Capacidad de explicar una situación desde la experiencia humana.
- Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación.

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Capacidad de establecer analogías para ilustrar el propio posicionamiento a favor o en contra.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de responsabilidad y compromiso con la acción en la toma de conciencia sobre la importancia de la educación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta	Pretest		Posttest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, porque todas las personas somos libres de escoger aquello que creemos que es lo correcto.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (a favor). Aporte de razones o motivos (“porque todas las personas somos libres de escoger aquello que creemos que es lo correcto”).	A favor. Me parece importante que reflexionemos sobre ellas para comprender mejor por qué las practicamos y para diferenciar lo que nos puede parecer bien y mal de ellas.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece importante que reflexionemos sobre ellas”). Explicitación de una finalidad (“para comprender mejor por qué las	No evolución. Se aporta una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (a favor) como en el posttest (“Me parece importante que reflexionemos

		Aspectos lingüísticos: - Primera persona (somos, creemos). - Verbos de pensamiento/opinión (creemos). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).		practicamos y para diferenciar lo que nos puede parecer bien y mal de ellas”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, reflexionemos, practicamos, nos puede). - Verbos de pensamiento/opinión (parecer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (para). - Lenguaje valorativo (importante).	sobre ellas”), en el primer caso apoyada en el aporte de razones o motivos (“porque todas las personas somos libres de escoger aquello que creemos que es lo correcto”) y en el segundo en la explicitación de una finalidad (“para comprender mejor por qué las practicamos y para diferenciar lo que nos puede parecer bien y mal de ellas”). Valorando el grado de elaboración de las respuestas no es posible considerar que haya habido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son los mismos en el pretest y en el postest: primera persona, verbos de pensamiento/opinión, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y lenguaje valorativo.
--	--	---	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Explicitación de una finalidad.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Sí y no. Creo que hay muchos valores culturales que deberían ser de libre elección, pero hay otros que se deben inculcar para que nadie pueda ser discriminado. Por ejemplo la igualdad.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí y no. Creo que hay muchos valores culturales que deberían ser de libre elección, pero hay	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a la pregunta en el postest se aporta una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal y el

				<p>otros que se deben inculcar para que nadie pueda ser discriminado”). Reconocimiento de la complejidad de la situación (“Sí y no. Creo que hay muchos valores culturales que deberían ser de libre elección, pero hay otros que se deben inculcar para que nadie pueda ser discriminado”).</p> <p>Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“Por ejemplo la igualdad”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (creo). - Verbos de opinión/pensamiento (creer). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, para que). - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). 	<p>reconocimiento de la complejidad de la situación por la que se pregunta (“Sí y no. Creo que hay muchos valores culturales que deberían ser de libre elección, pero hay otros que se deben inculcar para que nadie pueda ser discriminado”) y apoyada en la ejemplificación como recurso para avalar el propio posicionamiento (“Por ejemplo la igualdad”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos los recursos empleados son la primera persona, verbos de opinión o pensamiento, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y fórmulas para introducir ejemplos.</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Reconocimiento de la complejidad de la situación por la que se le pregunta.
- Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí porque cada uno debe de ser libre y escoger libremente en lo que cree o lo que le gusta.	<p><i>Expresión propia opinión:</i></p> <p>Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (a favor). Aporte de razones o motivos (“porque cada uno debe de ser libre y escoger libremente en lo que cree o lo que le gusta”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	A favor. Creo que hay tantas culturas diferentes que es muy importante que una persona elija la que vea conveniente y la que le guste. Una persona no puede elegir una cultura por obligación porque pienso que pertenecer a una cierta cultura es estar orgullosa/o de pertenecer a esta y a tu país.	<p><i>Expresión propia opinión:</i></p> <p>Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Creo que hay tantas culturas diferentes que es muy importante que una persona elija la que vea conveniente y la que le guste. Una persona no puede elegir una cultura por obligación porque pienso que pertenecer a una cierta cultura es estar</p>	Evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión tanto en el pretest (a favor), apoyada en el aporte de razones o motivos (“porque cada uno debe de ser libre y escoger libremente en lo que cree o lo que le gusta”) como en el postest (“Creo que hay

		<p>- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>		<p>orgullosa/o de pertenecer a esta y a tu país”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (creo, pienso) y segunda (tu país) personas. - Verbos de opinión/pensamiento (creer, pensar). - Lenguaje valorativo (muy importante). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir, pertenecer). 	<p>tantas culturas diferentes que es muy importante que una persona elija la que vea conveniente y la que le guste. Una persona no puede elegir una cultura por obligación porque pienso que pertenecer a una cierta cultura es estar orgullosa/o de pertenecer a esta y a tu país”). Como puede comprobarse, dicha muestra está más elaborada en el segundo caso. La respuesta aportada en el pretest es un tanto vaga y redundante en la expresión de la idea de libertad (“ser libre y escoger libremente en lo que cree o lo que le gusta”). Se trasluce en la misma una asociación entre cultura, creencias y gustos. En la respuesta dada en el postest se evidencia un cierto conocimiento de la realidad multicultural, se hace referencia a la incompatibilidad entre la vinculación a una cultura y la obligación de pertenecer, en tanto que la pertenencia se asocia necesariamente al orgullo de pertenecer. De esta respuesta se trasluce, asimismo, que las pertenencias han de ser singulares. También se ha de anotar que se relaciona aquí cultura con la noción de país. En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados se amplían en el postest. Mientras que en el pretest únicamente se emplean conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, en el postest se emplean, además, la primera persona, un lenguaje valorativo</p>
--	--	--	--	---	--

					y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir, pertenecer).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	A favor. <i>Sí porque tenemos que ser librepensadores y generar nuestras propias opiniones.</i>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración de la situación por la que se le pregunta (a favor). Aporte de razones o motivos (“porque tenemos que ser librepensadores y generar nuestras propias opiniones”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (tenemos, nuestras propias opiniones). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ser librepensadores, generar opiniones propias). - Precisión léxica (librepensadores).</p>	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a la pregunta en el postest aparece una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (a favor) y apoyada en el aporte de razones o motivos (“porque tenemos que ser librepensadores y generar nuestras propias opiniones”). Si bien la respuesta es breve condensa una idea relevante (la importancia de la libertad de pensamiento y de la expresión de las propias opiniones). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, precisión léxica y, asimismo, léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ser librepensadores, generar opiniones propias).</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 7			
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí porque es su derecho/nuestro derecho decidir lo que queremos, sin influencias ajenas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración de la situación por la que se le pregunta (a favor). Aporte de razones o motivos (“porque es su derecho/nuestro derecho decidir lo que queremos, sin influencias ajenas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Primera persona (nuestro derecho, queremos). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, influencias).</p>	A favor. Estoy de acuerdo en que cada uno elija sus valores y creo que esto no debería ser un problema en el siglo XXI.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Estoy de acuerdo en que cada uno elija sus valores y creo que esto no debería ser un problema en el siglo XXI”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir el propio posicionamiento (“Estoy de acuerdo en que”). - Primera persona (estoy, creo). - Verbos de opinión/pensamiento (creo). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elija, valores).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (a favor), apoyada en el aporte de razones o motivos (“porque es su derecho/nuestro derecho decidir lo que queremos, sin influencias ajenas”) como en el postest (“Estoy de acuerdo en que cada uno elija sus valores y creo que esto no debería ser un problema en el siglo XXI”). A la luz del grado de elaboración de ambas respuestas no es posible considerar que se haya producido una evolución ostensible. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (pretest: decidir, influencias/ postest: elija, valores). Otros recursos se emplean únicamente en el pretest o en el postest: conectores para establecer relaciones entre las partes del

					discurso en el primer caso y fórmulas para introducir el propio posicionamiento y verbos de opinión/pensamiento en el segundo.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Es muy importante que cada persona pueda elegir libremente sus prácticas o valores culturales porque es una cosa individual y que puede ser diferente para cada persona.	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Es muy importante que cada persona pueda elegir libremente sus prácticas o valores culturales”). Aporte de razones o motivos (“porque es una cosa individual y que puede ser diferente para cada persona”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (muy importante). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir libremente, prácticas o valores culturales). - Léxico ambiguo o palabras baúl (cosa).</p>	A favor. Creo que cada persona debe decidir las prácticas y valores que quiere adoptar, ya que por mucho que intente pertenecer a una cultura, si realmente sus pensamientos no coinciden, no podría vivir bien o llegará un momento que ya no aguante más. Aunque en algunos casos es difícil renunciar a ciertas culturas o religiones personalmente creo que hay que tener valentía y en estos casos pensar por nosotros mismos y hacer lo que realmente queremos.	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Creo que cada persona debe decidir las prácticas y valores que quiere adoptar”, “personalmente creo que hay que tener valentía y en estos casos pensar por nosotros mismos y hacer lo que realmente queremos”). Aporte de razones o motivos (“ya que por mucho que intente pertenecer a una cultura, si realmente sus pensamientos no coinciden, no podría vivir bien o llegará un momento que ya no aguante más”). Reconocimiento de la complejidad de la situación (“Aunque en algunos casos es difícil renunciar a ciertas culturas o religiones”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo, personalmente, nosotros mismos, queremos). - Verbos de pensamiento/opinión (creo).</p>	Evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Es muy importante que cada persona pueda elegir libremente sus prácticas o valores culturales”), apoyada en el aporte de razones o motivos (“porque es una cosa individual y que puede ser diferente para cada persona”), como en el postest (“Creo que cada persona debe decidir las prácticas y valores que quiere adoptar”, “personalmente creo que hay que tener valentía y en estos casos pensar por nosotros mismos y hacer lo que realmente queremos”), también sustentada mediante la proporción de razones (“ya que por mucho que intente pertenecer a una cultura, si realmente sus pensamientos no coinciden, no podría vivir bien

				<ul style="list-style-type: none"> - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, aunque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, valores, pertenecer, cultura, pensar, hacer). 	<p>o llegará un momento que ya no aguante más”). En este caso también se pone de relieve el reconocimiento de la complejidad de la situación (“Aunque en algunos casos es difícil renunciar a ciertas culturas o religiones”).</p> <p>Ostensiblemente, las razones aportadas en el posttest están más elaboradas y, en suma, el grado de elaboración de la respuesta en general es superior, pues, más allá del posicionamiento a favor de la libertad cultural, denota una comprensión más profunda de la complejidad que encierra la elección de valores y prácticas culturales y el desarrollo de sentidos de pertenencia cultural, así como de los conflictos que puede comportar ese proceso. Se trasluce que para desarrollar un sentimiento de pertenencia confortable las prácticas y valores considerados no han de entrar en contradicción con el propio pensamiento. Se reivindican, además, la valentía y el pensamiento propio cuando la renuncia a una tradición o a una religión heredadas se hace difícil.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados se amplían en el posttest. Se mantiene el empleo de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (pretest: elegir libremente, prácticas o valores culturales/posttest: decidir, valores, pertenecer, cultura, pensar, hacer) y se añaden el</p>
--	--	--	--	--	---

					uso de la primera persona, de verbos de pensamiento/opinión y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Reconocimiento de la complejidad de la situación.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Cada persona tiene que decidir sobre su vida, tiene que tomar sus decisiones y ella misma decidir si lo que escogió fue un error o no.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Cada persona tiene que decidir sobre su vida”).</p> <p>Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“tiene que tomar sus decisiones y ella misma decidir si lo que escogió fue un error o no”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, tomar decisiones, escogió). - Pobreza léxica (decidir, tomar decisiones, decidir). 	A favor. Sí porque cada uno tiene que escoger libremente sus principios y para poder escogerlos hay que reflexionarlos.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (a favor). Aporte de razones o motivos (“porque cada uno tiene que escoger libremente sus principios y para poder escogerlos hay que reflexionarlos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (escoger libremente). 	Evolución mínima. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Cada persona tiene que decidir sobre su vida”), como en el postest (a favor). En el primer caso se apoya en un ejercicio de reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras (“tiene que tomar sus decisiones y ella misma decidir si lo que escogió fue un error o no”) y en el segundo en el aporte de razones o motivos (“porque cada uno tiene que escoger libremente sus principios y para poder escogerlos hay que reflexionarlos”). Aunque la evolución no es ostensible, la respuesta dada en el pretest resulta un tanto redundante, quizá debido a la pobreza léxica

					(decidir, tomar decisiones, decidir), mientras que en el posttest esto no ocurre y además se emplean conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En ambos casos se utiliza un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (pretest: decidir, tomar decisiones, escogió/posttest: escoger libremente).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Reformulación para incidir en la idea aportada expresándola con otras palabras.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Una persona debe tener total libertad para decidir en qué y cómo pertenece a una cultura o a otra, siempre y cuando sea consecuente y consciente de lo que hace en todo momento.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Una persona debe tener total libertad para decidir en qué y cómo pertenece a una cultura o a otra, siempre y cuando sea consecuente y consciente de lo que hace en todo momento”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decidir, pertenece, cultura). - Lenguaje valorativo (total libertad).</p>	A favor. Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si realmente se quiere escoger. Mi único choque es con la gente que es fanática y no ve nada más allá de eso y no razona adecuadamente. Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si realmente se quiere escoger. Mi único choque es con la gente que es fanática y no ve nada más allá de eso y no razona adecuadamente. Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	Evolución. Se aporta una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Una persona debe tener total libertad para decidir en qué y cómo pertenece a una cultura o a otra, siempre y cuando sea consecuente y consciente de lo que hace en todo momento”) como en el posttest (“Cada persona es libre de escoger la cultura con la que se siente más identificada. Antes de adoptar o rechazar alguna tradición hay que informarse y ver si

				<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (mi único choque, he dicho, voy, soy, me condicionen, mis decisiones). - Contundencia en la expresión (“Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones”). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (escoger, cultura, se siente identificada, adoptar, rechazar, tradición, condicionen, aceptarme, soy, decisiones). - Lenguaje valorativo (fanática, adecuadamente). 	<p>realmente se quiere escoger. Mi único choque es con la gente que es fanática y no ve nada más allá de eso y no razona adecuadamente. Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones”). Aunque el grado de elaboración de la manifestación de la propia opinión aportada en el pretest, pese a su brevedad, ya es bastante satisfactorio (se destaca la importancia de la libertad de decisión en cuanto a los sentidos de pertenencia cultural que se desarrollan -que se trasluce de la respuesta que pueden comportar la aceptación de determinados elementos y el rechazo de otros, así como distintas maneras de vincularse- y de actuar en consecuencia), es más elevado en la respuesta aportada en el postest. En esta se habla con propiedad en términos de identificación, de adopción o rechazo de tradiciones, de la importancia de informarse antes de escoger y del razonamiento, que se opone al fanatismo, además de defenderse con contundencia la libertad en la toma de decisiones personales y de reivindicar la propia manera de ser.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (pretest: decidir, pertenece, cultura/postest:</p>
--	--	--	--	--	--

					escoger, cultura, se siente identificada, adoptar, rechazar, tradición, condicionen, aceptarme, soy, decisiones) y un lenguaje valorativo, pero en el postest se añade el uso de la primera persona y llama la atención la contundencia en la expresión (“Siempre he dicho que no voy a consentir que me condicionen y hay que aceptarme tal como soy y que soy yo quien toma mis decisiones”).
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Los musulmanes que debían adoptar el cristianismo en la península.	<p>Ejemplos que menciona: Musulmanes obligados a adoptar cristianismo en península.</p> <p>Grado de elaboración: - Se limita a citar el ejemplo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	Las personas en la tesitura de estar obligadas a practicar una cultura que no “compartían”.	<p>Ejemplos que menciona: Personas en la tesitura de estar obligadas a practicar una cultura que no comparten.</p> <p>Grado de elaboración: - Se limita a citar el ejemplo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest pone de manifiesto su capacidad de ejemplificar situaciones de contradicción/conflicto en el plano de la identidad cultural, si bien en ambos casos se limita a citar el ejemplo, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. La idea que subyace en ambos casos es la misma: la contradicción o el conflicto se asocian a la obligación de practicar una cultura o de

					adoptar una religión que no se “comparten”.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
- Se limita a citar el ejemplo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Ejemplos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	Creo que por ejemplo puede experimentar contradicciones una persona de Corea del Norte, criada bajo un régimen totalitarista y que inculca una obediencia ciega al líder, si recibe algún tipo de influencia de otra cultura.	Ejemplos que menciona: Una persona criada bajo un régimen totalitarista en Corea del Norte que recibe influencias de otra cultura. Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo (“Creo que por ejemplo puede experimentar contradicciones”), lo contextualiza (Corea del Norte) y le da una mínima forma textual, más allá de limitarse a citarlo. Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Precisión léxica (régimen totalitarista, obediencia ciega).	Evolución. Mientras que en el pretest no proporciona ningún ejemplo, en el postest lo aporta, lo introduce, lo contextualiza y le da una mínima forma textual (Creo que por ejemplo puede experimentar contradicciones una persona de Corea del Norte, criada bajo un régimen totalitarista y que inculca una obediencia ciega al líder, si recibe algún tipo de influencia de otra cultura). Entre los recursos lingüísticos empleados es posible mencionar el uso de la primera persona, de verbos de pensamiento/opinión y de fórmulas para introducir ejemplos. También cabe destacar la precisión léxica.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Muchas mujeres musulmanas seguramente no hayan querido colocarse el pañuelo, pero tras verse forzadas o oprimidas, se lo han colocado.	<p>Ejemplos que menciona: Mujeres musulmanas forzadas a colocarse el pañuelo.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	<p>Imaginemos una familia en la que predomina una religión y el sentimiento católico (por ejemplo) es muy fuerte. Una de las hijas de este matrimonio se da cuenta de que no está de acuerdo con los valores que se transmiten en esa religión. En ese momento se le plantea un conflicto moral en el que tienen mucho peso factores como la tradición familiar, por un lado, y sus propias ideas y valores por otro. Otro ejemplo sería el de una mujer que se niega a utilizar el velo en la religión musulmana.</p>	<p>Ejemplos que menciona: Una chica que no está de acuerdo con los valores transmitidos en la religión que profesan sus padres. Una mujer musulmana que se niega a utilizar el velo.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo, imaginemos). - Conectores para organizar el discurso (por un lado, por otro).</p>	<p>Evolución. En el postest, además de aportar el ejemplo que ya se proporcionaba en el pretest, se añade un nuevo ejemplo con un grado de elaboración bastante satisfactorio, que se introduce, se contextualiza y al que se le da forma textual (“Imaginemos una familia en la que predomina una religión y el sentimiento católico (por ejemplo) es muy fuerte. Una de las hijas de este matrimonio se da cuenta de que no está de acuerdo con los valores que se transmiten en esa religión. En ese momento se le plantea un conflicto moral en el que tienen mucho peso factores como la tradición familiar, por un lado, y sus propias ideas y valores por otro”). En el primer ejemplo aportado el conflicto se asocia a la situación de llevar a cabo una práctica cultural contra la propia voluntad (en concreto, una mujer musulmana forzada o que se niega a llevar el velo). En el segundo ejemplo la contradicción se plantea ante la asunción de unos valores religiosos que forman parte de la tradición familiar, pero que no se corresponden con las propias ideas y es relevante, en este caso, en cuanto al grado de elaboración de la respuesta el hecho de que se mencionen, de uno y otro lado, los factores</p>

					que ocasionan el conflicto moral (la tradición familiar, por un lado y las propias ideas o valores, por otro). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan conectores para organizar o para establecer relaciones entre las partes del discurso, pero en el posttest además se emplean fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo, imaginemos).
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, le da una mínima forma textual.
- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Los vegetarianos eligen no comer carne. Pero hay adolescentes que quieren serlo pero sus padres no les dejan ya que ven necesario el que su hijo/a coma carne.	<p>Ejemplos que menciona: Padres que prohíben a sus hijos adolescentes ser vegetarianos.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, ya que).</p>	Hay algunos casos en los que los padres comen carne pero el hijo quiere ser vegetariano, es entonces cuando se abre el debate de si el hijo puede ser o no vegetariano. Por un lado, los padres dicen que es importante comer carne y por otra parte, el hijo dice que no quiere comer carne ya que maltratan a los animales.	<p>Ejemplos que menciona: Hijos vegetarianos ante la oposición de sus padres.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Hay algunos casos en los que...”). - Conectores para organizar o establecer relaciones entre las partes del discurso (por un lado, por otra parte, pero).</p>	Evolución. Aunque el ejemplo aportado es el mismo en el pretest (“Los vegetarianos eligen no comer carne. Pero hay adolescentes que quieren serlo pero sus padres no les dejan ya que ven necesario el que su hijo/a coma carne”) y en el posttest (“Hay algunos casos en los que los padres comen carne pero el hijo quiere ser vegetariano, es entonces cuando se abre el debate de si el hijo puede ser o no vegetariano. Por un lado, los padres dicen que es importante comer carne y por otra parte, el hijo dice que no quiere comer carne ya que maltratan a los animales”), el grado de elaboración de la

					<p>respuesta es superior en el segundo caso, en el que el ejemplo se introduce, se le da una forma textual más consistente y se explicitan, además, las posiciones contrapuestas que entran en debate e intervienen en el conflicto (“Por un lado, los padres dicen que es importante comer carne y por otra parte, el hijo dice que no quiere comer carne ya que maltratan a los animales”).</p> <p>En esta ocasión se concibe como ejemplo de conflicto de identidad cultural la voluntad de practicar el vegetarianismo frente a la oposición paterna. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean conectores para organizar o establecer relaciones entre las partes del discurso y en el postest, además, se hace uso de una fórmula para introducir ejemplos.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.
- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Ejemplos que menciona: - Grado de elaboración: -	Actualmente también pero sobre todo hace unas décadas en España se practicaba la religión católica. A mis padres se les educó con esos valores, pero al crecer fueron cuestionando “su religión”. Ante	Ejemplos que menciona: Cuestionamiento de las prácticas y valores religiosos que forman parte de la tradición familiar. Grado de elaboración:	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta cuestión, en el postest se aporta un ejemplo que es introducido, contextualizado y al que se le confiere forma

		<p>Aspectos lingüísticos: -</p>	<p>esta situación se encontraban con un debate interior. Como tradición familiar y patriarcal eran católicos pero adoptaron otros valores abandonando esa religión.</p>	<p>Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (mis padres). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Expresiones que permiten contextualizar espaciotemporalmente (actualmente, hace unas décadas, en España).</p>	<p>textual, basado en el cuestionamiento de las prácticas y valores religiosos que forman parte de la tradición familiar. El grado de detalle en la descripción de la situación que desencadena el “debate interior” al que se hace referencia en la respuesta es destacable (“Actualmente también pero sobre todo hace unas décadas en España se practicaba la religión católica. A mis padres se les educó con esos valores, pero al crecer fueron cuestionando “su religión”. Ante esta situación se encontraban con un debate interior. Como tradición familiar y patriarcal eran católicos pero adoptaron otros valores abandonando esa religión”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, se hace uso de la primera persona, de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y de expresiones que permiten contextualizar espaciotemporalmente el ejemplo aportado (actualmente, hace unas décadas, en España).</p>
--	--	--	---	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Pues como ejemplo podría ser la homosexualidad o el hecho de cambiar de religión pero todo depende del ámbito en que te has criado y la educación que has recibido.	<p>Ejemplos que menciona: Homosexualidad. Cambiar de religión.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce y le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	Por ejemplo los homosexuales que muchas veces han de reprimir sus sentimientos simplemente para no ser rechazados por la sociedad. O gente de diferentes culturas que se quieren casar pero no pueden porque no sería bien visto por sus familias.	<p>Ejemplos que menciona: Represión sentimientos por parte de homosexuales. Relaciones de pareja entre personas de diferentes culturas.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce y le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, porque).</p>	Evolución. Se aportan un par de ejemplos tanto en el pretest (homosexualidad, cambiar de religión) como en el postest (represión de sentimientos por parte de homosexuales y relaciones de pareja entre personas de diferentes culturas), pero la explicación de los mismos es más exhaustiva y más transparente en el postest (“Por ejemplo los homosexuales que muchas veces han de reprimir sus sentimientos simplemente para no ser rechazados por la sociedad. O gente de diferentes culturas que se quieren casar pero no pueden porque no sería bien visto por sus familias”) que en el pretest (“Pues como ejemplo podría ser la homosexualidad o el hecho de cambiar de religión pero todo depende del ámbito en que te has criado y la educación que has recibido”). El conflicto se localiza en los ejemplos aportados entre, de una parte, el individuo y su orientación sexual, sus creencias religiosas o la elección de una pareja de cultura distinta a la propia y, de otra, la familia, la sociedad o el ambiente, que reprimen, rechazan o desaprueban las elecciones personales. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean fórmulas para introducir

					ejemplos y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce y le da una mínima forma textual.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En la religión católica, que está prohibido ser homosexual y la gente lo ve como si fuera una enfermedad. Esto también pasa con otras religiones.	Ejemplos que menciona: Ser homosexual y juzgado como enfermo desde la religión católica. Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza (En la religión católica/también pasa con otras religiones). Aspectos lingüísticos: - Informalidad (la gente, que está prohibido...).	La sexualidad, que tradicionalmente todas las personas son heterosexuales, y hay mucha gente que es homosexual, y siente un conflicto interno y externo sobre por qué le gusta tal sexo o el otro y muchas veces son acosadas o humilladas.	Ejemplos que menciona: Ser homosexual. Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual. Aspectos lingüísticos: - Informalidad (que tradicionalmente...).	Evolución. Tanto en el pretest como en el postest el ejemplo de conflicto de identidad cultural aportado se basa en el hecho de ser homosexual en el marco de una tradición o en un contexto religioso en el que dicha orientación sexual se prohíbe, se concibe como una enfermedad o se sanciona por medio de la humillación o del acoso. No obstante, la respuesta aportada en el postest (“La sexualidad, que tradicionalmente todas las personas son heterosexuales, y hay mucha gente que es homosexual, y siente un conflicto interno y externo sobre por qué le gusta tal sexo o el otro y muchas veces son acosadas o humilladas”) tiene una forma textual algo más consistente que la proporcionada en el pretest (“En la religión católica, que está prohibido ser homosexual y la gente lo ve como si fuera una enfermedad. Esto también pasa con otras religiones”). En el postest se hace referencia explícita al interrogante que

					motiva el conflicto interno (“por qué le gusta este sexo o el otro”). Por otra parte, tanto en el pretest como en el postest se dan muestras de informalidad (la gente, que está prohibido, que tradicionalmente).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Cita el ejemplo y lo contextualiza.
- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Una mujer (joven) en un régimen extremo islamista. Se siente dividida entre no defraudar a su familia o ser libre y sentirse bien.	<p>Ejemplos que menciona: Mujer en régimen extremo islamista dividida entre su voluntad y la de su familia.</p> <p>Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza (una mujer joven en un régimen extremo islamista).</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	Un ejemplo sería un texto que leímos durante una de las sesiones. En este texto una joven musulmana que se había mudado a España planteaba el conflicto de no llevar o llevar velo. Por su parte prefería no llevarlo, también por cómo la podían mirar. Pero si no lo llevaba dañaba a su familia.	<p>Ejemplos que menciona: Joven musulmana residente en España que prefiere no llevar el velo.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Un ejemplo sería”). - Conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso (por su parte, también, pero).</p>	Evolución. Mientras que en la respuesta aportada en el pretest (“Una mujer (joven) en un régimen extremo islamista. Se siente dividida entre no defraudar a su familia o ser libre y sentirse bien”) no se explicita realmente en qué consiste el conflicto, en el ejemplo proporcionado en el postest (“Un ejemplo sería un texto que leímos durante una de las sesiones. En este texto una joven musulmana que se había mudado a España planteaba el conflicto de no llevar o llevar velo. Por su parte prefería no llevarlo, también por cómo la podían mirar. Pero si no lo llevaba dañaba a su familia”) se concreta la situación que motiva el conflicto y además se le confiere una forma textual más consistente a la respuesta.

					En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el postest se incorpora el uso de fórmulas para introducir ejemplos y de conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Cita el ejemplo y lo contextualiza.
- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Las religiones, por ejemplo, muchas de sus prácticas las llevan al extremo, y para ser un buen practicante de tu religión tienes que hacer lo que esta te mande en todo momento. O por ejemplo, en algunos países a una edad muy temprana te fuerzan ya a casarte con una persona a la que no quieres.	<p>Ejemplos que menciona: Obligación de seguir preceptos religiosos. Matrimonios concertados a edad temprana.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Segunda persona (tu religión, tienes, te mande, te fuerzan, casarte, quieres).</p>	Una situación parecida en la que no hay libertad de decisiones y por desgracia hace parte de una tradición es el matrimonio musulmán. En el matrimonio musulmán la mujer no tiene derecho de elección, no pueden hacer ningún comentario o siquiera imponerse para rechazarlo. Todo aquello que viene acompañado desde hace cientos de años en la que hoy en día persiste y sigue existiendo.	<p>Ejemplos que menciona: Matrimonio musulmán.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce y le da forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Una situación parecida...”). - Lenguaje valorativo (por desgracia).</p>	Evolución parcial. Se dan distintos ejemplos de lo que se entiende por conflicto de identidad cultural en el pretest (obligación de seguir preceptos religiosos, matrimonios concertados a edad temprana) y en el postest (matrimonio musulmán). En ambos casos se introduce y se le da forma textual al ejemplo aportado. Por una parte, es posible considerar que esta es más consistente en el postest. Por otra parte, mientras que en el pretest sí se contextualizan mínimamente los ejemplos aportados, ya sea de manera vaga (las religiones, en algunos países), en el postest se hace referencia al matrimonio musulmán sin concretar esta práctica en unas determinadas coordenadas espaciotemporales. Cabe anotar también que mientras que en el pretest se

					<p>proporcionan dos ejemplos independientes (“Las religiones, por ejemplo, muchas de sus prácticas las llevan al extremo, y para ser un buen practicante de tu religión tienes que hacer lo que esta te mande en todo momento. O por ejemplo, en algunos países a una edad muy temprana te fuerzan ya a casarte con una persona a la que no quieres”), en el postest se aporta un ejemplo concreto y, acto seguido, se realiza un ejercicio de abstracción (“Una situación parecida en la que no hay libertad de decisiones y por desgracia hace parte de una tradición es el matrimonio musulmán. En el matrimonio musulmán la mujer no tiene derecho de elección, no pueden hacer ningún comentario o siquiera imponerse para rechazarlo. Todo aquello que viene acompañado como una tradición que se arrastra desde hace cientos de años en la que hoy en día persiste y sigue existiendo”).</p> <p>Los conflictos de identidad cultural aportados como ejemplo se concretan, pues, en la rigidez de determinados preceptos religiosos, en las tradiciones heredadas y en el matrimonio concertado en contra de la voluntad individual.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean fórmulas para introducir ejemplos. Otros recursos no son coincidentes, mientras que en el pretest se</p>
--	--	--	--	--	---

					hace uso de la segunda persona, apelando directamente al receptor, en el posttest se emplea un lenguaje valorativo que denota el propio posicionamiento.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.
 - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce y le da forma textual.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	Ejemplos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	Un ejemplo de rechazo o conflicto por practicar una religión fue durante el holocausto, donde los judíos huían de su cultura y sus tradiciones porque eran perseguidos y ejecutados por ello.	Ejemplos que menciona: Abandono de la propia cultura por parte de los judíos durante el holocausto. Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo. Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Un ejemplo de...”).	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a la pregunta, en el posttest se aporta un ejemplo que es introducido, contextualizado y al que se le confiere forma textual (“Un ejemplo de rechazo o conflicto por practicar una religión fue durante el holocausto, donde los judíos huían de su cultura y sus tradiciones porque eran perseguidos y ejecutados por ello”). El ejemplo de conflicto de identidad cultural aportado se concreta pues en la renuncia forzada a la propia cultura. En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean fórmulas para introducir ejemplos.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Si me pongo en el lugar de una de estas dos chicas creo que necesitaría mucho tiempo para reflexionar acerca de la decisión que tomar. Creo que las personas que se encuentran en este tipo de situaciones deben tener un gran aplomo y entereza; y ser muy valientes ya que no deben temer las consecuencias de sus decisiones. No tengo muy claro por qué lado de la elección me decantaría. Lo que sí sé seguro es que decidiera lo que decidiera, sería una elección que me marcaría para toda la vida.</p>	<p>Adopción de otros puntos de vista: Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Si me pongo en el lugar de una de estas dos chicas creo que necesitaría mucho tiempo para reflexionar acerca de la decisión que tomar. Creo que las personas que se encuentran en este tipo de situaciones deben tener un gran aplomo y entereza; y ser muy valientes ya que no deben temer las consecuencias de sus decisiones. No tengo muy claro por qué lado de la elección me decantaría”). Identificación de la repercusión en el proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Lo que sí sé seguro es que decidiera lo que decidiera, sería una elección que me marcaría para toda la vida”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me pongo, necesitaría, creo, tengo, me decantaría, sé, decidiera, me marcaría). - Fórmulas para introducir la adopción de otro punto de vista (“Si me pongo en el lugar de”). - Condicional (necesitaría, decantaría, sería, marcaría) y subjuntivo (decidiera).</p>	<p>Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémosnos que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta, una de las ciudades más grandes y pobladas de la India. Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante. En la India, en muchas ocasiones, las niñas jóvenes más pobres son vendidas por una cantidad muy baja de dinero a mafias que se dedican a prostituir las. La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo. Lo cierto es que no puedo ni imaginarme el dolor de una madre que esté sintiendo eso. Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa.</p>	<p>Adopción de otros puntos de vista: Planteamiento de un dilema moral (“La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo”). Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Lo cierto es que no puedo ni imaginarme el dolor de una madre que esté sintiendo eso”). Capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémosnos que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta”, “Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante”).</p> <p>Conocimiento enciclopédico: Capacidad de realizar un ejercicio de contextualización (“Calcuta, una de las ciudades más grandes y pobladas de la India”, “En la India, en muchas ocasiones, las niñas jóvenes más pobres son vendidas por una cantidad muy baja de dinero a mafias que se dedican a prostituir las”).</p>	<p>Evolución. Tanto en el pretest como en el postest se dan evidentes manifestaciones de la adopción de otros puntos de vista. La consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto y el reconocimiento de la complejidad de la misma aparecen tanto en el pretest (“Si me pongo en el lugar de una de estas dos chicas creo que necesitaría mucho tiempo para reflexionar acerca de la decisión que tomar. Creo que las personas que se encuentran en este tipo de situaciones deben tener un gran aplomo y entereza; y ser muy valientes ya que no deben temer las consecuencias de sus decisiones. No tengo muy claro por qué lado de la elección me decantaría”), en que el grado de elaboración es muy satisfactorio, como el postest (“Lo cierto es que no puedo ni imaginarme el dolor de una madre que esté sintiendo eso”). Pero se dan otras formas de adopción de otros puntos de vista diferenciadas entre el pretest y el postest. En el primer caso, la identificación de la repercusión en el proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la</p>

		<p>- Sustantivos y adjetivos que expresan características de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (aplomo, entereza, valientes).</p> <p>- Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decisión, elección).</p> <p>- Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>		<p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre”). Se intuye una muestra de toma de conciencia en forma de descontento explícito con la realidad (“Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir la adopción de otro punto de vista (“Pongámonos en el lugar de”). - Fórmulas para enfatizar (“Lo cierto es que no puedo ni imaginarme...”). - Primera persona (pongámonos, imaginémosnos, puedo, imaginarme, me gustaría). - Imperativo con valor de obligación moral (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre”). - Subjuntivo (fuese). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (a pesar de, para, por eso, pero). - Lenguaje valorativo (pobre niña, escalofriante, tristemente). - Precisión léxica (periférico, escalofriante). - Construcción que anticipa un dilema y, al tiempo, capta la atención del receptor (“La madre tiene delante dos opciones”). 	<p>persona con una contradicción o conflicto (“Lo que sí sé seguro es que decidiera lo que decidiera, sería una elección que me marcaría para toda la vida”). En el segundo caso, el planteamiento de un dilema moral (“La madre tiene delante dos opciones. Dejar morir de hambre a todos sus hijos o vender a la más mayor para poder mantenerlos algo más de tiempo”) y la capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre. Imaginémosnos que vive en uno de los barrios periféricos de Calcuta”, “Esta pobre niña tiene ocho hermanos y su madre es viuda. A pesar de que todos hacen lo posible para traer dinero a casa nunca es suficiente. Por eso, antes de dejar morir de hambre a todos sus pequeños la madre tiene una idea escalofriante”). Además, en el postest también aparecen muestras de conocimiento enciclopédico y de toma de conciencia. En cuanto a las muestras de conocimiento enciclopédico, se dan en forma de la capacidad de realizar un ejercicio de contextualización (“Calcuta, una de las ciudades más grandes y pobladas de la India”, “En la India, en muchas ocasiones, las niñas jóvenes más pobres son vendidas por una cantidad muy baja de dinero a mafias que se dedican a prostituir las”).</p>
--	--	--	--	---	--

					<p>En lo concerniente a las muestras de toma de conciencia, se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre”) y, asimismo, se intuye una muestra de toma de conciencia en forma de descontento explícito con la realidad (“Me gustaría que nunca fuese necesario poner a una mujer en esa situación, pero la realidad, tristemente, no es esa”).</p> <p>En suma, en el postest, además de diversificarse las formas de adopción de otros puntos de vista (planteamiento de un dilema moral, consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma, capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando) respecto de las que aparecen en el pretest (consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma, identificación de la repercusión en el proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>cultural), se añaden formas de conocimiento enciclopédico (capacidad de realizar un ejercicio de contextualización) y de toma de conciencia (se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación, y se intuye una muestra de toma de conciencia en forma de descontento explícito con la realidad), redundado ello, en definitiva, en una respuesta mucho más elaborada y más satisfactoria en términos de pensamiento crítico.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean en ambos casos la primera persona, fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista, el condicional y el subjuntivo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. También se emplean otros recursos diferenciales. En el caso del pretest, sustantivos y adjetivos que expresan características de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (aplomo, entereza, valientes) y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decisión, elección) y en el caso del postest se incorporan recursos tan interesantes como fórmulas para enfatizar (“Lo cierto es que no puedo ni imaginarme...”), una construcción que anticipa un dilema y, al tiempo, capta la</p>
--	--	--	--	--	---

					atención del receptor (“La madre tiene delante dos opciones”) y el uso del imperativo con valor de obligación moral (“Pongámonos en el lugar de una chica de trece años que vive en un país pobre”), además de un lenguaje valorativo y un léxico preciso.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.
- Identificación de la repercusión en el proceso de construcción identitaria de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.
- Planteamiento de un dilema moral.
- Capacidad de representarse la situación de la persona cuyo punto de vista se está adoptando.

Conocimiento enciclopédico:

- Capacidad de realizar un ejercicio de contextualización.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de responsabilidad al presentar la adopción de otro punto de vista en imperativo, a modo de obligación.
- Se intuye una muestra de toma de conciencia en forma de descontento explícito con la realidad.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría frustrada, reprimida y envuelta en una sociedad de injusticias.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Yo me sentiría frustrada, reprimida y envuelta en una sociedad de injusticias”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo, me sentiría). - Adjetivos para expresar los sentimientos de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (frustrada, reprimida).</p>	Me sentiría reprimida y con límites que no me habría puesto a mí misma, que me los hubieran puesto personas ajenas a la mía.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Me sentiría reprimida y con límites que no me habría puesto a mí misma, que me los hubieran puesto personas ajenas a la mía”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría, me habría puesto, a mí misma, me los hubieran puesto, la mía). - Adjetivos para expresar los sentimientos de la persona cuyo punto de vista se está adoptando (reprimida).</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Yo me sentiría frustrada, reprimida y envuelta en una sociedad de injusticias”) como en el postest (“Me sentiría reprimida y con límites que no me habría puesto a mí misma, que me los hubieran puesto personas ajenas a la mía”) con

					<p>un grado de elaboración similar.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona y adjetivos para expresar los sentimientos de la persona cuyo punto de vista se está adoptando tanto en el pretest como en el postest.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 3				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p><i>Mal porque no sería libre para hacer lo que quisiera y tomar mis propias decisiones.</i></p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Mal porque no sería libre para hacer lo que quisiera y tomar mis propias decisiones”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (sería, quisiera, mis propias). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Condicional (sería) y subjuntivo (quisiera). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, para).</p>	<p>Me parecería injusto porque mis padres no me estarían dando libertad y no podría escoger aquello que realmente creo que es lo correcto.</p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Me parecería injusto porque mis padres no me estarían dando libertad y no podría escoger aquello que realmente creo que es lo correcto”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parecería, mis padres, me estarían, podría, creo). - Verbos de pensamiento/opinión (me parecería, creo). - Adjetivos que expresan sentimientos (injusto). - Condicional (parecería, estarían, podría). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>No evolución. La respuesta aportada contiene una muestra de adopción de otros puntos de vista, basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Mal porque no sería libre para hacer lo que quisiera y tomar mis propias decisiones”) como en el postest (“Me parecería injusto porque mis padres no me estarían dando libertad y no podría escoger aquello que realmente creo que es lo correcto”), pero no se dan evidencias de evolución alguna. En ambos casos dicha situación de contradicción o conflicto se asocia fundamentalmente a la carencia de libertad ante la</p>

					toma de decisiones o la realización de elecciones. En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son prácticamente los mismos en el pretest y en el postest: primera persona, adverbios o adjetivos que expresan sentimientos, condicional, subjuntivo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el postest se emplean además verbos de pensamiento/opinión.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 4				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría mal, ya que involuntariamente o de manera presionada estoy apoyando una cultura con la que no comparto ninguna o alguna opinión/idea.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Me sentiría mal, ya que involuntariamente o de manera presionada estoy apoyando una cultura con la que no comparto ninguna o alguna opinión/idea”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría, estoy, comparto). - Condicional (sentiría). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>	<p>Hay que estar en esa situación. Pero si me contradijera entre las tradiciones de mi familia y en lo que yo realmente pienso sentiría que estoy traicionando a las personas de mi alrededor al no querer adoptar sus valores y que me estoy fallando a mí misma por adoptarlos.</p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Hay que estar en esa situación. Pero si me contradijera entre las tradiciones de mi familia y en lo que yo realmente pienso sentiría que estoy traicionando a las personas de mi alrededor al no querer adoptar sus valores y que me estoy fallando a mí misma por adoptarlos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me contradijera, mi familia, pienso, sentiría, estoy, mi alrededor, mí misma).</p>	Mínima evolución. Tanto en el pretest como en el postest se dan muestras de la adopción de otros puntos de vista en la respuesta aportada. En el primer caso, basada fundamentalmente en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Me sentiría mal, ya que involuntariamente o de manera presionada estoy apoyando una cultura con la que no comparto ninguna o alguna opinión/idea”) y en el segundo caso basada más bien en la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta

				<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría) y subjuntivo (contradijera). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). 	<p>la persona con una contradicción o conflicto y en el reconocimiento de la complejidad de la misma (“Hay que estar en esa situación. Pero si me contradijera entre las tradiciones de mi familia y en lo que yo realmente pienso sentiría que estoy traicionando a las personas de mi alrededor al no querer adoptar sus valores y que me estoy fallando a mí misma por adoptarlos”). Es posible considerar que se ha producido una mínima evolución, ya que en la respuesta aportada en el postest se describen mejor los elementos que intervienen, de una y de otra parte, en la situación de contradicción o conflicto.</p> <p>En ambos casos la situación de contradicción o conflicto referida consiste en apoyar unas prácticas o valores con los que no se está de acuerdo.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son los mismos en el pretest y en el postest: primera persona, condicional y subjuntivo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.
- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Si yo tuviera este tipo de dilema supongo que no me importaría asumirlo y defenderlo con todos mis argumentos.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Si yo tuviera este tipo de dilema supongo que no me importaría asumirlo y defenderlo con todos mis argumentos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo tuviera, me importaría, mis argumentos). - Condicional (importaría) y subjuntivo (tuviera).</p>	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, la respuesta aportada en el postest evidencia una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto y en el reconocimiento de la complejidad de la misma (“Si yo tuviera este tipo de dilema supongo que no me importaría asumirlo y defenderlo con todos mis argumentos”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, el condicional y el subjuntivo.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Pues muy impotente y muy triste por ver que la sociedad no avanza y aún sigue habiendo este tipo de problemas.	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Pues muy impotente y muy triste por ver que	Yo me sentiría fatal, pero sería fuerte y aunque me criticaran y me insultaran, seguiría mis valores y no los impuestos por la sociedad.	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Yo me sentiría fatal, pero sería fuerte y aunque me criticaran y	Mínima evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o

		<p>la sociedad no avanza y aún sigue habiendo este tipo de problemas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos que expresan sentimientos (impotente, triste). - Lenguaje valorativo (muy). 		<p>me insultaran, seguiría mis valores y no los impuestos por la sociedad”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría, sería, me criticaran y me insultaran, seguiría, mis valores). - Condicional (sentiría, sería, seguiría) y subjuntivo (criticaran, insultaran). - Adverbios que expresan sentimientos (fatal). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). 	<p>conflicto tanto en el pretest (“Pues muy impotente y muy triste por ver que la sociedad no avanza y aún sigue habiendo este tipo de problemas”) como en el postest (“Yo me sentiría fatal, pero sería fuerte y aunque me criticaran y me insultaran, seguiría mis valores y no los impuestos por la sociedad”).</p> <p>Es posible considerar que se ha producido una mínima evolución dado que en el postest la respuesta se introduce, confiriéndole así una forma textual algo más consistente que en el pretest. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se emplean adjetivos que expresan sentimientos y un lenguaje valorativo y en el postest se hace uso de la primera persona, del condicional y del subjuntivo, de adverbios que expresan sentimientos y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>
--	--	---	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Pues yo me sentiría igual, supongo que no soportaría esa situación. Pero realmente no sé lo que haría	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad	Evolución. Mientras que en el pretest no se contesta a esta pregunta, en el postest se da una muestra de adopción de

			porque no conocería otra realidad y consideraría que eso es lo normal.	<p>cultural (“Pues yo me sentiría igual, supongo que no soportaría esa situación”).</p> <p>Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Pero realmente no sé lo que haría porque no conocería otra realidad y consideraría que eso es lo normal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo me sentiría, supongo, soportaría, sé, haría, conocería, consideraría). - Condicional (sentiría, soportaría, haría, conocería, consideraría). 	<p>otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Pues yo me sentiría igual, supongo que no soportaría esa situación”) y en la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta y el reconocimiento de la complejidad de la misma (“Pero realmente no sé lo que haría porque no conocería otra realidad y consideraría que eso es lo normal”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona y el condicional.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.
- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría mal porque no podría ser quien soy y como soy solo por algo que dice mi religión o mi cultura que está mal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Yo me sentiría mal porque no podría ser quien soy y como soy solo por algo que dice mi religión o mi cultura que está mal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo me sentiría, podría, soy, mi religión, mi cultura). 	Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma (“Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo</p>	Evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista. En el primer caso, basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Yo me sentiría mal porque no podría ser quien soy y como soy solo por algo que dice mi religión o mi cultura que está

		<ul style="list-style-type: none"> - Condicional (sentiría, podría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). 	<p>acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarían sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría.</p>	<p>que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarían sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (yo pienso, yo, sé, sabría, mi familia, mi vida, podría, sé, estoy, pienso, quiero, para mí, me acepte, soy, perjudico, me aceptarían, aguantaría) y segunda (preguntarte, quieres) personas. - Condicional (sabría, podría, sería, aguantaría). - Verbos de pensamiento/opinión (pienso). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, ya que, tampoco). - Lenguaje valorativo (realmente, gran, muy duro). 	<p>mal”) y en el segundo, basada en la consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto y en el reconocimiento de la complejidad de la misma (“Yo pienso que lo correcto en estas situaciones es preguntarte qué es lo que realmente quieres y tener valor para hacerlo. Pero yo no sé si sabría actuar así, ya que mi familia tiene un gran papel en mi vida y no podría tampoco vivir tranquila si sé que estoy haciendo algo que les hace daño. Pienso que si yo no quiero llevar el velo pero mi familia quiere que lo lleve lo correcto para mí sería no llevarlo y esperar a que mi familia me acepte como soy y se acostumbre. Pero ese camino es duro y ver cómo perjudico a mi familia sin saber si finalmente me aceptarían sería muy duro para mí o cualquier persona y realmente no sé si aguantaría”). La evolución es ostensible dado que la respuesta aportada es mucho más elaborada en el postest, en la que se ahonda en el motivo de la contradicción o conflicto, en los elementos que intervienen y en cómo se actuaría ante dicha situación. En ambos casos el conflicto se relaciona con la contradicción entre la propia voluntad y una determinada cultura, religión o tradición familiar. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean</p>
--	--	--	--	--	--

					la primera persona, el condicional y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se emplean, además, adverbios que expresan sentimientos y en el posttest, verbos de pensamiento/opinión y un lenguaje valorativo.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.
- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Desde luego no me sentiría cómodo, más bien inútil, como si yo mismo no fuera humano. Aparte también tendría que mencionar el odio y la furia que sentiría y todo por la simple causa de no tener libertad a escoger algo que es una decisión en tu vida.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“Desde luego no me sentiría cómodo, más bien inútil, como si yo mismo no fuera humano. Aparte también tendría que mencionar el odio y la furia que sentiría y todo por la simple causa de no tener libertad a escoger algo que es una decisión en tu vida”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera (me sentiría, yo mismo, fuera, tendría, sentiría) y segunda (tu vida) personas. - Condicional (sentiría, tendría) y subjuntivo (fuera). - Contundencia en la expresión (Desde luego). - Adjetivos (cómodo, inútil) y sustantivos (odio, furia) que expresan sentimientos.</p>	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest se aporta una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Desde luego no me sentiría cómodo, más bien inútil, como si yo mismo no fuera humano. Aparte también tendría que mencionar el odio y la furia que sentiría y todo por la simple causa de no tener libertad a escoger algo que es una decisión en tu vida”). Como puede comprobarse, la situación de contradicción o conflicto se asocia fundamentalmente a la carencia de libertad.

				<ul style="list-style-type: none"> - Comparación (“como si yo mismo no fuera humano”). - Conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso (aparte, también). - Lenguaje valorativo (simple causa). 	<p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera y la segunda personas, el condicional y el subjuntivo, conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso, lenguaje valorativo, adjetivos y sustantivos que expresan sentimientos, contundencia en la expresión y una comparación.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la toma de decisión a la que se enfrenta la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural y reconocimiento de la complejidad de la misma.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	No sé cómo me sentiría, para saberlo hay que pasar por esa situación. No es lo mismo decirlo que vivirlo.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“No sé cómo me sentiría, para saberlo hay que pasar por esa situación. No es lo mismo decirlo que vivirlo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (sé, sentiría). - Condicional (sentiría).</p>	<p>Mínima evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista, basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural (“No sé cómo me sentiría, para saberlo hay que pasar por esa situación. No es lo mismo decirlo que vivirlo”). No obstante, el grado de elaboración de la misma es menor.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona y el condicional.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto de identidad cultural.

4.1. Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Al leer estos tres textos siento que me invade la rabia y la indignación. Estos textos son una oda a la discriminación, al racismo, a la xenofobia y al odio. No entiendo cómo es posible que al leer esto haya gente que esté de acuerdo con ello. Me da la impresión de que el mundo ha olvidado lo que pasó hace menos de setenta años, cuando otra raza fue prácticamente exterminada en Europa. ¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite? Todavía estamos a tiempo de detenerlo, de enmendar nuestros errores. Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales. Tengo la seguridad de que a nadie que haya tenido que irse de su país le gusta que se le cierren las puertas y se le maltrate como a un animal. No hagamos lo que no te gustaría que te hicieran. En vez de construir muros deberíamos derribarlos. Los países deberían tenderse la</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Al leer estos tres textos siento que me invade la rabia y la indignación”, “No entiendo cómo es posible que al leer esto haya gente que esté de acuerdo con ello”).</p> <p><i>Comprensión autónoma:</i> Síntesis personal (“Estos textos son una oda a la discriminación, al racismo, a la xenofobia y al odio”).</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Evidencias de conocimientos históricos (“Me da la impresión de que el mundo ha olvidado lo que pasó hace menos de setenta años, cuando otra raza fue prácticamente exterminada en Europa”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de responsabilidad en forma de ejercicio de memoria y de establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente (“¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?”, “Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales”).</p>	<p>Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se consideran “débiles o inferiores”.</p> <p>Pues bien, ya sea por unas causas o por otras, todos aquellos pueblos que en algún momento han ejercido de dominantes sobre un territorio determinado han compartido un sentimiento en común. Tal vez el primer sentimiento que se nos ocurra al pensar en esto sea el odio. Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento. EL MIEDO. En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en muchísimas ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber</p>	<p><i>Comprensión autónoma:</i> Síntesis personal (“Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se consideran “débiles o inferiores”).</p> <p>Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Pues bien, ya sea por unas causas o por otras, todos aquellos pueblos que en algún momento han ejercido de dominantes sobre un territorio determinado han compartido un sentimiento en común. Tal vez el primer sentimiento que se nos ocurra al pensar en esto sea el odio”).</p> <p><i>Defensa posición personal:</i> Introducción de la posición defendida (“Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento. EL MIEDO”). Aporte de definiciones (“En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en</p>	<p>Evolución. Tanto en la respuesta aportada en el pretest como en la proporcionada en el postest se dan muestras de pensamiento divergente. En el primer caso, de construcción de un discurso alternativo, en forma de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Al leer estos tres textos siento que me invade la rabia y la indignación”, “No entiendo cómo es posible que al leer esto haya gente que esté de acuerdo con ello”). En el segundo, de defensa de una posición personal, que es introducida (“Sin embargo, mi tesis y mis argumentos están basados en otro sentimiento. EL MIEDO”), en la que se aportan definiciones (“En muchas ocasiones tendemos a pensar que el miedo aparece cuando vemos algo monstruoso o peligroso, pero en muchísimas ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que</p>

	<p>mano, en vez de volverse la espalda. Todos nosotros tenemos que dejar de tener prejuicios y recordar que todos somos hijos de una misma Tierra.</p>	<p>Se intuye algún grado de compromiso con la acción (“No hagas lo que no te gustaría que te hicieran. En vez de construir muros deberíamos derribarlos. Los países deberían tenderse la mano, en vez de volverse la espalda. Todos nosotros tenemos que dejar de tener prejuicios y recordar que todos somos hijos de una misma Tierra”).</p> <p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de otros (“Tengo la seguridad de que a nadie que haya tenido que irse de su país le gusta que se le cierren las puertas y se le maltrate como a un animal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (siento, me invade, no entiendo, me da, estamos, hayamos olvidado, nuestros errores, debemos, somos, tengo, deberíamos, nosotros tenemos) y segunda (hagas, te gustaría, te hicieran) personas. - Condicional (gustaría, deberíamos) y subjuntivo (haya, hayamos, hicieran). - Verbos que expresan sentimientos (siento, me invade). - Sustantivos que expresan sentimientos (rabia, indignación). - Precisión léxica (oda, racismo, xenofobia, enmendar). - Fórmulas para expresar incredulidad (“No entiendo cómo es posible”). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra (esté de acuerdo con”). - Fórmulas para expresar la propia percepción (“Me da la impresión de que”). - Interrogaciones retóricas para interpelar al receptor (“¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa 	<p>alcanzado, amenazando con llevarse aquello que “es nuestro”. Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”. Por tanto, lo que intento explicar torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia. En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje</p>	<p>muchísimas ocasiones este sentimiento aparece cuando tenemos consciencia de algo desconocido y diferente que parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber alcanzado, amenazando con llevarse aquello que “es nuestro”. Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”).</p> <p>Desarrollo de la posición defendida (“Por tanto, lo que intento explicar torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia”).</p> <p>Conclusión de la posición defendida (“En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para</p>	<p>parece querer interponerse en el estado de equilibrio que creemos haber alcanzado, amenazando con llevarse aquello que “es nuestro”. Aquí interviene la palabra a la que hemos ido acercándonos: xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”), que se desarrolla (“Por tanto, lo que intento explicar torpemente es que las actitudes que se exponen en los tres textos están indudablemente sustentadas por este sentimiento. Además, si razonamos un poco, podríamos llegar a la siguiente conclusión: la xenofobia, definida como un miedo, es una de las bases de las dominaciones que han ocurrido a lo largo de toda nuestra historia. A su vez, está demostrado que el miedo proviene de aquello que desconocemos o ignoramos. Y es que, en mi opinión, ahí está la clave. Todos aquellos pueblos y civilizaciones que se han impuesto a otros han sido impulsados por el miedo, que a la vez ha estado sustentado en una incompleta y casi insultante ignorancia e indiferencia”) y para la que se aporta una conclusión (“En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir, cualquiera que leyera este texto podría intuir cuál es la solución que me parece más adecuada para evitar que fenómenos de este tipo se vuelvan a repetir. Y lo cierto es que la respuesta no es tan complicada. La educación</p>
--	--	---	---	---	---

		<p>barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?”).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de deber con valor de obligación moral (“Debemos recordar que todos somos seres humanos, iguales”). - Comparaciones (“como a un animal”). - Contrastes (“tenderse la mano, en vez de volverse la espalda”). - Contundencia en la expresión (“Tengo la seguridad de que”). <p>Lenguaje valorativo (exterminado, barbarie).</p>	<p>enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros.</p>	<p>adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (se nos ocurra, mi tesis, mis argumentos, tendemos, vemos, tenemos, creemos, nuestro, hemos ido acercándonos, intento, en mi opinión, he conseguido, me parece, deseamos, nosotros, razonamos, podríamos, nuestra historia, desconocemos, ignoramos). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra (“se posicionan a favor de”). - Fórmulas para introducir el propio posicionamiento (“mi tesis y mis argumentos están basados en”, “en mi opinión”). - Condicional (podríamos) y subjuntivo (se nos ocurra, sea, leyera). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (a pesar de, por este hecho, pues bien, ya sea por unas causas o por otras, sin embargo, pero, por tanto, además, a su vez, y es que, y lo cierto es que, por eso). - Fórmulas personales para hilar el propio discurso (“En este punto, y si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir”). - Fórmulas para interpelar al receptor (“cualquiera que leyera este texto podría intuir”). - Fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar explícitamente la comprensibilidad de lo que se está diciendo (“si he conseguido transmitir de manera adecuada aquello que quiero decir”, “lo 	<p>es casi, por no decir siempre, la manera más adecuada de prevenir aquello que no deseamos. Sin embargo, este recurso tiene dos caras; se puede utilizar para promover la paz, la tolerancia y el respeto; o para adoctrinar en una actitud completamente contraria a esta. Por eso es tan importante que cada uno establezca sus propios valores morales y que se deje enseñar por aquellos que son más sabios y experimentados que nosotros”). Dado el elevado grado de elaboración de la posición personal defendida en el postest, la evolución en el desarrollo del pensamiento divergente es ostensible. Por otra parte, en el plano del pensamiento propio, se dan muestras de comprensión autónoma tanto en el pretest como en el postest. En el primer caso, únicamente se da una basada en un ejercicio de síntesis personal (“Estos textos son una oda a la discriminación, al racismo, a la xenofobia y al odio”). En el segundo, además de darse una muestra de comprensión autónoma también basada en la síntesis personal (“Estos tres textos, a pesar de plantear justificaciones y aspectos diferentes, hablan de lo mismo. Se posicionan a favor de la dominación y la discriminación, apoyando la creencia de que unos pueblos son superiores a otros y que por este hecho los primeros tienen, de alguna manera, derecho a dominar sobre aquellos que se</p>
--	--	--	---	--	--

				<p>que intento explicar torpemente es que”).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para llamar la atención del receptor (“ahí está la clave”). - Lenguaje valorativo (monstruoso, peligroso, muchísimas, indudablemente, tan complicada, casi, por no decir siempre, la manera más adecuada, incompleta, casi insultante). - Léxico preciso (xenofobia, sustentadas, adoctrinar). - Definiciones (“xenofobia, que literalmente quiere decir “miedo al/a lo extranjero”). 	<p>consideran “débiles o inferiores”), algo más desarrollada que la realizada en el pretest, también se da otra muestra de comprensión autónoma basada en el desarrollo de una percepción propia (“Pues bien, ya sea por unas causas o por otras, todos aquellos pueblos que en algún momento han ejercido de dominantes sobre un territorio determinado han compartido un sentimiento en común. Tal vez el primer sentimiento que se nos ocurra al pensar en esto sea el odio”). En suma, también podemos considerar que se ha producido una evolución en la comprensión autónoma. Sin embargo, en el pretest se dan muestras de conocimiento enciclopédico, de toma de conciencia y de adopción de otros puntos de vista que no se dan en el postest. La muestra de conocimiento enciclopédico se da en forma de evidencias de conocimientos históricos (“Me da la impresión de que el mundo ha olvidado lo que pasó hace menos de setenta años, cuando otra raza fue prácticamente exterminada en Europa”). Las de toma de conciencia se dan en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad en forma de ejercicio de memoria y de establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente (“¿Cómo es posible que hayamos olvidado esa barbarie? ¿Cómo es posible que la gente no se dé cuenta de que la historia se repite?”, “Debemos</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>recordar que todos somos seres humanos, iguales”) y en que se intuye, asimismo, algún grado de compromiso con la acción (“No hagas lo que no te gustaría que te hicieran. En vez de construir muros deberíamos derribarlos. Los países deberían tenderse la mano, en vez de volverse la espalda. Todos nosotros tenemos que dejar de tener prejuicios y recordar que todos somos hijos de una misma Tierra”). Por último, la muestra de adopción de otros puntos de vista se da en forma de consideración de la situación y los sentimientos de otros (“Tengo la seguridad de que a nadie que haya tenido que irse de su país le gusta que se le cierren las puertas y se le maltrate como a un animal”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son bastante ricos tanto en el pretest como en el postest. Se utilizan tanto en el pretest como en el postest la primera y segunda personas, el condicional, el subjuntivo, fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, un léxico preciso y un lenguaje valorativo. En el pretest se emplean, además, verbos y sustantivos que expresan sentimientos, fórmulas para expresar incredulidad, fórmulas para expresar la propia percepción, interrogaciones retóricas para interpelar al receptor, comparaciones, contrastes, el verbo deber con valor de obligación moral y</p>
--	--	--	--	--	--

					contundencia en la expresión. También en el postest se emplean algunos recursos que no aparecen en el pretest: fórmulas para introducir el propio posicionamiento, fórmulas personales para hilar el propio discurso, fórmulas para interpelar al receptor o para llamar su atención, fórmulas que evidencian la consideración del receptor al evaluar explícitamente la comprensibilidad de lo que se está diciendo, definiciones y un amplio repertorio de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Defensa de una posición personal:

- Introducción de la posición defendida.
- Aporte de definiciones.
- Desarrollo de la posición defendida.
- Conclusión de la posición defendida.

Construcción de un discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de otros.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de responsabilidad en forma de ejercicio de memoria y de establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente.
- Se intuye algún grado de compromiso con la acción.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 2				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Estoy en desacuerdo con las posturas de los tres textos porque en todas se hace mención a que todos los seres	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado ("Estoy en desacuerdo con las	En primer lugar, explicaré mis argumentos en contra de las posturas desarrolladas en el texto A. La concepción de que "la destrucción es	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado ("En primer lugar, explicaré mis argumentos	Evolución ostensible. Se dan muestras de construcción de un discurso alternativo tanto en el pretest como en el postest. En el

<p>alternativo/defensa posición personal)</p>	<p>humanos no somos iguales y que por eso deben haber personas superiores a otras que asuman el control y que gocen de privilegios. Todos los seres humanos nacemos libres e iguales... (DDHH, art. 1). Tampoco estoy de acuerdo con que el único modo de progresar sea destruir lo anterior y deshacerse de todo aquello que pueda causar problemas (el caso de los inmigrantes que supuestamente "quitan el trabajo" a los ciudadanos del país).</p>	<p>posturas de los tres textos", "Tampoco estoy de acuerdo con que el único modo de progresar sea destruir lo anterior y deshacerse de todo aquello que pueda causar problemas (el caso de los inmigrantes que supuestamente "quitan el trabajo" a los ciudadanos del país)".</p> <p><i>Comprensión autónoma:</i> Síntesis personal ("en todas se hace mención a que todos los seres humanos no somos iguales y que por eso deben haber personas superiores a otras que asuman el control y que gocen de privilegios").</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Conocimiento de los derechos humanos ("Todos los seres humanos nacemos libres e iguales... (DDHH, art. 1)").</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (estoy, somos, nacemos). - Subjuntivo (sea, pueda). - Lenguaje valorativo (supuestamente). - Léxico preciso (asuman, gocen). - Fórmulas para expresar posicionamiento a favor o en contra (estoy en desacuerdo con, estoy de acuerdo con). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, por eso, tampoco). 	<p>necesaria para el progreso" me resulta errónea, pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos. Si en la actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto "trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir". De hecho, no debería ser legal ni para occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones –y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad. En segundo lugar, voy a exponer mis argumentos para rebatir las ideas del texto B. La idea de que los</p>	<p>en contra de las posturas desarrolladas en el texto A", "En segundo lugar, voy a exponer mis argumentos para rebatir las ideas del texto B", "A continuación, me opondré a las afirmaciones manifestadas en el texto C sin apenas fundamento", "Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas", "La distorsión de unas ideas científicas para excusar todas las vejaciones que sufrió el pueblo judío durante el período del genocidio me resulta increíble". Refutación de argumentos aportados en el texto dado ("La concepción de que "la destrucción es necesaria para el progreso" me resulta errónea, pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos. Si en la actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto "trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir". De hecho, no debería ser legal ni para</p>	<p>primer caso, basadas en manifestaciones explícitas en contra de la postura defendida en el texto dado ("Estoy en desacuerdo con las posturas de los tres textos", "Tampoco estoy de acuerdo con que el único modo de progresar sea destruir lo anterior y deshacerse de todo aquello que pueda causar problemas (el caso de los inmigrantes que supuestamente "quitan el trabajo" a los ciudadanos del país)"). En el segundo caso, además de basadas en manifestaciones explícitas en contra de la postura defendida en el texto dado ("En primer lugar, explicaré mis argumentos en contra de las posturas desarrolladas en el texto A", "En segundo lugar, voy a exponer mis argumentos para rebatir las ideas del texto B", "A continuación, me opondré a las afirmaciones manifestadas en el texto C sin apenas fundamento", "Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas", "La distorsión de unas ideas científicas para excusar todas las vejaciones que sufrió el pueblo judío durante el período del genocidio me resulta increíble"), en forma de una muy lograda refutación de los argumentos/pseudoargumentos aportados en el texto de origen ("La concepción de que "la destrucción es necesaria para el progreso" me resulta errónea,</p>
---	--	---	---	---	--

			<p>inmigrantes nos quitan el trabajo es ridícula, pues no quitan nada a nadie, sino que compiten en el mercado de la oferta y la demanda. En mi opinión, culpar al inmigrante es una forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto “prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse” expone una serie de pensamientos enmarcados en un marco ideológico nazi y retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades. Asimismo afirmar que acoger inmigrantes huyendo de la miseria es inconveniente me parece una idea que denota falta de caridad, empatía y humanidad a fin de cuentas.</p> <p>En cuanto al argumento de la violencia y la delincuencia, me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos. Tal vez precisamente si hubiera un mejor recibimiento de los extranjeros, no se formarían guetos que a su vez se convertirían en zonas violentas dada su competencia por la necesidad de sobrevivir.</p> <p>A continuación, me opondré a las afirmaciones manifestadas en el texto C sin apenas fundamento. En el primer párrafo, se aprecia una muestra de darwinismo social, es decir, de manipulación de la teoría evolutiva de Darwin para justificar el pensamiento racista que considera la raza blanca superior. La distorsión de unas ideas científicas para excusar todas las vejaciones que</p>	<p>occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones –y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad”, “La idea de que los inmigrantes nos quitan el trabajo es ridícula, pues no quitan nada a nadie, sino que compiten en el mercado de la oferta y la demanda”, “En cuanto al argumento de la violencia y la delincuencia, me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos. Tal vez precisamente si hubiera un mejor recibimiento de los extranjeros, no se formarían guetos que a su vez se convertirían en zonas violentas dada su competencia por la necesidad de sobrevivir”, “No existen razas superiores a otras, pues después de todo descendemos de la misma rama biológica y entre ellas no deberían existir fronteras de piel o religión, sino lazos de unión y respeto pues todos formamos parte de la misma humanidad”).</p> <p><i>Comprensión autónoma:</i> Lectura personal del texto dado o de una parte del mismo (“En mi opinión, culpar al inmigrante es una forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto “prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse” expone una serie de pensamientos enmarcados en un marco ideológico nazi y</p>	<p>pues si en la antigüedad los europeos se hubieran nutrido de las culturas que aniquilaron en lugar de realizar semejantes masacres, ambos pueblos hubieran crecido enormemente. No hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro, simplemente mediante unas armas más avanzadas los europeos sometieron de forma injusta y cruel a los indios americanos y los aborígenes australianos. Si en la actualidad sigue habiendo países más pobres, una de las razones es precisamente la colonización europea, que sobreexplotó los recursos económicos y les impidió la oportunidad de industrializarse así como impuso un comercio internacional completamente desigual. En mi opinión, es inmoral que el crecimiento de un país tenga como pilar la explotación de mano de obra barata en otros países, que según el texto “trabajan en condiciones que no les corresponde a los occidentales asumir”. De hecho, no debería ser legal ni para occidentales ni orientales solo poder optar a una vida lamentable, sumida en la miseria y luchando a diario por un día más de subsistencia. Considero que antes de financiar la opulencia de ciertas naciones –y en mi opinión esto dista de la realidad, pues realmente se financian las fortunas estratosféricas de cierto grupo de multimillonarios-, se deberían cubrir las necesidades básicas de toda la humanidad”,</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>sufrió el pueblo judío durante el periodo del genocidio me resulta increíble. No existen razas superiores a otras, pues después de todo descendemos de la misma rama biológica y entre ellas no deberían existir fronteras de piel o religión, sino lazos de unión y respeto pues todos formamos parte de la misma humanidad. Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones.</p>	<p>retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades”). Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones”).</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Capacidad de citar y comentar a autores pertinentes (“En el primer párrafo, se aprecia una muestra de darwinismo social, es decir, de manipulación de la teoría evolutiva de Darwin para justificar el pensamiento racista que considera la raza blanca superior”). Evidencias de conocimientos históricos (sobre la colonización europea, el genocidio nazi y la actualidad).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (explicaré, me resulta, en mi opinión, considero, voy, mis argumentos, nos quitan, nuestra mala situación, me parece, me gustaría, me opondré, descendemos, formamos, vivimos). - Verbos de pensamiento/opinión (considero, me parece). - Condicional (me gustaría, se formarían, se convertirían, deberían) y subjuntivo (hubieran, hubiera). - Conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso (en primer lugar, pues, en segundo lugar, sino que, asimismo, a continuación).</p>	<p>“La idea de que los inmigrantes nos quitan el trabajo es ridícula, pues no quitan nada a nadie, sino que compiten en el mercado de la oferta y la demanda”, “En cuanto al argumento de la violencia y la delincuencia, me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos. Tal vez precisamente si hubiera un mejor recibimiento de los extranjeros, no se formarían guetos que a su vez se convertirían en zonas violentas dada su competencia por la necesidad de sobrevivir”, “No existen razas superiores a otras, pues después de todo descendemos de la misma rama biológica y entre ellas no deberían existir fronteras de piel o religión, sino lazos de unión y respeto pues todos formamos parte de la misma humanidad”). Dado el extraordinario grado de elaboración del discurso alternativo construido en el posttest, la evolución a este respecto es ostensible. Por otra parte, se dan muestras de comprensión autónoma tanto en el pretest como en el posttest. En el primer caso en forma de síntesis personal (“en todas se hace mención a que todos los seres humanos no somos iguales y que por eso deben haber personas superiores a otras que asuman el control y que gocen de privilegios”). En el segundo, los ejercicios de comprensión autónoma se realizan en forma de lectura personal de una parte del texto dado (“En mi opinión, culpar al inmigrante es una</p>
--	--	--	---	---	---

				<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para expresar el propio posicionamiento (explicaré mis argumentos en contra, en mi opinión, me opondré, voy a exponer mis argumentos para rebatir, en cuanto al argumento de). - Expresiones para reformular (es decir). - Interrogaciones retóricas que interpelan al autor del texto (“me gustaría saber qué tipo de pruebas fundamentan estos hechos”). - Precisión conceptual (darwinismo social, teoría evolutiva de Darwin, genocidio, el mercado de la oferta y la demanda, guetos). - Precisión léxica (concepción, distorsión, vejaciones, atentan contra, subsistencia, dista, gestión, situación económica, denota). - Lenguaje valorativo (errónea, aniquilaron, masacres, enormemente, simplemente, injusta, cruel, completamente, inmoral, lamentable, increíble, enemigo real, lo peor de todo, estratosféricas, ridícula, verdadero causante, retrógrado, mejor). - Sustantivos que expresan sentimientos (caridad, empatía, humanidad). - Contundencia en la expresión (“no hay pueblo destinado a la esclavitud ni por encima de otro”, “me opondré”, “no existen razas superiores a otras”). - Intención estética en la expresión (“donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones”). - Citas textuales procedentes del texto que se rebate. 	<p>forma de desviar la atención del verdadero causante de la crisis, el gobierno, pues es su mala gestión lo que origina nuestra mala situación económica y no su llegada. Considero que la frase del texto “prioridad en el acceso al trabajo, la educación o la vivienda y que los inmigrantes tengan desventajas y dificultades para integrarse” expone una serie de pensamientos enmarcados en una marco ideológico nazi y retrógrado, pues no deberían existir tales fronteras entre nacionalidades”) y de desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Los planteamientos de los actuales skins y los antiguos de Adolf Hitler atentan contra los derechos humanos y muestran una intolerancia hacia otras razas más inspirada por el temor a lo desconocido y diferente que hacia un enemigo real. Lo peor de todo es que el triunfo electoral de Trump es un recordatorio más del mundo intolerante en que vivimos donde las fronteras no son geográficas, sino señaladas por nuestro tono de piel cuando bajo ella laten los mismos corazones”). A la luz de las respuestas, también es ostensible la evolución producida en el plano de la comprensión autónoma.</p> <p>Por último, las evidencias de conocimiento enciclopédico también son superiores en el postest (mientras que en el pretest se pone de relieve el conocimiento de los derechos</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>humanos, en el posttest se evidencian la capacidad de citar y comentar a autores pertinentes –teoría evolutiva de Darwin y concepto de darwinismo social- y el conocimiento histórico poseído).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, aunque el empleo de algunos recursos es coincidente en el pretest y en el posttest (primera persona, condicional y subjuntivo, fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso, lenguaje valorativo y léxico preciso), estos recursos son enriquecidos en el posttest y, además, se añaden otros que no aparecían en el pretest: verbos de pensamiento/opinión, sustantivos que expresan sentimientos, contundencia e intención estética en la expresión, interrogaciones retóricas que interpelan al autor del texto comentado, precisión conceptual, expresiones para reformular y citas textuales procedentes del texto que se rebate.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción de un discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Comprensión autónoma:

- Síntesis personal.
- Lectura personal del texto dado o de una parte del mismo.
- Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.
- Conocimiento de los derechos humanos.
- Capacidad de citar y comentar a autores pertinentes.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 3			
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Obviamente estoy totalmente en contra de esta opinión. No hace falta tener a países esclavizados para que todo funcione correctamente. No creo del todo esa opinión. Los inmigrantes no son un problema, bueno, no todos. No, claramente no. No hay razas superiores ni inferiores. Es verdad que podríamos tener preferencia al coger trabajo en caso de que tengamos exactamente la misma situación que un inmigrante.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Obviamente estoy totalmente en contra de esta opinión”, “No creo del todo esa opinión”, “No, claramente no”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“No hace falta tener a países esclavizados para que todo funcione correctamente”, “Los inmigrantes no son un problema, bueno, no todos”, “No hay razas superiores ni inferiores”). <i>Defensa posición personal:</i> Desarrollo de la posición defendida (“Es verdad que podríamos tener preferencia al coger trabajo en caso de que tengamos exactamente la misma situación que un inmigrante”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (estoy, podríamos, tengamos). - Condicional (podríamos) y subjuntivo (tengamos). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra (estoy totalmente en contra de). - Lenguaje valorativo (obviamente, totalmente, claramente). - Léxico impreciso o palabras baúl (coger trabajo).</p>	<p>Sí que es verdad que cuando un país está en crisis es más difícil acoger a refugiados que un país que no lo está. Países que tienen trabajo y pueden ofrecer alojamiento a personas extranjeras como en este caso los inmigrantes son los que tienen que ofrecerse a acogerlos y a recibirlos. Por otro lado, países que están en crisis y que no tienen trabajo, deberían acoger a inmigrantes aunque un número menor para no aumentar la tasa de paro.</p>	<p><i>Defensa posición personal:</i> Introducción de la posición defendida (“Sí que es verdad que cuando un país está en crisis es más difícil acoger a refugiados que un país que no lo está”). Desarrollo de la posición defendida (“Países que tienen trabajo y pueden ofrecer alojamiento a personas extranjeras como en este caso los inmigrantes son los que tienen que ofrecerse a acogerlos y a recibirlos. Por otro lado, países que están en crisis y que no tienen trabajo, deberían acoger a inmigrantes aunque un número menor para no aumentar la tasa de paro”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra (“Sí que es verdad que...”). - Condicional (deberían). - Conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso (por otro lado, aunque).</p>	<p>No evolución. Mientras que en el pretest se dan muestras de construcción de un discurso alternativo en forma de manifestaciones explícitas en contra de la postura defendida en el texto dado (“Obviamente estoy totalmente en contra de esta opinión”, “No creo del todo esa opinión”, “No, claramente no”) y de refutación (escasamente elaborada) de los argumentos aportados en este (“No hace falta tener a países esclavizados para que todo funcione correctamente”, “Los inmigrantes no son un problema, bueno, no todos”, “No hay razas superiores ni inferiores”), así como de desarrollo de una posición personal (“Es verdad que podríamos tener preferencia al coger trabajo en caso de que tengamos exactamente la misma situación que un inmigrante”), en el postest se da una muestra de defensa de una posición personal, que se introduce (“Sí que es verdad que cuando un país está en crisis es más difícil acoger a refugiados que un país que no lo está”) y se desarrolla (“Países que tienen trabajo y pueden ofrecer alojamiento a</p>

					<p>personas extranjeras como en este caso los inmigrantes son los que tienen que ofrecerse a acogerlos y a recibirlos. Por otro lado, países que están en crisis y que no tienen trabajo, deberían acoger a inmigrantes aunque un número menor para no aumentar la tasa de paro"). No obstante, el escaso grado de elaboración de las respuestas en ambos casos no permite considerar que se haya producido evolución alguna. En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados no son demasiado ricos ni en el pretest (primera persona, condicional y subjuntivo, fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, lenguaje valorativo) ni en el postest (fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, condicional y conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso).</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción de un discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Defensa posición personal:

- Introducción de la posición defendida.
- Desarrollo de la posición defendida.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 4			
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	<p>La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario. Hay poblaciones indígenas que tienen mucho que enseñar a ciertas “razas” sobre el entendimiento entre culturas. La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos. En Europa o América, no todos los países tienen una mala economía. De hecho nunca es así. Actualmente en Europa están de los países más ricos del mundo y de los menos poblados. Los refugiados pueden dirigirse allí aunque los tránsitos entre España y otros países sean necesarios, puedo asegurar que hay recursos para acoger a la gente refugiada cierto tiempo. Nosotros, los países “ricos” hacemos la guerra y nosotros asumimos las consecuencias. No puede demostrarse la existencia de una raza pura pues se desconoce el origen del ser humano. Este se suele ubicar por África o Asia, lo que supondría (según los rasgos actuales de cada zona) que la “raza blanca” no es más que una mezcla de otras. ¿Fueron primero asiáticos, negros, indios? No se sabe.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario. Hay poblaciones indígenas que tienen mucho que enseñar a ciertas “razas” sobre el entendimiento entre culturas. La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos”, “No puede demostrarse la existencia de una raza pura pues se desconoce el origen del ser humano. Este se suele ubicar por África o Asia, lo que supondría (según los rasgos actuales de cada zona) que la “raza blanca” no es más que una mezcla de otras. ¿Fueron primero asiáticos, negros, indios? No se sabe”).</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Evidencias de conocimientos de la realidad actual (“En Europa o América, no todos los países tienen una mala economía. De hecho nunca es así. Actualmente en Europa están de los países más ricos del mundo y de los menos poblados”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción (“Los refugiados pueden dirigirse allí aunque los tránsitos entre España y otros países sean necesarios, puedo asegurar que hay recursos para acoger a la gente refugiada cierto tiempo. Nosotros, los países “ricos” hacemos la guerra y nosotros asumimos las consecuencias”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (puedo, nosotros, hacemos, asumimos).</p>	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest se da una respuesta en la que se aportan muestras de construcción de un discurso alternativo en forma de refutación de los argumentos aportados en el texto de origen (“La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario. Hay poblaciones indígenas que tienen mucho que enseñar a ciertas “razas” sobre el entendimiento entre culturas. La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos”, “No puede demostrarse la existencia de una raza pura pues se desconoce el origen del ser humano. Este se suele ubicar por África o Asia, lo que supondría (según los rasgos actuales de cada zona) que la “raza blanca” no es más que una mezcla de otras. ¿Fueron primero asiáticos, negros, indios? No se sabe”), de conocimiento enciclopédico en forma de evidencias de conocimientos de la realidad actual (“En Europa o América, no todos los países tienen una mala economía. De hecho nunca es así. Actualmente en Europa están de los países más ricos del mundo y de los menos poblados”) y de toma de conciencia, en la medida en que se intuye algún grado de</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - Precisión léxica (tránsitos, asumimos, ubicar). - Lenguaje valorativo (mucho). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (sino, pues, aunque). - Intención estética en la expresión (“La palabra y la paz son métodos pacientes pero efectivos”). - Contundencia en la expresión (“La destrucción no es un método de civilización sino todo lo contrario”, “De hecho nunca es así”, “puedo asegurar”). - Interrogaciones retóricas para interpelar al receptor (“¿Fueron primero asiáticos, negros, indios?”). 	<p>responsabilidad y de compromiso con la acción (“Los refugiados pueden dirigirse allí aunque los tránsitos entre España y otros países sean necesarios, puedo asegurar que hay recursos para acoger a la gente refugiada cierto tiempo. Nosotros, los países “ricos” hacemos la guerra y nosotros asumimos las consecuencias”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, precisión léxica, un lenguaje valorativo, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, contundencia y, puntualmente, intención estética en la expresión, así como interrogaciones retóricas para interpelar al receptor.</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción de un discurso alternativo:

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 5				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Al igual que Hitler decidió echar la culpa de las “desgracias” de Alemania a los judíos y de idear a la persona alemana: rubia con ojos azules (la raza aria), podríamos decir que hoy en día Donald Trump está	<i>Conocimiento enciclopédico:</i> Capacidad de establecer asociaciones entre el pasado y el presente (“Al igual que Hitler decidió echar la culpa de las “desgracias” de Alemania a los judíos y de idear a la persona alemana: rubia con	Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest aparece la manifestación más elevada posible de conocimiento enciclopédico: la capacidad de

			<p>haciendo lo mismo. Culpa a los musulmanes y les prohíbe la entrada al país. Además podríamos decir que ahora los americanos van a quedar “cerrados de mente” en cuanto a la cultura. Y es que además Trump quiere construir un muro y no permitir la entrada a los mexicanos. Estos habían aportado su cultura al país americano.</p>	<p>ojos azules (la raza aria), podríamos decir que hoy en día Donald Trump está haciendo lo mismo. Culpa a los musulmanes y les prohíbe la entrada al país. Además podríamos decir que ahora los americanos van a quedar “cerrados de mente” en cuanto a la cultura. Y es que además Trump quiere construir un muro y no permitir la entrada a los mexicanos. Estos habían aportado su cultura al país americano”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (podríamos decir). - Paralelismos (“Al igual que (...) podríamos decir que hoy en día...”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (además). - Lenguaje valorativo (“cerrados de mente”). - Precisión conceptual (raza aria). 	<p>establecer asociaciones entre el pasado y el presente (“Al igual que Hitler decidió echar la culpa de las “desgracias” de Alemania a los judíos y de idear a la persona alemana: rubia con ojos azules (la raza aria), podríamos decir que hoy en día Donald Trump está haciendo lo mismo. Culpa a los musulmanes y les prohíbe la entrada al país. Además podríamos decir que ahora los americanos van a quedar “cerrados de mente” en cuanto a la cultura. Y es que además Trump quiere construir un muro y no permitir la entrada a los mexicanos. Estos habían aportado su cultura al país americano”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, paralelismos, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, precisión conceptual y un lenguaje valorativo.</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Conocimiento enciclopédico:

- Capacidad de establecer asociaciones entre el pasado y el presente.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	Para empezar, no hay nada científicamente demostrable de que haya razas superiores a otras. Simplemente por creer en un dios u	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Para empezar, no hay nada científicamente demostrable de	Evolución. Mientras que en el pretest no se contesta a esta pregunta, en el postest se aporta una muestra de construcción de

alternativo/defensa posición personal)			<p>otro, o por tener el color de piel más oscuro o más claro no quiere decir que sea inferior. Así que no hay nada que justifique la discriminación hacia un grupo de personas. Y Hitler y Donald Trump son unos racistas, que echan la culpa a los inmigrantes para no admitir que la culpa es de los políticos de que el país esté en crisis. Y lo que hacen es inhumano y jamás podría ser justificado.</p>	<p>que haya razas superiores a otras. Simplemente por creer en un dios u otro, o por tener el color de piel más oscuro o más claro no quiere decir que sea inferior. Así que no hay nada que justifique la discriminación hacia un grupo de personas. Y Hitler y Donald Trump son unos racistas, que echan la culpa a los inmigrantes para no admitir que la culpa es de los políticos de que el país esté en crisis. Y lo que hacen es inhumano y jamás podría ser justificado”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas para introducir el discurso (“Para empezar”). - Lenguaje valorativo (simplemente, inhumano, jamás podría ser justificado). - Contundencia en la expresión (“no hay nada científicamente demostrable”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (así que). 	<p>un discurso alternativo basada en la refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Para empezar, no hay nada científicamente demostrable de que haya razas superiores a otras. Simplemente por creer en un dios u otro, o por tener el color de piel más oscuro o más claro no quiere decir que sea inferior. Así que no hay nada que justifique la discriminación hacia un grupo de personas. Y Hitler y Donald Trump son unos racistas, que echan la culpa a los inmigrantes para no admitir que la culpa es de los políticos de que el país esté en crisis. Y lo que hacen es inhumano y jamás podría ser justificado”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son fórmulas para introducir el discurso, un lenguaje valorativo, contundencia en la expresión y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 7				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	La destrucción no es necesaria para el progreso, ni es justo que unas comunidades estén por encima de otras. Las ganas de	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“La destrucción no es necesaria para el progreso, ni es	La unión es siempre necesaria para el progreso. Si los periodos de después de la imposición de culturas sobre otras siempre han traído un	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“La unión es siempre necesaria para el progreso”).	No evolución. Se dan muestras de construcción de un discurso alternativo basadas en la refutación de argumentos

<p>alternativo/defensa posición personal)</p>	<p>poder y riqueza de algunas comunidades han provocado muchas guerras y años de esclavitud. Una comunidad no es más importante que otra solo porque se hayan impuesto por las armas, porque gracias a esas personas se han destruido culturas, religiones y tradiciones.</p>	<p>justo que unas comunidades estén por encima de otra”, “Una comunidad no es más importante que otra solo porque se hayan impuesto por las armas, porque gracias a esas personas se han destruido culturas, religiones y tradiciones”).</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Evidencias de conocimientos históricos (“Las ganas de poder y riqueza de algunas comunidades han provocado muchas guerras y años de esclavitud”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (justo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>corto periodo de paz donde parecía ser que la especie humana había aprendido, siempre todo se repite y volvemos a lo mismo. Por eso deberíamos estar unidos como mundo y respetar y ser respetados. Es una idea que debería profundizarse pero dudo muchísimo que el conflicto sea la única vía válida. Como ciudadanos del mismo mundo, me horroriza pensar que rehuimos de ciertas personas solo porque vienen de distintos sitios, si realmente todo fuera así, cada uno debería quedarse encerrado en su casa.</p>	<p><i>Conocimiento enciclopédico:</i> Evidencias de conocimientos históricos (“Si los periodos de después de la imposición de culturas sobre otras siempre han traído un corto periodo de paz donde parecía ser que la especie humana había aprendido, siempre todo se repite y volvemos a lo mismo”).</p> <p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción (“Por eso deberíamos estar unidos como mundo y respetar y ser respetados. Es una idea que debería profundizarse pero dudo muchísimo que el conflicto sea la única vía válida. Como ciudadanos del mismo mundo, me horroriza pensar que rehuimos de ciertas personas solo porque vienen de distintos sitios, si realmente todo fuera así, cada uno debería quedarse encerrado en su casa”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (volvemos, deberíamos, dudo, me horroriza, rehuimos). - Lenguaje valorativo (muchísimo, me horroriza). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Contundencia en la expresión (“La unión es siempre necesaria para el progreso”).</p>	<p>aportados en el texto dado tanto en el pretest (“La destrucción no es necesaria para el progreso, ni es justo que unas comunidades estén por encima de otras”, “Una comunidad no es más importante que otra solo porque se hayan impuesto por las armas, porque gracias a esas personas se han destruido culturas, religiones y tradiciones”) como en el postest (“La unión es siempre necesaria para el progreso”). Asimismo, aparecen muestras de conocimiento enciclopédico en forma de evidencias de conocimientos históricos tanto en el pretest (“Las ganas de poder y riqueza de algunas comunidades han provocado muchas guerras y años de esclavitud”) como en el postest (“Si los periodos de después de la imposición de unas culturas sobre otras siempre han traído un corto periodo de paz donde parecía ser que la especie humana había aprendido, siempre todo se repite y volvemos a lo mismo”). En cualquier caso, a luz de las respuestas, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico a este respecto. En el postest, además, se añade una muestra de toma de conciencia en la medida en que se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción (“Por eso deberíamos estar unidos como mundo y respetar y ser respetados. Es una idea que debería profundizarse pero</p>
---	---	--	---	---	---

					<p>dudo muchísimo que el conflicto sea la única vía válida. Como ciudadanos del mismo mundo, me horroriza pensar que rehuimos de ciertas personas solo porque vienen de distintos sitios, si realmente todo fuera así, cada uno debería quedarse encerrado en su casa”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest aparecen conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y un lenguaje valorativo. En el postest, además, se utiliza la primera persona y, en determinados puntos, es destacable la contundencia en la expresión.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.

Toma de conciencia:

- Se intuye algún grado de responsabilidad y de compromiso con la acción.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 8				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Los inmigrantes no son la causa de la violencia de un país, sino que todos los ciudadanos somos los responsables de que se creen actos racistas y violentos. Los inmigrantes, además, nos pueden proporcionar	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Los inmigrantes no son la causa de la violencia de un país, sino que todos los ciudadanos somos los responsables de que se creen actos racistas y violentos. Los inmigrantes, además, nos pueden	Veo bien que una cultura avanzada científicamente intente ayudar a otra a mejorar, pero una cosa es ayudar y otra distinta esclavizar, no lo veo bien, tampoco estoy a favor de la destrucción, la destrucción solo trae más destrucción. <i>Que inmigrantes entren al país puede ser positivo económicamente,</i>	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación argumentos aportados en el texto dado (“Veo bien que una cultura avanzada científicamente intente ayudar a otra a mejorar, pero una cosa es ayudar y otra distinta esclavizar, no lo veo bien, tampoco estoy a favor de la destrucción, la destrucción solo trae más destrucción.	Evolución. La respuesta aportada toma forma de construcción de un discurso alternativo basada en la refutación de los argumentos aportados en el texto dado tanto en el pretest (“Los inmigrantes no son la causa de la violencia de un país, sino que todos los

	<p>conocimientos sobre la cultura del país de donde vienen. No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es más, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban. Por la llegada de inmigrantes no significa que un país vaya a peor por eso. Es el propio país el que no sabe cómo llevarlo ni cómo acoger a refugiados. De primeras no se sabe ni a qué raza pertenecemos cada uno y eso de clasificar a las personas por razas (unas para salvar y otras para ser esclavas) no me parece nada lógico.</p>	<p>proporcionar conocimientos sobre la cultura del país de donde vienen. No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es más, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban. Por la llegada de inmigrantes no significa que un país vaya a peor por eso. Es el propio país el que no sabe cómo llevarlo ni cómo acoger a refugiados. De primeras no se sabe ni a qué raza pertenecemos cada uno y eso de clasificar a las personas por razas (unas para salvar y otras para ser esclavas) no me parece nada lógico”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (somos, nos pueden, creo, pertenecemos, me parece). - Verbos de pensamiento/opini3n (creo, me parece). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (sino, adem3s, es m3s). - Redundancias (“No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es m3s, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban”). - Vaguedad en la expresi3n (“eso de”). - Registro coloquial (“De primeras”). 	<p>pueden ser emprendedores, culturalmente nos enriquecen. No todos los inmigrantes son delincuentes, son personas, pueden serlo o no, eso no son m3s que prejuicios, no estoy a favor de que no tengan prioridad para diversas cosas, no es justo. ¿Un inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese pa3s, drogadicto, borracho y vago? No lo veo justo. ¿Qué pureza de la especie ni qué leches! No somos enfermedades por pertenecer a distintas “razas” somos seres humanos y no vamos a contagiar nada que te haga menos humano. La violencia jam3s ser3 una soluci3n. Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo dem3s es malo.</p>	<p>Que inmigrantes entren al pa3s puede ser positivo econ3micamente, pueden ser emprendedores, culturalmente nos enriquecen. No todos los inmigrantes son delincuentes, son personas, pueden serlo o no, eso no son m3s que prejuicios, no estoy a favor de que no tengan prioridad para diversas cosas, no es justo. ¿Un inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese pa3s, drogadicto, borracho y vago? No lo veo justo. ¿Qué pureza de la especie ni qué leches! No somos enfermedades por pertenecer a distintas “razas” somos seres humanos y no vamos a contagiar nada que te haga menos humano. La violencia jam3s ser3 una soluci3n. Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo dem3s es malo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (veo, nos enriquecen, somos) y segunda (te haga) personas. - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, tampoco, debido a que). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra (no/estoy a favor de). - Lenguaje valorativo (bien, justo, la peste de la humanidad). - Contundencia en la expresi3n (“La violencia jam3s ser3 una soluci3n”). - Interrogaciones ret3ricas para interpelar al receptor y exclamaciones para llamar su atenci3n (“¿Un inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese pa3s, drogadicto, borracho y vago?”, “¿Qué pureza de la especie ni qué leches!”). 	<p>ciudadanos somos los responsables de que se creen actos racistas y violentos. Los inmigrantes, adem3s, nos pueden proporcionar conocimientos sobre la cultura del pa3s de donde vienen./No creo que el avance sea una justificación para tener a gente esclavizada y en bajas condiciones. Es m3s, la gente vivía como vivía por eso mismo, por las condiciones en las que vivían y por lo esclavizados que estaban./Por la llegada de inmigrantes no significa que un pa3s vaya a peor por eso. Es el propio pa3s el que no sabe cómo llevarlo ni cómo acoger a refugiados./De primeras no se sabe ni a qué raza pertenecemos cada uno y eso de clasificar a las personas por razas (unas para salvar y otras para ser esclavas) no me parece nada lógico”) como en el postest (“Veo bien que una cultura avanzada cientificamente intente ayudar a otra a mejorar, pero una cosa es ayudar y otra distinta esclavizar, no lo veo bien, tampoco estoy a favor de la destrucci3n, la destrucci3n solo trae m3s destrucci3n. /Que inmigrantes entren al pa3s puede ser positivo econ3micamente, pueden ser emprendedores, culturalmente nos enriquecen. No todos los inmigrantes son delincuentes, son personas, pueden serlo o no, eso no son m3s que prejuicios, no estoy a favor de que no tengan prioridad para diversas cosas, no es justo. ¿Un</p>
--	---	--	--	--	--

				<p>- Paralelismos (“Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo demás es malo”).</p> <p>- Registro coloquial (“¡Qué pureza de la especie ni qué leches!”).</p>	<p>inmigrante negro muy inteligente tiene menos prioridad que un chico blanco procedente de ese país, drogadicto, borracho y vago? No lo veo justo. ¡Qué pureza de la especie ni qué leches! No somos enfermedades por pertenecer a distintas “razas” somos seres humanos y no vamos a contagiar nada que te haga menos humano. La violencia jamás será una solución. Hitler y Trump se parecen, ambos son la peste de la humanidad debido a que ambos aman su raza superior y todo lo demás es malo”).</p> <p>La respuesta aportada en el pretest presenta problemas de redundancia, vaguedad en la expresión e incursiones en un registro coloquial (este último también aparece en el postest). Siguiendo con los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son algo más ricos en el postest. En ambos casos (pretest y postest) se utilizan la primera persona y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, pero en el postest se añade, además, el uso de fórmulas para expresar el posicionamiento a favor o en contra, de interrogaciones retóricas para interpelar al receptor y de exclamaciones para llamar la atención de este, de contundencia en la expresión en determinados puntos, de paralelismos y de un lenguaje valorativo. Ello redundando en un mayor grado de elaboración del discurso alternativo construido por oposición a los textos</p>
--	--	--	--	---	---

					aportados en el enunciado de la pregunta, con lo que es posible considerar que se ha producido una evolución en la respuesta aportada en el postest comparativamente respecto de la proporcionada en el pretest.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 9			
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	<p>Con el tema de los europeos, América ya existía antes de ir los españoles. Se aprovecharon de la situación que vivían y siguen aprovechándose en la actualidad los países más desarrollados. Si no se da una oportunidad no hay cómo saber si por venir más inmigrantes el país iría a peor o no. Pero hay países de Europa con una situación económica muy buena y con población.</p> <p>Me parece horrible que en el pasado hicieran esas cosas con los judíos. En mi opinión los judíos eran una buena fuente de dinero y los alemanes les debían y lo más fácil es inventar una causa para matarlos que pagarles y de un cierto modo no sentirse inferiores. Creo que a Trump con el tiempo le costará la vida haciéndose tantos enemigos y teniendo decisiones erróneas que puedan perjudicar mundialmente.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Con el tema de los europeos, América ya existía antes de ir los españoles. Se aprovecharon de la situación que vivían y siguen aprovechándose en la actualidad los países más desarrollados. Si no se da una oportunidad no hay cómo saber si por venir más inmigrantes el país iría a peor o no”). Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Me parece horrible que en el pasado hicieran esas cosas con los judíos. En mi opinión los judíos eran una buena fuente de dinero y los alemanes les debían y lo más fácil es inventar una causa para matarlos que pagarles y de un cierto modo no sentirse inferiores. Creo que a Trump con el tiempo le costará la vida haciéndose tantos enemigos y teniendo decisiones erróneas que puedan perjudicar mundialmente”).</p> <p><i>Conocimiento enciclopédico:</i></p>	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se responde a esta pregunta, en el postest se dan muestras de construcción de un discurso alternativo en forma de refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Con el tema de los europeos, América ya existía antes de ir los españoles. Se aprovecharon de la situación que vivían y siguen aprovechándose en la actualidad los países más desarrollados./Si no se da una oportunidad no hay cómo saber si por venir más inmigrantes el país iría a peor o no”) y de realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el mismo (“Me parece horrible que en el pasado hicieran esas cosas con los judíos. En mi opinión los judíos eran una buena fuente de dinero y los alemanes les debían y lo más fácil es inventar una causa para matarlos que pagarles y de</p>

				<p>Evidencias de conocimientos de la realidad actual (“Pero hay países de Europa con una situación económica muy buena y con población”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vaguedad en la expresión (“Con el tema de los europeos...”). - Primera persona (me parece, en mi opinión, creo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo). - Fórmulas para expresar el propio posicionamiento (en mi opinión). - Lenguaje valorativo (horrible, erróneas). 	<p>un cierto modo no sentirse inferiores. Creo que a Trump con el tiempo le costará la vida haciéndose tantos enemigos y teniendo decisiones erróneas que puedan perjudicar mundialmente”, así como también muestras de conocimiento enciclopédico en forma de evidencias de conocimientos de la realidad actual (“Pero hay países de Europa con una situación económica muy buena y con población”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, fórmulas para expresar el propio posicionamiento, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. No obstante, también se evidencia cierta vaguedad en la expresión (“Con el tema de los europeos...”).</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.
- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: EXPERIMENTAL		Alumno/a: 10			
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	<p>En primer lugar, no hay ningún ser humano que sea de raza “pura”, ya que hay muchas variables en los caracteres de cada persona y es imposible que todas cumplan unas condiciones.</p> <p>Además, seguir y matar a un grupo cultural como los judíos y considerarlos inferiores me parece una barbaridad porque simplemente por creer en algo o pertenecer a un grupo o a un país, no se hace superior o inferior a otra persona porque al fin y al cabo somos todos seres humanos y por lo tanto no hay nada que justifique tales acciones. Por último, le digo a Trump que la América que tanto ama está formada por el “tipo” de gente que teme y odia, que son los inmigrantes, así que a lo mejor debería parar a reflexionar un poco.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“En primer lugar, no hay ningún ser humano que sea de raza “pura”, ya que hay muchas variables en los caracteres de cada persona y es imposible que todas cumplan unas condiciones.</p> <p>Además, seguir y matar a un grupo cultural como los judíos y considerarlos inferiores me parece una barbaridad porque simplemente por creer en algo o pertenecer a un grupo o a un país, no se hace superior o inferior a otra persona porque al fin y al cabo somos todos seres humanos y por lo tanto no hay nada que justifique tales acciones”).</p> <p>Interpelación directa a uno de los personajes mencionados en el texto dado (“le digo a Trump que la América que tanto ama está formada por el “tipo” de gente que teme y odia, que son los inmigrantes, así que a lo mejor debería parar a reflexionar un poco”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece, somos). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, digo). - Lenguaje valorativo (barbaridad, simplemente). - Conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso (en primer lugar, ya que, además, porque, por lo tanto, por último). 	<p>Evolución. Mientras que en el pretest no se contesta a esta pregunta, en el postest se da una muestra de construcción de un discurso alternativo en forma de refutación de los argumentos aportados en el texto dado (“En primer lugar, no hay ningún ser humano que sea de raza “pura”, ya que hay muchas variables en los caracteres de cada persona y es imposible que todas cumplan unas condiciones./Además, seguir y matar a un grupo cultural como los judíos y considerarlos inferiores me parece una barbaridad porque simplemente por creer en algo o pertenecer a un grupo o a un país, no se hace superior o inferior a otra persona porque al fin y al cabo somos todos seres humanos y por lo tanto no hay nada que justifique tales acciones”) y de interpelación directa a uno de los personajes mencionados en el mismo (“le digo a Trump que la América que tanto ama está formada por el “tipo” de gente que teme y odia, que son los inmigrantes, así que a lo mejor debería parar a reflexionar un poco”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean como recursos la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y conectores para organizar y establecer relaciones entre las partes del discurso.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.
- Interpelación directa a uno de los personajes mencionados en el texto dado.

ANEXO B.3.) Análisis comparativo de las manifestaciones de pensamiento crítico evidenciadas en las respuestas dadas por los alumnos del grupo control 2 al pretest y al postest

1. Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Me parece positivo e importante que haya contacto entre las diferentes culturas porque si no cómo podemos entender a la gente?</p>	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo e importante que haya contacto entre las diferentes culturas”). Aporte de razones o motivos (“porque si no cómo podemos entender a la gente?”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo, importante). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Interrogaciones retóricas que interpelan al receptor (“porque si no cómo podemos entender a la gente?”).</p>	<p>Me parece bien que estemos dispuestos a conocer otras culturas y ver otras perspectivas.</p>	<p>Expresión propia opinión: Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece bien que estemos dispuestos a conocer otras culturas y ver otras perspectivas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, estemos). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece).</p>	<p>No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de expresión de la propia opinión en la respuesta aportada. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece positivo e importante que haya contacto entre las diferentes culturas”) y en el aporte de razones o motivos (“porque si no cómo podemos entender a la gente?”) y en el segundo caso únicamente en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece bien que estemos dispuestos a conocer otras culturas y ver otras perspectivas”). En definitiva, en uno y otro caso, la valoración positiva se apoya en la posibilidad de entendimiento y de apertura de perspectivas que favorece el contacto entre culturas. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean como recursos la primera persona y verbos de pensamiento/opinión. En el</p>

					<p>pretest, además, se utilizan conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, interrogaciones retóricas que interpelan al receptor y un lenguaje valorativo.</p> <p>Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el posttest, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>A veces me parece positivo y otras negativo ya que en algunas ocasiones en esas culturas hay partes negativas y nos pueden perjudicar y al revés igual.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“A veces me parece positivo y otras negativo”). Aporte de razones o motivos (“ya que en algunas ocasiones en esas culturas hay partes negativas y nos pueden perjudicar y al revés igual”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo, negativo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que). 	<p>Pues me parece positivo, convivir con otras culturas, con otras personas, conocer a gente con diferentes costumbres, pero claro siempre y cuando sean buenas costumbres.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Pues me parece positivo, convivir con otras culturas, con otras personas, conocer a gente con diferentes costumbres”). Realización de una objeción (“pero claro siempre y cuando sean buenas costumbres”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo, buenas). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). 	<p>No evolución. Tanto en el pretest como en el posttest se dan muestras de expresión de la propia opinión en la respuesta aportada. En el primer caso, en forma de valoración personal de la situación por la que se pregunta (“A veces me parece positivo y otras negativo”), a la que se añade el aporte de razones o motivos (“ya que en algunas ocasiones en esas culturas hay partes negativas y nos pueden perjudicar y al revés igual”). En el segundo caso, en forma de valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Pues me parece positivo, convivir con otras culturas, con otras personas, conocer a gente con diferentes</p>

					<p>costumbres”), a la que se añade la realización de una objeción (“pero claro siempre y cuando sean buenas costumbres”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son los mismos en el pretest y en el postest: primera persona, verbos de pensamiento/opinión, lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.</p> <p>Dado el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest, que es menor, al igual que ocurría en el pretest, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico.</p> <p>Más allá de lo anterior, las respuestas aportadas son un tanto ambiguas, ya que ni en el pretest ni en el postest se especifica a qué se hace referencia al hablar de aspectos culturales negativos o perjudiciales o de “buenas costumbres”.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.
- Realización de una objeción.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece positivo porque se aprende cosas nuevas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Aporte de razones o motivos (“porque se aprende cosas nuevas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	Positivo, ya que puedo aprender y comprender de otras culturas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Positivo”). Aporte de razones o motivos (“ya que puedo aprender y comprender de otras culturas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (puedo). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>	<p>No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se aporta una muestra de expresión de la propia opinión en la respuesta aportada. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece positivo”), a la que se añade el aporte de razones o motivos (“porque se aprende cosas nuevas”). Lo mismo ocurre en el segundo caso, se realiza una valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Positivo”) y se aportan razones o motivos (“ya que puedo aprender y comprender de otras culturas”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean como recursos la primera persona, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se utilizan, además, verbos de pensamiento/opinión.</p> <p>Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest (al igual que ocurría en el pretest), en la que la valoración positiva realizada del contacto cultural se apoya en una posibilidad de aprendizaje y comprensión que no se desarrolla, no es posible considerar que se haya producido evolución alguna en términos de pensamiento crítico.</p>

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL		Alumno/a: 4			
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece positivo porque las podemos unir y aprender de cada una y al final hacer una global y general.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Aporte de razones o motivos (“porque las podemos unir y aprender de cada una y al final hacer una global y general”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, podemos). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	Positivo porque al final llegaremos a una cultura común.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Positivo”). Aporte de razones o motivos (“porque al final llegaremos a una cultura común”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (llegaremos). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se dan muestras de expresión de la propia opinión. En el primer caso, dicha opinión se desglosa en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece positivo”) y en el aporte de razones o motivos (“porque las podemos unir y aprender de cada una y al final hacer una global y general”). En el segundo ocurre lo mismo, se realiza una valoración personal de la situación del contacto cultural (“Positivo”) y, a continuación, se aportan razones o motivos (“porque al final llegaremos a una cultura común”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se utilizan, además, verbos de pensamiento/opinión. La valoración positiva que se hace del contacto cultural tanto en el pretest como en el postest se basa fundamentalmente en la posibilidad del aprendizaje</p>

					mutuo y de una síntesis final a modo de cultura común. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el posttest no es posible considerar que se haya producido evolución alguna en términos de desarrollo del pensamiento crítico.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece bien que cada uno tenga su cultura siempre y cuando se sienta bien y los demás sean respetados.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece bien que cada uno tenga su cultura”). Realización de una objeción (“siempre y cuando se sienta bien y los demás sean respetados”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (bien).</p>	Me parece positivo siempre que cada persona sea libre de hacer lo que quiera.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Realización de una objeción (“siempre que cada persona sea libre de hacer lo que quiera”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el posttest se da una muestra de expresión de la propia opinión. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Me parece bien que cada uno tenga su cultura”) y en la realización de una objeción (“siempre y cuando se sienta bien y los demás sean respetados”) a continuación. La respuesta aportada en el posttest mantiene el mismo esquema: se hace una valoración personal del contacto cultural (“Me parece positivo”) y, a continuación, se realiza una objeción (“siempre que cada persona sea libre de hacer lo que quiera”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplean los mismos recursos en el pretest y en el posttest: la primera persona,

					verbos de pensamiento/opinión y un lenguaje valorativo. La valoración positiva realizada del contacto cultural se apoya en el respeto a los otros y en la libertad de cada cual como requisitos tanto en el pretest como en el postest. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Realización de una objeción.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me parece positivo porque aprendes sobre otras culturas, sus historias...	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta ("Me parece positivo"). Aporte de razones o motivos ("porque aprendes sobre otras culturas, sus historias...").</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	Me parece positivo porque así nos podemos aportar las cosas buenas que tenemos cada uno.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta ("Me parece positivo"). Aporte de razones o motivos ("porque así nos podemos aportar las cosas buenas que tenemos cada uno").</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, nos podemos, tenemos). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo, buenas). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se dan muestras de expresión de la propia opinión. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta ("Me parece positivo") y en el aporte de razones o motivos ("porque aprendes sobre otras culturas, sus historias..."). Este mismo esquema de respuesta se mantiene en el postest. Se realiza una valoración personal del contacto cultural ("Me parece positivo") y acto seguido se aportan razones o motivos ("porque así nos podemos aportar las cosas buenas que tenemos cada uno").

					<p>Los recursos lingüísticos empleados son los mismos en el pretest y en el postest: la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. La valoración positiva del contacto cultural realizada tanto en el pretest como en el postest se basa en el aprendizaje y en las aportaciones culturales mutuas, pero, más allá de mencionar esta idea, no se profundiza en la misma.</p> <p>Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturales (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No es que me parezca negativo ni positivo, pero no sería muy conveniente porque al tratarse de diferentes culturas no sería agradable para ninguna de esas familias vivir con alguien que no es de tu cultura.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No es que me parezca negativo ni positivo, pero no sería muy conveniente”). Aporte de razones o motivos (“porque al tratarse de diferentes culturas no sería agradable para ninguna de esas familias vivir con alguien que no es de tu cultura”).</p>	No creo que sea un buen contacto porque pienso que son muy diferentes a las nuestras y puede haber conflictos.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No creo que sea un buen contacto”). Aporte de razones o motivos (“porque pienso que son muy diferentes a las nuestras y puede haber conflictos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo, las nuestras).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de expresión de la propia opinión. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“No es que me parezca negativo ni positivo, pero no sería muy conveniente”) y en el aporte de razones o motivos (“porque al tratarse de

		<p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (me parezca) y segunda (tu cultura) personas. - Verbos de pensamiento/opinión (me parezca). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, porque). - Lenguaje valorativo (muy conveniente, negativo, positivo, agradable). 		<ul style="list-style-type: none"> - Verbos de pensamiento/opinión (creo, pienso). - Lenguaje valorativo (buen). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). 	<p>diferentes culturas no sería agradable para ninguna de esas familias vivir con alguien que no es de tu cultura”). Lo que también ocurre en el postest, en el que la respuesta aportada comienza por una valoración personal del contacto entre culturas (“No creo que sea un buen contacto”), a la que se añade el aporte de razones o motivos (“porque pienso que son muy diferentes a las nuestras y puede haber conflictos”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son los mismos en ambos casos: primera persona, verbos de pensamiento/opinión, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y lenguaje valorativo. Tanto en el pretest como en el postest, el hecho de valorar como inconveniente el contacto cultural se basa en la idea de que la convivencia en la diversidad podría ser desagradable y desencadenar conflictos. No obstante, las respuestas apenas se desarrollan. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico.</p>
--	--	---	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:	
Expresión propia opinión:	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración personal de la situación por la que se le pregunta. - Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo creo que debería haber más contacto para tener la mente más abierta y darte cuenta y entender que tener prácticas, valores o culturas diferentes no quiere decir que tengamos que ser diferentes con ellos.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Yo creo que debería haber más contacto”). Explicitación de una finalidad (“para tener la mente más abierta y darte cuenta y entender que tener prácticas, valores o culturas diferentes no quiere decir que tengamos que ser diferentes con ellos”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera (yo creo, tengamos) y segunda (darte cuenta) personas. - Verbos de pensamiento/opinión (creo).</p>	Sí me parece positivo porque así todo el mundo conocemos un poco de todas las culturas.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí me parece positivo”). Aporte de razones o motivos (“porque así todo el mundo conocemos un poco de todas las culturas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, conocemos). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de expresión de la propia opinión. En el primer caso, basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Yo creo que debería haber más contacto”), a la que se añade la explicitación de una finalidad (“para tener la mente más abierta y darte cuenta y entender que tener prácticas, valores o culturas diferentes no quiere decir que tengamos que ser diferentes con ellos”). En el segundo caso, se valora personalmente el contacto cultural (“Sí me parece positivo”) y a continuación se aportan razones o motivos (“porque así todo el mundo conocemos un poco de todas las culturas”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean como recursos la primera persona y verbos de pensamiento/opinión, a lo que en el postest se añade el uso de un lenguaje valorativo y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. La valoración positiva del contacto cultural realizada tanto en el pretest como en el postest se basa en la posibilidad de un mutuo conocimiento y entendimiento, así como en la de desarrollar una mayor apertura

					mental y reparar en los aspectos comunes. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el posttest no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
Aporte de razones o motivos.
Explicitación de una finalidad.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Posttest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No me parece positivo en el caso de creencias religiosas pero en otros casos como la cultura culinaria estaría muy bien.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No me parece positivo en el caso de creencias religiosas pero en otros casos como la cultura culinaria estaría muy bien”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo, muy bien). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	<p>Me parece positivo, pero dentro de lo positivo que lo creo, pienso que en algunos casos puede desencadenar a conflictos culturales e incluso sociales. Es positivo pero dentro de que cada cultura se llegue a entender en sus costumbres y pensamientos y si no se pueden entender al menos poder llegar a respetarse.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”). Realización de una objeción (“pero dentro de lo positivo que lo creo, pienso que en algunos casos puede desencadenar a conflictos culturales e incluso sociales. Es positivo pero dentro de que cada cultura se llegue a entender en sus costumbres y pensamientos y si no se pueden entender al menos poder llegar a respetarse”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece, creo, pienso). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece, creo, pienso). - Lenguaje valorativo (positivo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, incluso).</p>	Mínima evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal del contacto cultural tanto en el pretest (“No me parece positivo en el caso de creencias religiosas pero en otros casos como la cultura culinaria estaría muy bien”) como en el posttest (“Me parece positivo”), a la que, en este segundo caso, se añade la realización de una objeción (“pero dentro de lo positivo que lo creo, pienso que en algunos casos puede desencadenar a conflictos culturales e incluso sociales. Es positivo pero dentro de que cada cultura se llegue a entender en sus costumbres y pensamientos y si no se pueden entender al menos poder llegar a respetarse”).

					<p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son los mismos tanto en el pretest como en el postest: primera persona, verbos de pensamiento/opinión, lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. Dado que en la respuesta aportada en el postest se ahonda un poco más en aquellos casos en los que se considera que el contacto cultural puede ser positivo (cuando la base es el respeto y se añade el entendimiento mutuo, si es posible), más allá de la mera ejemplificación realizada en el pretest (casos como la cultura culinaria), se puede considerar que se ha producido una mínima evolución.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión de la propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Realización de una objeción.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Pensamiento propio contacto culturas (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Positivo.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (positivo).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (positivo).</p>	Me parece positivo.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece positivo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (positivo).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Positivo”) como en el postest (“Me parece positivo”). En ambos casos se utiliza un lenguaje valorativo y en el postest se hace uso, además, de

					la primera persona y de verbos de pensamiento/opini3n. Teniendo en cuenta que ni en el pretest ni en el postest se justifica la respuesta, m3s all3 de valorar como positivo el contacto cultural, no es posible considerar manifestaci3n ni evoluci3n alguna en t3rminos de pensamiento cr3tico.
--	--	--	--	--	---

Deducci3n de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento cr3tico:

Expresi3n de la propia opini3n:

- Valoraci3n personal de la situaci3n por la que se le pregunta.

Conocimiento enciclop3dico situaciones dominaci3n/discriminaci3n (hist3ricas/actualidad)

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Conocimiento enciclop3dico situaciones dominaci3n/discriminaci3n (hist3ricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evoluci3n
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El fascismo y el nazismo. Fascismo es una ideolog3a que fue impulsada por Mussolini. El fascismo sus objetivos eran tener una ideolog3a fija que consist3a en una pol3tica f3rrea y religiosa que ha estado presente en gran parte del siglo XX al igual que el nazismo que fue impulsado por Hitler que cre3a en una raza superior que ten3a el derecho a eliminar a las razas inferiores con sus pol3ticas.	<p>Situaciones que menciona: Fascismo y nazismo.</p> <p>Hist3ricas y/o actualidad: hist3ricas.</p> <p>Grado de elaboraci3n: - Definici3n y alusi3n a momentos y personajes concretos.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Definici3n. - Contextualizaci3n.</p>	Uno de los ejemplos son los nazis que mataron a los jud3os porque consideraban que eran una raza inferior.	<p>Situaciones que menciona: Matanzas de jud3os por parte de nazis con el racismo como justificaci3n.</p> <p>Hist3ricas y/o actualidad: hist3ricas.</p> <p>Grado de elaboraci3n: - Ejemplificaci3n. - Explicitaci3n de la justificaci3n empleada para ejercer la dominaci3n (racismo).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Ejemplificaci3n. Fórmulas para introducir ejemplos ("Uno de los ejemplos..."). - Justificaci3n.</p>	No evoluci3n. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominaci3n/discriminaci3n por las que se pregunta en el enunciado con el nazismo. En el primer caso se aproxima una definici3n, as3 como una contextualizaci3n temporal y se alude a la figura de Hitler y en el segundo únicamente se explicita la justificaci3n empleada por los nazis para matar a los jud3os (el racismo). A la luz de las repuestas aportadas no es posible considerar que se haya producido una evoluci3n.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.
- Capacidad de realizar un ejercicio de contextualización.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	La de los nazis contra los judíos.	<p>Situaciones que menciona: Nazis/judíos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	La dictadura de Hitler.	<p>Situaciones que menciona: Dictadura de Hitler.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con el nazismo. La respuesta, en ambos casos, se basa en una mera alusión, por lo que no es posible considerar que se haya producido evolución alguna en términos de pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En algunas culturas/países marginan e incluso matan o agreden a homosexuales o gente discapacitada mental. También en las tribus africanas exilian a los negros albinos.	<p>Situaciones que menciona: Marginación y agresiones a homosexuales y discapacitados en algunas culturas o países y expulsión de albinos en tribus africanas.</p> <p>Históricas y/o actualidad: actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: Alusión y contextualización mínima (en algunas culturas/países, en las tribus africanas).</p>	Por ejemplo, la discriminación a los homosexuales y discapacitados en algunas culturas.	<p>Situaciones que menciona: Discriminación a homosexuales y discapacitados en algunas culturas.</p> <p>Históricas y/o actualidad: actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con la discriminación a homosexuales y discapacitados, pero, en ambos casos, la respuesta se basa en una mera alusión. El grado de elaboración es mínimo, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

		Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (también).			En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se emplean conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y en el postest fórmulas para introducir ejemplos.
--	--	---	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Una de las más conocidas es la de los alemanes que se sentían superiores sobre todo con los judíos pero también hay otra de los europeos que se sentían superiores a los americanos claro cuando descubrieron este continente y vieron que no estaban “tan desarrollados” como ellos, se sentían superiores porque tenían más armas, una educación avanzada y por eso se sintieron superiores. Otro caso ahora es el de Estados Unidos sobre México, muchas veces esta superioridad la siente por el aspecto físico.	Situaciones que menciona: Alemanes/judíos, europeos/americanos. Estados Unidos/México. Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad. Grado de elaboración: - Ejemplificación y explicitación de los motivos que se emplean para justificar el sentimiento de superioridad. Aspectos lingüísticos: - Ejemplificación. - Justificación. - Fórmulas para introducir la respuesta (“Una de las más conocidas es...”). - Fórmulas para introducir ejemplos (“Otro caso es...”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, porque).	La de los alemanes con los judíos y al principio de la conquista en América. Sometían a los de raza negra a ser esclavos.	Situaciones que menciona: Alemanes/judíos, conquista de América (esclavización raza negra). Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Ejemplificación y mínima contextualización (“al principio de la conquista en América”). - Concreción de situaciones de dominación/discriminación (esclavización). Aspectos lingüísticos: - Ejemplificación.	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones por las que se pregunta en el enunciado con la dominación de los judíos por parte de los alemanes con el nazismo y con la de los americanos por parte de los europeos con la conquista de América. Mientras que en el primer caso se hace referencia a los motivos que se empleaban y se emplean para justificar el sentimiento de superioridad que conduce a la dominación (situación percibida como ventajosa en cuanto a armamento, educación o apariencia física), en el segundo caso se concreta la esclavitud como forma de dominación. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se emplean algunos recursos de los que no se hace uso en el postest (fórmulas para introducir la respuesta, fórmulas para introducir ejemplos, conectores

					para establecer relaciones entre las partes del discurso). Dado el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest, a la que apenas se confiere forma textual, no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.
- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El rechazo a los judíos en la historia. El conflicto actual con ISIS.	<p>Situaciones que menciona: Rechazo histórico a los judíos y conflicto con ISIS.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas y de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	El nazismo. El ISIS.	<p>Situaciones que menciona: Nazismo e ISIS.</p> <p>Históricas y/o actualidad: Históricas y de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones por las que se pregunta en el enunciado con la dominación histórica sufrida por los judíos (que en el postest se concreta haciendo referencia explícita al nazismo) y con los conflictos actuales con el ISIS, pero las respuestas se basan en una mera alusión, no se realiza un ejercicio de contextualización ni se explica la relación entre los ejemplos aportados y lo que se entiende por relaciones o formas de dominación o discriminación. Dado que la respuesta aportada en el postest se basa en una mera mención, no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.
- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Sí, la situación actual en Siria. Esta situación se basa principalmente en la religión, en las creencias o en las diferencias culturales. Al no saber respetarse se ha creado un conflicto.	<p>Situaciones que menciona: Situación actual en Siria.</p> <p>Históricas y/o actualidad: de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Alusión y mínima explicación de la motivación del conflicto.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Mínima explicación.</p>	La situación actual de Siria.	<p>Situaciones que menciona: Situación actual en Siria.</p> <p>Históricas y/o actualidad: de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera mención.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con la actual situación en Siria. Mientras que la respuesta aportada en el postest se basa en una mera alusión, en el pretest se aproxima una explicación de la motivación del conflicto, pero no se explica la relación entre el ejemplo aportado y lo que se entiende por relaciones o formas de dominación o discriminación en ninguno de los casos. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest, a la que no se confiere forma textual, no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Sí que conozco ya que la mayoría de guerras se han producido por eso como por ejemplo los nazis contra los judíos que han llegado al punto de matar a miles de personas.	<p>Situaciones que menciona: Nazis/judíos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Ejemplificación. - Concreción de formas de dominación/discriminación (matanza judíos por nazis).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que). - Fórmulas para introducir ejemplos (como por ejemplo).</p>	Los nazis contra los judíos fue la más brutal.	<p>Situaciones que menciona: Nazis/judíos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: históricas.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión y valoración de la situación en términos de “brutal”.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (brutal).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las formas de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con el genocidio nazi. En el pretest se hace referencia a este episodio como un ejemplo entre muchos de guerras producidas por este motivo (relaciones de dominación/discriminación). La respuesta aportada en el postest se basa en una mera alusión. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se utilizan conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y fórmulas para introducir ejemplos, mientras que en el postest se hace uso de un lenguaje valorativo. Dado el escaso grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En diferentes países la cultura árabe (en concreto, yihadistas) intenta acabar con aquellas personas que no creen en un Dios. Ellos consideran la religión como una obligación. Realizan atentados para llamar la atención e intentar conseguir que todos dispongamos de un pensamiento como el de ellos.	Situaciones que menciona: Yihadismo. Históricas y/o actualidad: de actualidad. Grado de elaboración: - Explicación y contextualización vaga ("En diferentes países..."). Aspectos lingüísticos: -	Actualidad. Ciertos miembros de la cultura yihad están ejerciendo fuerza y poder sobre ciertos territorios de manera violenta.	Situaciones que menciona: Yihadismo. Históricas y/o actualidad: de actualidad. Grado de elaboración: - Alusión y mínima explicación. Aspectos lingüísticos: - Uso de "ciertos" que denota imposibilidad de concreción.	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con el yihadismo. En ambos casos se aporta una mínima explicación y se realiza una contextualización vaga. La relación entre el ejemplo aportado y las situaciones o formas de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado queda insinuada en el pretest, pero es obviada en el postest. A la luz de la respuesta aportada en el postest no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/ discriminación (históricas/ actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Sí, en la época de Hitler.	Situaciones que menciona: Nazismo. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos:	La de los nazis por Hitler.	Situaciones que menciona: Nazismo. Históricas y/o actualidad: históricas. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos:	Tanto en el pretest como en el postest se asocian las situaciones de dominación/discriminación por las que se pregunta en el enunciado con el nazismo y en ambos casos la respuesta se basa en una mera alusión, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

		-		-	
--	--	---	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos históricos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Conocimiento enciclopédico situaciones dominación/discriminación (históricas/actualidad)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo he visto que hay mucha discriminación con respecto a otras culturas o razas. Por ejemplo los musulmanes, los negros o los judíos.	<p>Situaciones que menciona: Discriminación musulmanes, negros y judíos.</p> <p>Históricas y/o actualidad: de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Lenguaje valorativo (muchas discriminación).</p>	En algunos países aún hay discriminación racial y hacia la mujer.	<p>Situaciones que menciona: Discriminación racial y de género.</p> <p>Históricas y/o actualidad: de actualidad.</p> <p>Grado de elaboración: - Alusión y contextualización vaga (“En algunos países aún…”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Mientras que en el pretest se asocian las situaciones por las que se pregunta en el enunciado con la actual discriminación de musulmanes, negros o judíos, que se cuantifica (calificándola de elevada), en el postest se relacionan con la actual discriminación racial y de género en algunos países. En ambos casos la respuesta se basa en una mera alusión, que en el postest se acompaña de una contextualización vaga (“En algunos países aún…”), por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se utilizan fórmulas para introducir ejemplos y un lenguaje valorativo, mientras que en el postest no se hace uso de ningún recurso destacable.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Conocimiento mecanismos justificación

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Porque consideraban que era una raza inferior, que una cultura estaba antes que otra o que es más pura. Para justificar la situación o la violencia muchas veces utilizan a Dios.	<p>Mecanismos que menciona: Racismo.</p> <p>Grado de elaboración: - Mínima explicación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Fórmulas para introducir la respuesta (“Para justificar la situación o la violencia...”).</p>	Los nazis decían que los judíos eran una raza inferior.	<p>Mecanismos que menciona: Racismo.</p> <p>Grado de elaboración: - Mínima explicación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se alude al racismo como mecanismo de justificación, pero no se observa un mayor grado de elaboración de la explicación aportada en el postest (de hecho, en este caso, la respuesta es más escueta), por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. En el pretest se empleaban, además, algunos recursos lingüísticos como fórmulas para introducir la respuesta o conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso que no se utilizan en el postest.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Él se justificaba diciendo que solo quería una sociedad compuesta por alemanes, por eso odiaba a los judíos.	<p>Mecanismos que menciona: Racismo. Antisemitismo.</p> <p>Grado de elaboración: - Mínima explicación.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir la respuesta (“Él se justificaba diciendo que...”).</p>	La superioridad de su raza y la necesidad de deshacerse de los judíos para mejorar el futuro.	<p>Mecanismos que menciona: Racismo.</p> <p>Grado de elaboración: - Mera alusión.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se hace referencia indirecta o directa al racismo y al antisemitismo cuando se pregunta por los mecanismos de justificación. En el primer caso la respuesta se introduce y en el segundo tiene una forma más telegráfica, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Por su color de piel, por su religión...	Mecanismos que menciona: Color de piel o religión. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos: -	Que son débiles o de tez oscura.	Mecanismos que menciona: Debilidad o color de piel. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos: -	No evolución. La respuesta aportada no adopta una forma textual ni en el pretest ni en el postest. En ambos casos se basa en una mera alusión al color de piel, a la religión o a la debilidad como mecanismos de justificación. No es posible considerar que se haya producido una evolución.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Intentan "civilizarlos" porque son una raza inferior.	Mecanismos que menciona: Racismo. Grado de elaboración: - Mínima explicación. Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).	Se sentían superiores.	Mecanismos que menciona: Sentimiento de superioridad. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos: -	No evolución. En la respuesta aportada en el pretest se apunta al racismo y en la aportada en el postest al sentimiento de superioridad como mecanismos de justificación. El grado de elaboración es menor en la respuesta proporcionada en el postest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, mientras que en el pretest se emplean conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, en el postest no se hace uso de ningún recurso.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Las suelen justificar con territorios o con cosas que pasaron en algún momento de la historia.	Mecanismos que menciona: Territorios o episodios históricos. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos: -	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Dado que en el postest no se contesta a la pregunta no es posible considerar que se haya producido una evolución. Más allá de lo anterior, la respuesta aportada en el pretest era excesivamente vaga (“Las suelen justificar con territorios o con cosas que pasaron en algún momento de la historia”).

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	La razón. Que ellos son los que tienen razón, los que piensan correctamente (ideales, religión).	Mecanismos que menciona: Posesión de la razón. Superioridad ideológica y religiosa. Grado de elaboración: - Mera alusión. Aspectos lingüísticos: -	Justifican que solo se puede ejercer su creencia y quien no piense como su cultura es discriminado o tratado con violencia por no compartir esas ideas.	Mecanismos que menciona: Imposición cultural, de creencias. Grado de elaboración: - Mínima explicación. Aspectos lingüísticos: -	Mínima evolución. Mientras que en el pretest se hace referencia a la posesión de la razón y a la superioridad ideológica/religiosa como mecanismos de justificación, en el postest se alude a la imposición cultural/de creencias. Mientras que la respuesta aportada en el pretest se basa en una mera alusión (“La razón. Que ellos son los que tienen razón, los que piensan correctamente (ideales, religión)”), la aportada en el postest cobra una forma textual un poco más consistente (“Justifican que solo se puede ejercer su creencia y quien no piense como su cultura es discriminado o tratado con violencia por no compartir esas”).

					ideas”), con lo que es posible considerar que se ha producido una mínima evolución, pese a que aún podría profundizarse en la explicación aportada, así como buscar una mayor precisión conceptual.
--	--	--	--	--	---

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Los mecanismos que utilizan son varios. Por ejemplo, en la violencia de género, hacen creer que la mujer es débil y sumisa.	Mecanismos que menciona: Discurso basado en la debilidad y sumisión de la mujer. Grado de elaboración: - Ejemplificación. Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir la respuesta (“Los mecanismos que utilizan son varios”). - Fórmulas para introducir ejemplos (“Por ejemplo”).	-	Mecanismos que menciona: - Grado de elaboración: - Aspectos lingüísticos: -	No evolución. No es posible considerar que se haya producido una evolución dado que en el postest no se contesta a esta pregunta. En la respuesta aportada en el pretest se aludía al discurso basado en la debilidad y la sumisión de la mujer como ejemplo de mecanismo empleado en el caso de la violencia de género y se hacía uso de fórmulas para introducir la respuesta, así como para introducir ejemplos, en tanto recursos lingüísticos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Conocimiento mecanismos de justificación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Pensamiento propio situaciones dominación/discriminación

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No estoy de acuerdo con esto.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No estoy de acuerdo con esto”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (estoy). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“No estoy de acuerdo con”).</p>	No me parece bien.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No me parece bien”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Lenguaje valorativo (bien). Verbos de pensamiento/opinión (me parece).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest la respuesta aportada se corresponde con una manifestación de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta, pero esta consiste exclusivamente en la explicitación por parte del alumno de que no está de acuerdo o no le parece bien tal situación. Dado el grado de elaboración de las respuestas no es posible considerar que estas contengan muestras de pensamiento crítico (puesto que no se justifican) ni tampoco que se haya producido evolución alguna en el postest. En cuanto a los aspectos lingüísticos, los recursos empleados son la primera persona, fórmulas para expresar el posicionamiento en contra, verbos de pensamiento/opinión y un lenguaje valorativo.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>No me parece bien porque es discriminar a una persona por ser judío o de otra raza.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No me parece bien”). Aporte de razones o motivos (“porque es discriminar a una persona por ser judío o de otra raza”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	<p>Yo creo que esto no debería ocurrir ya que cada persona tiene su propia raza y somos todos iguales.</p>	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Yo creo que esto no debería ocurrir”). Aporte de razones o motivos (“ya que cada persona tiene su propia raza y somos todos iguales”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo creo, somos). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que).</p>	<p>No evolución. La respuesta aportada en el pretest se corresponde con una manifestación de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“No me parece bien”), a la que se añade el aporte de razones o motivos (“porque es discriminar a una persona por ser judío o de otra raza”). Este mismo esquema se mantiene en el postest, se realiza una valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Yo creo que esto no debería ocurrir”) y se aportan razones o motivos (“ya que cada persona tiene su propia raza y somos todos iguales”). Dado el escaso grado de desarrollo de la justificación aportada en el postest, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean la primera persona, verbos de pensamiento/opinión y conectores para establecer</p>

					relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:
- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Que es un poco abusivo y exagerado llegar a matar para poder alcanzar el progreso.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Que es un poco abusivo y exagerado llegar a matar para poder alcanzar el progreso”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (un poco, abusivo, exagerado).</p>	Deberíamos respetar a todos mientras no hagan ningún mal a nadie.	<p><i>Toma de conciencia:</i> Se intuye la asunción de algún grado de compromiso con la acción (“Deberíamos respetar a todos mientras no hagan ningún mal a nadie”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (deberíamos). - Uso del verbo deber con valor de obligación moral.</p>	<p>No evolución. Mientras que la respuesta aportada en el pretest se corresponde con una manifestación de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta (“Que es un poco abusivo y exagerado llegar a matar para poder alcanzar el progreso”), la proporcionada en el postest se corresponde con una manifestación de toma de conciencia, en la medida en que se intuye la asunción de algún grado de compromiso con la acción (“Deberíamos respetar a todos mientras no hagan ningún mal a nadie”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el primer caso se emplea un lenguaje valorativo y en el segundo se hace uso de la primera persona y del verbo deber con valor de obligación moral.</p> <p>Dado que el grado de elaboración de la respuesta no es superior en el postest, no es posible considerar que se haya producido una evolución en</p>

					términos de desarrollo del pensamiento crítico.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:
Expresión propia opinión: - Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
Toma de conciencia: - Se intuye la asunción de algún grado de compromiso con la acción.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Opino que toda esta situación tendría que parar, razonando, pudiendo hablar cara a cara con los líderes del conflicto y poder llegar a un entendimiento, dejando, por ejemplo, que cada persona eligiera en lo que quiere pensar y creer.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Opino que toda esta situación tendría que parar, razonando, pudiendo hablar cara a cara con los líderes del conflicto y poder llegar a un entendimiento, dejando, por ejemplo, que cada persona eligiera en lo que quiere pensar y creer”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (opino). - Verbos de pensamiento/opinión (opino). - Fórmulas para introducir ejemplos (“por ejemplo”).</p>	Opinión pues que aceptes o no aceptes las opiniones de los demás tienes que respetarlas, no por ello hacer cosas que no merecen la pena porque al final pierden las dos partes.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Opinión pues que aceptes o no aceptes las opiniones de los demás tienes que respetarlas, no por ello hacer cosas que no merecen la pena porque al final pierden las dos partes”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (aceptes, tienes). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Sustantivos que denotan pensamiento/opinión (opinión, opiniones).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Opino que toda esta situación tendría que parar, razonando, pudiendo hablar cara a cara con los líderes del conflicto y poder llegar a un entendimiento, dejando, por ejemplo, que cada persona eligiera en lo que quiere pensar y creer”) como en el postest (“Opinión pues que aceptes o no aceptes las opiniones de los demás tienes que respetarlas, no por ello hacer cosas que no merecen la pena porque al final pierden las dos partes”), valoración que se desarrolla mínimamente y a la que se confiere forma textual en ambos casos. No obstante, el grado de elaboración no es superior en el postest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo de pensamiento crítico.

					En cuanto a los aspectos lingüísticos, mientras que en el pretest se emplean la primera persona, verbos de pensamiento/opinión y fórmulas para introducir ejemplos, en el postest se hace uso de la segunda persona, de sustantivos que denotan pensamiento/opinión y de fórmulas para introducir ejemplos.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio situaciones de dominación/ discriminación	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Adopción punto de vista oprimido/discriminado

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría terriblemente mal, no es mi culpa que nací en una cultura y no en la otra.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Yo me sentiría terriblemente mal, no es mi culpa que nací en una cultura y no en la otra”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo me sentiría, mi culpa, nací). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (terriblemente mal).</p>	Me sentiría muy mal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría muy mal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (muy mal).</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación de los oprimidos/discriminados tanto en el pretest (“Yo me sentiría terriblemente mal, no es mi culpa que nací en una cultura y no en la otra”) como en el postest (“Me sentiría muy mal”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se hace uso de la primera persona y de verbos y adverbios que expresan sentimientos. Dado que el grado de elaboración de la respuesta es menor en el postest, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No sé cómo me sentiría ante esa situación, pero bien no.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“No sé</p>	Me sentiría mal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría mal”).</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los

		<p>cómo me sentiría ante esa situación, pero bien no”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (bien). 		<p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). 	<p>oprimidos/discriminados tanto en la respuesta aportada en el pretest (“No sé cómo me sentiría ante esa situación, pero bien no”) como en la aportada en el postest (“Me sentiría mal”). Los recursos lingüísticos empleados en ambos casos son la primera persona y verbos y adverbios que expresan sentimientos. Teniendo en cuenta que el grado de elaboración de la respuesta es menor tanto en el pretest como en el postest, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	---	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría fatal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <p>Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Yo me sentiría fatal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (fatal). - Condicional (sentiría). 	Me sentiría fatal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i></p> <p>Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría fatal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (fatal). - Condicional (sentiría). 	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados tanto en el pretest (“Yo me sentiría fatal”) como en el postest (“Me sentiría fatal”). Los recursos lingüísticos empleados son los mismos en ambos casos: primera persona, verbos y adverbios que expresan sentimientos y condicional. Dado el mínimo grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest, no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría ofendida.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría ofendida”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (ofendida).</p>	-	-	No evolución. Mientras que en el pretest se aporta una respuesta que pone de relieve un ejercicio de adopción de otros puntos de vista basado en la consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría ofendida”) y en cuya construcción se emplean la primera persona y verbos y adjetivos que expresan sentimientos, en el postest no se contesta a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No sé cómo actuaría.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación de los oprimidos/discriminados (“No sé cómo actuaría”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	Si a mí me pasase eso yo creo que no sabría reaccionar. Lo único que sé es que tendría miedo a la situación.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación de los oprimidos/discriminados (“Si a mí me pasase eso yo creo que no sabría reaccionar. Lo único que sé es que tendría miedo a la situación”).</p>	Mínima evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación de los oprimidos/discriminados tanto en el pretest (“No sé cómo

		<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (actuaría). - Condicional (actuaría). 		<p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (a mí, me pasase, yo creo, sabría, sé, tendría). - Condicional (sabría, tendría) y subjuntivo (pasase). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si a mí me pasase eso”). - Sustantivos que expresan sentimientos (miedo). 	<p>actuaría”) como en el postest (“Si a mí me pasase eso yo creo que no sabría reaccionar. Lo único que sé es que tendría miedo a la situación”). Mientras que en el pretest se utilizan la primera persona y el condicional como recursos lingüísticos, en el postest se añaden a estos el uso del subjuntivo, de sustantivos que expresan sentimientos y de fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista. Es posible considerar que se ha producido una mínima evolución en tanto que en el postest la respuesta se desarrolla un poco más, añadiendo a la idea de no saber cómo reaccionar o actuar ante la situación considerada el sentimiento de miedo.</p>
--	--	--	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría discriminada, asustada, triste.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría discriminada, asustada, triste”)</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (discriminada, asustada, triste). 	Me sentiría discriminada.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría discriminada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (discriminada). - Condicional (sentiría). 	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados tanto en el pretest (“Me sentiría discriminada, asustada, triste”) como en el postest (“Me sentiría discriminada”). En ambos casos se emplean la primera persona, verbos y adjetivos que expresan sentimientos y el condicional

		- Condicional (sentiría).			como recursos lingüísticos. A la luz de las respuestas aportadas no es posible considerar que se haya producido una evolución (mientras que en el pretest el alumno emplea tres adjetivos para referirse al modo en que se sentiría en la situación considerada, en el postest emplea solo uno).
--	--	---------------------------	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría marginada y sin ninguna protección.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría marginada y sin ninguna protección”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (marginada). - Condicional (sentiría).</p>	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se aporta una respuesta que evidencia una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría marginada y sin ninguna protección”) en cuya construcción se emplean la primera persona, verbos y adjetivos que expresan sentimientos y el condicional, en el postest no se responde a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de la situación y de los sentimientos de los oprimidos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	La verdad, no sería agradable y de hecho me parecería injusto ya que lo es.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación de los oprimidos/discriminados (“La verdad, no sería agradable y de hecho me parecería injusto ya que lo es”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parecería). - Verbos de pensamiento/opinión (me parecería). - Adjetivos que expresan sentimientos (agradable, injusto). - Condicional (sería, me parecería). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que). 	-	<p>-</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <p>-</p>	No evolución. Mientras que en el pretest se aporta una respuesta que pone de relieve la adopción de otros puntos de vista en la medida en que se considera en ella la situación de los oprimidos/discriminados (“La verdad, no sería agradable y de hecho me parecería injusto ya que lo es”) en cuya construcción se emplean la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, adjetivos que expresan sentimientos, el condicional y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, en el postest no se contesta a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Si me pasase eso me sentiría discriminado.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Si me pasase eso me sentiría discriminado”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	Me sentiría discriminado.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría discriminado”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados tanto

		<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me pasase, me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (discriminado). - Condicional (sentiría) y subjuntivo (pasase). - Fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista (“Si me pasase eso me sentiría...”). 		<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (discriminado). - Condicional (sentiría). 	<p>en el pretest (“Si me pasase eso me sentiría discriminado”) como en el posttest (“Me sentiría discriminado”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona, verbos y adjetivos que expresan sentimientos y el condicional como recursos. En el pretest se añade, además, el uso de fórmulas para introducir la adopción de otros puntos de vista. A la luz del grado de elaboración de las respuestas aportadas, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Adopción punto de vista oprimido/ discriminado	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p><i>Me sentiría oprimida o mal por no saber o no poder expresar con libertad mis creencias, mi cultura y mi forma de ser por miedo a violencia hacia mí o discriminación.</i></p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría oprimida o mal por no saber o no poder expresar con libertad mis creencias, mi cultura y mi forma de ser por miedo a violencia hacia mí o discriminación”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría, mis creencias, mi cultura, mi forma de ser, mí). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría).</p>	<p><i>Me sentiría muy asustada.</i></p>	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de los oprimidos/discriminados (“Me sentiría muy asustada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (asustada). - Condicional (sentiría).</p>	<p>No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos/discriminados tanto en el pretest (“Me sentiría oprimida o mal por no saber o no poder expresar con libertad mis creencias, mi cultura y mi forma de ser por miedo a violencia hacia mí o discriminación”) como en el posttest (“Me sentiría muy asustada”). En ambos casos se emplean la primera persona, el condicional y verbos, adjetivos y</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos que expresan sentimientos (oprimida, mal). - Sustantivos que expresan sentimientos (miedo). - Condicional (sentiría). 			<p>sustantivos que expresan sentimientos como recursos lingüísticos. Dado el menor grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest respecto de la proporcionada en el pretest, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	---	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de la situación y los sentimientos de los oprimidos/discriminados.

Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, me parece importante que uno elija sus propios valores, el ser humano es libre.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece importante que uno elija sus propios valores, el ser humano es libre”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (importante). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elija, valores, libre).</p>	A favor. Pienso que la libertad es muy importante.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Pienso que la libertad es muy importante”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (pienso). - Verbos de pensamiento/opinión (pienso). - Lenguaje valorativo (muy importante).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“me parece importante que uno elija sus propios valores, el ser humano es libre”) como en el postest (“Pienso que la libertad es muy importante”). En ambos casos se valora positivamente la libertad cultural, si bien la justificación es mínima en el pretest e inexistente en el postest, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona,

					verbos de pensamiento/opinión y un lenguaje valorativo. En el pretest, más allá de lo anterior, se hace uso de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elija, valores, libre).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Cada persona es libre de escoger su cultura, pero en mi caso que he nacido con la cultura cristiana no me gustaría cambiar de religión.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Cada persona es libre de escoger su cultura”). Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“en mi caso que he nacido con la cultura cristiana no me gustaría cambiar de religión”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (he nacido, me gustaría). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (libre, escoger, cultura).</p>	A favor. Cada persona puede escoger la cultura que quiera.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Cada persona puede escoger la cultura que quiera”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (escoger, cultura).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Cada persona es libre de escoger su cultura”) como en el postest (“Cada persona puede escoger la cultura que quiera”). En el primer caso se añade la capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra (“en mi caso que he nacido con la cultura cristiana no me gustaría cambiar de religión”). Tanto en el pretest como en el postest el alumno se posiciona a favor de la libertad cultural de las personas, pero en el pretest se realiza un ejercicio de ejemplificación que no se da en el postest. No obstante, en el ejemplo aportado se equipara cultura a religión. A la luz de las respuestas dadas, no es posible

					considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en las dos ocasiones se hace uso de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria y en el pretest se utilizan, además, la primera persona y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Capacidad de aportar ejemplos que avalen el propio posicionamiento a favor o en contra.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, me parece importante. Cada uno tiene que ser libre de escoger pero también saber lo que escoge.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“me parece importante”). Aporte de razones o motivos (“Cada uno tiene que ser libre de escoger pero también saber lo que escoge”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (importante). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (libre, escoger, escoge).</p>	A favor. Sí, debido a que una persona se puede sentir más acogida en una cultura de la cual ha sido informado y sentido que le gusta.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (Sí). Aporte de razones o motivos (“debido a que una persona se puede sentir más acogida en una cultura de la cual ha sido informado y sentido que le gusta”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (debido a que).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“me parece importante”) como en el postest (Sí). Esta se apoya en el aporte de razones o motivos, asimismo, tanto en el pretest (“Cada uno tiene que ser libre de escoger pero también saber lo que escoge”) como en el postest (“debido a que una persona se puede sentir más acogida en una cultura de la cual ha sido informado y sentido que le gusta”). Se mantiene la valoración positiva realizada de la libertad cultural, que se asocia a la disposición de información sobre la diversidad cultural, a la

					libertad de escoger con conciencia a partir de la misma y a la posibilidad de sentirse acogido o de vincularse a una determinada cultura favorecida por la disposición de esa información. A la luz de las respuestas aportadas, no es posible considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se utilizan conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y en el pretest se hace uso, además, de la primera persona, de verbos de pensamiento/opinión, de un lenguaje valorativo y de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Pienso que es importante que cada persona decida ser de la cultura que quiera. Porque aunque pueda ser una tradición, cada uno debe ser libre para decidir su camino, independientemente de dónde hayas nacido.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta ("Pienso que es importante que cada persona decida ser de la cultura que quiera"). Aporte de razones o motivos ("Porque aunque pueda ser una tradición, cada uno debe ser libre para decidir su camino, independientemente de dónde hayas nacido").	A favor. Las personas tienen que escoger la cultura que quieran más allá de las tradiciones.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (A favor). Aporte de razones o motivos ("Las personas tienen que escoger la cultura que quieran más allá de las tradiciones"). Aspectos lingüísticos:	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest ("Pienso que es importante que cada persona decida ser de la cultura que quiera") como en el postest (A favor), a la que se añade el

		<p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (pienso) y segunda (haya nacido) personas. - Verbos de pensamiento/opinión (pienso). - Lenguaje valorativo (importante). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, aunque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (decida, cultura, libre, decidir, camino). 		<ul style="list-style-type: none"> - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (escoger, cultura). 	<p>aporte de razones o motivos en el primer caso (“Porque aunque pueda ser una tradición, cada uno debe ser libre para decidir su camino, independientemente de dónde haya nacido”) y en el segundo (“Las personas tienen que escoger la cultura que quieran más allá de las tradiciones”). Tanto en el pretest como en el postest se emplea un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria, pero en la respuesta aportada en el pretest se hace uso de otros recursos como la primera y la segunda personas, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En ambos casos se defiende la libertad cultural de las personas más allá de las tradiciones heredadas. En el pretest es destacable que se haga referencia a la vinculación a una cultura en términos de “ser de” una cultura. Valorando la respuesta aportada en el postest comparativamente respecto de la proporcionada en el pretest, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de pensamiento crítico.</p>
--	--	--	--	---	--

<p>Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:</p> <p>Expresión propia opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración personal de la situación por la que se pregunta. - Aporte de razones o motivos.
--

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, cada uno es libre de escoger lo que quiere.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí, cada uno es libre de escoger lo que quiere”). Aspectos lingüísticos: - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (libre, escoger).	A favor. Los valores tienen que ser elegidos libremente.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Los valores tienen que ser elegidos libremente”). Aspectos lingüísticos: - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (valores, elegidos, libremente).	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Sí, cada uno es libre de escoger lo que quiere”) como en el postest (“Los valores tienen que ser elegidos libremente”) en cuya construcción se utiliza un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. La valoración positiva de la libertad cultural realizada tanto en el pretest como en el postest se basa en la defensa de la libertad de elegir los propios valores, pero, a la luz de las respuestas, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:
- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En contra. No me parece bien que se pueda escoger libremente porque sería un caos vivir en un mundo donde cada quien sigue las normas que quiera.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“No me parece bien que se pueda escoger libremente”).	En contra. Tiene que haber unas normas para todos.	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“En contra”). Aporte de razones o motivos (“Tiene que haber unas normas para todos”).	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“No me parece bien que

		<p>Aporte de razones o motivos (“porque sería un caos vivir en un mundo donde cada quien sigue las normas que quiera”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (bien). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). 		<p>Aspectos lingüísticos:</p> <p>-</p>	<p>se pueda escoger libremente”) como en el postest (“En contra”), a la que se añade el aporte de razones o motivos también en el pretest (“porque sería un caos vivir en un mundo donde cada quien sigue las normas que quiera”) y en el postest (“Tiene que haber unas normas para todos”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, mientras que en el pretest se emplean la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, en el postest no se hace uso de ningún recurso destacable. En las dos ocasiones la valoración negativa realizada de la libertad cultural se basa en el planteamiento de que ha de haber unas normas comunes para evitar el “caos”. A la luz de las respuestas aportadas, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.</p>
--	--	---	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
- Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, yo creo que cada persona tiene que elegir los valores culturales que le gusten	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí, yo creo	A favor. Sí, claramente cada uno elige lo que desea y cree más conveniente en varios ámbitos de su vida y la	<i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí, claramente	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración

<p>cultural (a favor/en contra)</p>	<p>sin dejarse influir por el lugar en el que vive o por la tradición familiar.</p>	<p>que cada persona tiene que elegir los valores culturales que le gusten sin dejarse influir por el lugar en el que vive o por la tradición familiar”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo creo). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir, valores culturales, influir). 	<p>cultura se escoge, cada uno practica lo que le da la gana sin importar lo que la gente piense o haga, somos libres.</p>	<p>cada uno elige lo que desea y cree más conveniente en varios ámbitos de su vida y la cultura se escoge, cada uno practica lo que le da la gana sin importar lo que la gente piense o haga, somos libres”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (somos). - Lenguaje valorativo (claramente). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elige, cultura, escoge, libres). - Registro coloquial (“lo que le da la gana”). 	<p>personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Sí, yo creo que cada persona tiene que elegir los valores culturales que le gusten sin dejarse influir por el lugar en el que vive o por la tradición familiar”) como en el postest (“Sí, claramente cada uno elige lo que desea y cree más conveniente en varios ámbitos de su vida y la cultura se escoge, cada uno practica lo que le da la gana sin importar lo que la gente piense o haga, somos libres”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en los dos casos se emplean la primera persona y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. En el pretest se añade el uso de verbos de pensamiento/opinión y en el postest el empleo de un lenguaje valorativo. Cabe destacar el uso de un registro coloquial en la respuesta aportada en el postest (“lo que le da la gana”). En ambos casos la valoración positiva realizada de la libertad cultural se basa en la defensa de la libre elección de los propios valores y prácticas, más allá de tradiciones o contextos. A la luz de las respuestas aportadas, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo de pensamiento crítico.</p>
-------------------------------------	---	---	--	---	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Cada persona es libre, por lo tanto debemos aceptar las diversas culturas poniéndonos en su lugar.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (A favor). Aporte de razones o motivos (“Cada persona es libre, por lo tanto debemos aceptar las diversas culturas poniéndonos en su lugar”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (debemos).</p>	A favor. Sí. Porque una persona tiene derecho a expresar sus prácticas o valores culturales.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (A favor). Aporte de razones o motivos (“Porque una persona tiene derecho a expresar sus prácticas o valores culturales”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (prácticas, valores culturales).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en una valoración personal a favor de la libertad cultural, a la que se añade el aporte de razones o motivos tanto en el pretest (“Cada persona es libre, por lo tanto debemos aceptar las diversas culturas poniéndonos en su lugar”) como en el postest (“Porque una persona tiene derecho a expresar sus prácticas o valores culturales”). En cuanto a los recursos lingüísticos, en el primer caso se hace uso de la primera persona y en el segundo de un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. La valoración positiva realizada de la libertad cultural se apoya en la importancia de aceptar la diversidad, de realizar el ejercicio de ponerse en el lugar de otros y de poder expresar con libertad las propias prácticas o valores. A la luz de las respuestas aportadas, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

- Expresión propia opinión:**
- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.
 - Aporte de razones o motivos.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Sí, creo que es importante que cada uno pueda elegir libremente si hacer o no hacer algo.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Sí, creo que es importante que cada uno pueda elegir libremente si hacer o no hacer algo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Lenguaje valorativo (importante). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir libremente).</p>	A favor. Me parece bien que la gente elija libremente.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece bien que la gente elija libremente”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (bien). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir libremente).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Sí, creo que es importante que cada uno pueda elegir libremente si hacer o no hacer algo”) como en el postest (“Me parece bien que la gente elija libremente”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. En las dos ocasiones el alumno se posiciona a favor de la libertad de elección en el plano cultural. A la luz de las respuestas aportadas no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:
- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Pensamiento propio importancia libertad cultural (a favor/en contra)	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	A favor. Es importante, sí, toda práctica o valor cultural tendría que ser explicado y reflexionado y una vez hecho eso poder elegirlo o no.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Es importante, sí, toda práctica o valor cultural tendría que ser explicado y reflexionado y una vez hecho eso poder elegirlo o no”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Lenguaje valorativo (importante). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (práctica, valor cultural, elegirlo).</p>	A favor. Me parece bien, cada uno debe ser, pensar y expresar de forma libre su cultura o lo que piensa, al igual que cada uno debe ser libre de elegir libremente.	<p><i>Expresión propia opinión:</i> Valoración personal de la situación por la que se le pregunta (“Me parece bien, cada uno debe ser, pensar y expresar de forma libre su cultura o lo que piensa, al igual que cada uno debe ser libre de elegir libremente”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). - Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (bien). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (ser, pensar, expresar, libre, cultura, piensa, elegir libremente).</p>	No evolución. Se da una muestra de expresión de la propia opinión basada en la valoración personal de la situación por la que se pregunta tanto en el pretest (“Es importante, sí, toda práctica o valor cultural tendría que ser explicado y reflexionado y una vez hecho eso poder elegirlo o no”) como en el postest (“Me parece bien, cada uno debe ser, pensar y expresar de forma libre su cultura o lo que piensa, al igual que cada uno debe ser libre de elegir libremente”). En ambos casos la valoración positiva realizada de la libertad cultural se basa en la reflexión, elección y expresión libre de las propias prácticas o valores. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean un lenguaje valorativo y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. En el postest, además, se hace uso de la primera persona y de verbos de pensamiento/opinión. El grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest es muy similar al que presentaba la proporcionada en el pretest, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones del pensamiento crítico:

Expresión propia opinión:

- Valoración personal de la situación por la que se le pregunta.

Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural

Grupo: CONTROL		Alumno/a: 1			
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Una niña nace en una familia cristiana que es muy religiosa pero la niña cree en Buda y no en Dios. ¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?	<p>Ejemplos que menciona: Contradicción entre creencias religiosas personales y familiares.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual (“Una niña nace en una familia cristiana que es muy religiosa pero la niña cree en Buda y no en Dios. ¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Interrogaciones retóricas que interpelan al receptor (“¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?”). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (forzada, elegir).</p>	Una persona que proviene de una familia de ateos pero siente la necesidad de creer en algo, no necesariamente en Dios como la religión católica o cristiana sino otro tipo como budista, etc.	<p>Ejemplos que menciona: Contradicción entre ateísmo familiar y necesidad personal de creer.</p> <p>Grado de elaboración: Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual (“Una persona que proviene de una familia de ateos pero siente la necesidad de creer en algo, no necesariamente en Dios como la religión católica o cristiana sino otro tipo como budista, etc.”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	No evolución. Se da una muestra de la capacidad de ejemplificación de situaciones de contradicción o conflicto, en la que, más allá de limitarse a citar el ejemplo, el alumno lo contextualiza y le da una mínima forma textual tanto en el pretest (“Una niña nace en una familia cristiana que es muy religiosa pero la niña cree en Buda y no en Dios. ¿Qué hace? ¿Tiene que vivir con ser forzada a creer algo que no cree o puede elegir ella?”) como en el postest (“Una persona que proviene de una familia de ateos pero siente la necesidad de creer en algo, no necesariamente en Dios como la religión católica o cristiana sino otro tipo como budista, etc.”). En ambos casos, el conflicto al que se alude se basa en la contradicción entre el ateísmo o unas determinadas creencias religiosas familiares y las creencias personales. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se hace uso de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se

					<p>emplean, además, interrogaciones retóricas que interpelan al receptor y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. Pese a que se ha de valorar el grado de elaboración de la respuesta aportada en ambos casos, en la que el conflicto ejemplificado, al menos, se contextualiza y se le da una mínima forma textual, no es posible considerar que se haya producido una evolución en términos de desarrollo de pensamiento crítico a la luz de la comparación entre la respuesta aportada en el pretest y la proporcionada en el postest.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Tu familia es cristiana y va a misa todos los domingos y tú dejas de creer y dejas de ir a misa, rezar, hacer la cuaresma, la misa del gallo...	<p>Ejemplos que menciona: Contradicción entre las creencias y prácticas religiosas familiares y el propio distanciamiento de las mismas.</p> <p>Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (tu familia, tú dejas).</p>	-	<p>Ejemplos que menciona: -</p> <p>Grado de elaboración: -</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Mientras que en el pretest se da una muestra de la capacidad de ejemplificación de situaciones de contradicción o conflicto en la que no solo se cita el ejemplo sino que además se contextualiza (“Tu familia es cristiana y va a misa todos los domingos y tú dejas de creer y dejas de ir a misa, rezar, hacer la cuaresma, la misa del gallo...”) y en cuya construcción se emplean recursos como la segunda

		- Enumeración (ir a misa, rezar, hacer la cuaresma, la misa del gallo...).			persona o la enumeración, en el postest no se contesta a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Cita el ejemplo y lo contextualiza.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo la verdad tengo un conflicto respecto a la religión no sé cuál seguir. Si ser católica, cristiana o buscar otra religión. No estoy tan de acuerdo con los católicos sobre todo en mi país que hacen cosas que a mí no me gustan, tampoco estoy de acuerdo con los cristianos por las normas que ponen y con otras religiones en sí no me identifico. Mi problema es que mi familia me dice que escoja una religión pero no sé cuál.	<p>Ejemplos que menciona: Conflicto ante la imposición paterna de haber de elegir necesariamente una religión y dudas personales en dicha elección.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo, tengo, sé, estoy, mi país, mí, me gustan, me identifico, mi problema, mi familia, me dice). - Fórmulas para introducir el posicionamiento a favor o en contra (“No estoy de acuerdo con...”, “tampoco estoy de acuerdo con...”). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción (me identifico, escoja).</p>	-	<p>Ejemplos que menciona: -</p> <p>Grado de elaboración: -</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Mientras que en el pretest se da una muestra de la capacidad de ejemplificar situaciones de conflicto o contradicción, en la que la alumna introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo (“Yo la verdad tengo un conflicto respecto a la religión no sé cuál seguir. Si ser católica, cristiana o buscar otra religión. No estoy tan de acuerdo con los católicos sobre todo en mi país que hacen cosas que a mí no me gustan, tampoco estoy de acuerdo con los cristianos por las normas que ponen y con otras religiones en sí no me identifico. Mi problema es que mi familia me dice que escoja una religión pero no sé cuál”) y en cuya construcción se emplean la primera persona, fórmulas para introducir el propio posicionamiento y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria, en

					<p>el posttest no responde a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. No obstante, cabe destacar de la respuesta aportada en el pretest lo llamativo del conflicto experimentado ante la imposición paterna de haber de elegir necesariamente una religión y de las dudas personales que suscita dicha elección, sentida como inevitable por parte de una persona tan joven. Es destacable cómo la alumna reconoce aspectos de determinadas religiones que no comparte, así como también religiones con las que no se identifica y cómo se refiere a la elección de determinadas creencias en términos de “seguir” una religión.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da forma textual, más allá de limitarse a citarlo.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En el caso de que una familia sea musulmana no significa que tú por obligación tengas que ser musulmán.	<p>Ejemplos que menciona: Obligación de ser musulmán cuando la propia familia lo es.</p> <p>Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (tú, tengas).</p>	-	<p>Ejemplos que menciona: -</p> <p>Grado de elaboración: -</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Mientras que en el pretest se da una muestra de la capacidad de ejemplificar una situación de contradicción o conflicto, citando y contextualizando un ejemplo (“En el caso de que una familia sea musulmana no significa que tú por obligación tengas que ser musulmán”), en cuya construcción cabría destacar el

					uso de la segunda persona, en el postest no se contesta a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
- Cita el ejemplo y lo contextualiza.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Hay muchos ejemplos en los que una familia no deja expresar tradiciones diferentes o que no estás a gusto con la religión que siguen y te obliguen a seguirla como por ejemplo los musulmanes que obligan a las mujeres a ponerse el velo y si no lo siguen pueden sufrir mucho.	<p>Ejemplos que menciona: Mujeres musulmanas obligadas a ponerse el velo. Contradicción entre las propias creencias y las familiares.</p> <p>Grado de elaboración: - Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual, más allá de limitarse a citarlo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Hay muchos ejemplos...”, “como por ejemplo”). - Segunda persona (estés, te obliguen).</p>	Cuando los musulmanes hacen ponerse a las mujeres el velo y la mujer no quiere pero no puede escoger libremente.	<p>Ejemplos que menciona: Mujeres musulmanas obligadas a ponerse el velo.</p> <p>Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se da una muestra de la capacidad de ejemplificación de situaciones de contradicción o conflicto. En el primer caso, el alumno, más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo introduce, lo contextualiza y le da una mínima forma textual (“Hay muchos ejemplos en los que una familia no deja expresar tradiciones diferentes o que no estás a gusto con la religión que siguen y te obliguen a seguirla como por ejemplo los musulmanes que obligan a las mujeres a ponerse el velo y si no lo siguen pueden sufrir mucho”). En el segundo, cita el ejemplo y lo contextualiza (“Cuando los musulmanes hacen ponerse a las mujeres el velo y la mujer no quiere pero no puede escoger libremente”). Tanto en el pretest como en el postest se alude a la situación de una mujer musulmana obligada a ponerse el velo como ejemplo de conflicto o

					contradicción. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en la respuesta aportada en el pretest se hace uso de fórmulas para introducir ejemplos y de la segunda persona y en la proporcionada en el posttest de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. La respuesta aportada en el posttest no denota una evolución respecto de la proporcionada en el pretest en términos de desarrollo del pensamiento crítico.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Introduce el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual, más allá de limitarse a citarlo.
- Cita el ejemplo y lo contextualiza.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Conozco gente joven que no quiere practicar la religión que su familia quiere.	<p>Ejemplos que menciona: Jóvenes en contradicción con la voluntad manifiesta de sus familias de que practiquen una determinada religión.</p> <p>Grado de elaboración: - Se limita a citar el ejemplo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	La tradición musulmana a la hora de rezar por el qué dirá la gente joven más que nada.	<p>Ejemplos que menciona: Críticas o incompreensión entre jóvenes ante la práctica del rezo por parte de musulmanes.</p> <p>Grado de elaboración: - Se limita a citar el ejemplo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. Se pone de relieve la capacidad de ejemplificar situaciones de contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Conozco gente joven que no quiere practicar la religión que su familia quiere”) como en el posttest (“La tradición musulmana a la hora de rezar por el qué dirá la gente joven más que nada”). En el primer caso el ejemplo de conflicto referido se basa en la contradicción que experimentan determinados jóvenes por la voluntad manifiesta de sus padres de que practiquen una determinada religión y en el

					segundo en las críticas o la incomprensión entre jóvenes ante la práctica del rezo por parte de musulmanes. En ambos casos el alumno se limita a citar el ejemplo, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución en la respuesta aportada en el postest.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Se limita a citar el ejemplo.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Un ejemplo serían las religiones. Actualmente se acepta una creencia religiosa porque fue tradicional, pero ahora puede que sea un problema por los avances científicos, ya que hay menos respetos por la gente religiosa.	<p>Ejemplos que menciona: Contradicción entre ciencia y religión.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Un ejemplo serían...”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, pero, ya que).</p>	-	<p>Ejemplos que menciona: -</p> <p>Grado de elaboración: -</p> <p>Aspectos lingüísticos: -</p>	No evolución. En el pretest se aporta un ejemplo de situación de conflicto poco claro, sobre la contradicción entre ciencia y religión, que, no obstante, se contextualiza, al que se le confiere una mínima forma textual (“Un ejemplo serían las religiones. Actualmente se acepta una creencia religiosa porque fue tradicional, pero ahora puede que sea un problema por los avances científicos, ya que hay menos respetos por la gente religiosa”) y en cuya construcción se emplean fórmulas para introducir ejemplos y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el postest no se contesta a esta pregunta, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución en

					términos de desarrollo del pensamiento crítico.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
 - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Por ejemplo en la cultura gitana. Se ha dado más de un caso en que una gitana quería huir con su pareja y por ello ha sido rechazada por su familia.	Ejemplos que menciona: Imposición familiar a la voluntad de una gitana de huir con su pareja. Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza. Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (“Por ejemplo”, “Se ha dado más de un caso”).	En la cultura gitana la mujer tiene que llegar virgen al matrimonio y lo comprueban con un pañuelo para saber si tiene que ser discriminada o no.	Ejemplos que menciona: Virginidad de la mujer hasta el matrimonio en la cultura gitana. Grado de elaboración: - Cita el ejemplo y lo contextualiza. Aspectos lingüísticos: -	Mínima evolución. Se aporta un ejemplo de situación de conflicto o contradicción tanto en el pretest (“Por ejemplo en la cultura gitana. Se ha dado más de un caso en que una gitana quería huir con su pareja y por ello ha sido rechazada por su familia”) como en el postest (“En la cultura gitana la mujer tiene que llegar virgen al matrimonio y lo comprueban con un pañuelo para saber si tiene que ser discriminada o no”), que el alumno cita y contextualiza. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el primer caso se utilizan fórmulas para introducir ejemplos y en el segundo no se hace uso de ningún recurso destacable. Es posible considerar que se ha producido una mínima evolución en tanto que la explicación del ejemplo aportado en el postest es más clara que la realizada en el pretest.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:
 - Cita el ejemplo y lo contextualiza.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 9				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	El de emigrar, ya que la mayoría de personas lo hacen para una mejor vida. La verdad, cuesta escoger porque tienes que dejar tu país donde has vivido toda una vida y dejar familiares sin saber lo que te espera.	<p>Ejemplos que menciona: Emigrar dejando el país de origen y familiares y afrontando la incertidumbre en el país de llegada.</p> <p>Grado de elaboración: - Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (tienes, tu país, has vivido, te espera). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, porque).</p>	Dejar tu país y a tus familiares cuando emigras es duro.	<p>Ejemplos que menciona: Emigrar dejando el país de origen y familiares.</p> <p>Grado de elaboración: - Se limita a citar el ejemplo.</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Segunda persona (tu país, tus familiares). - Lenguaje valorativo (duro).</p>	No evolución. Tanto en el pretest como en el postest se alude al hecho de emigrar dejando el país de origen y familiares como ejemplo de situación de conflicto o contradicción. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplea la segunda persona. En el pretest se utilizan, además, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y en el postest se hace uso de un lenguaje valorativo. Pese a que el ejemplo aportado es el mismo, está más desarrollado en la respuesta aportada en el pretest (“El de emigrar, ya que la mayoría de personas lo hacen para una mejor vida. La verdad, cuesta escoger porque tienes que dejar tu país donde has vivido toda una vida y dejar familiares sin saber lo que te espera”) que en la proporcionada en el postest (“Dejar tu país y a tus familiares cuando emigras es duro”), por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de la capacidad de ejemplificación:

- Se limita a citar el ejemplo.
- Más allá de limitarse a citar el ejemplo, lo contextualiza y le da una mínima forma textual.

Grupo: EXPERIMENTAL	Alumno/a: 10				
Pregunta Capacidad ejemplificación situaciones contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría mal por no ser de una ideología que quieren pero estaría perdida debido a que no conozco otro tipo de creencias diferente a las que me han inculcado.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto (“Me sentiría mal por no ser de una ideología que quieren pero estaría perdida debido a que no conozco otro tipo de creencias diferente a las que me han inculcado”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría, estaría, conozco, me han inculcado). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Condicional (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Adjetivos que expresan sentimientos (perdida). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, debido a).</p>	Me sentiría muy incómoda y muy esforzada.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de la persona con una situación de contradicción/conflicto (“Me sentiría muy incómoda y muy esforzada”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Condicional (sentiría) - Adjetivos que expresan sentimientos (incómoda, esforzada).</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una situación de contradicción/conflicto tanto en el pretest (“Me sentiría mal por no ser de una ideología que quieren pero estaría perdida debido a que no conozco otro tipo de creencias diferente a las que me han inculcado”) como en el postest (“Me sentiría muy incómoda y muy esforzada”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, se hace uso de la primera persona, del condicional y de verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos en ambos casos. En el pretest se utilizan, además, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. Como puede comprobarse, la respuesta aportada está más desarrollada en el pretest que en el postest, con lo que no es

					posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una situación de contradicción/conflicto.
- Consideración de los sentimientos de la persona con una situación de contradicción/conflicto.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Sería muy duro que mi familia me obligara a pertenecer a una cultura en la que no quiero estar, pero haría todo lo posible para hacer lo que quiero. Aunque hay gente que no lo ha logrado.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación de la persona con una contradicción/conflicto (“Sería muy duro que mi familia me obligara a pertenecer a una cultura en la que no quiero estar, pero haría todo lo posible para hacer lo que quiero. Aunque hay gente que no lo ha logrado”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (mi familia, me obligara, quiero, haría). - Condicional (sería, haría) y subjuntivo (obligara). - Adjetivos que expresan sentimientos (duro). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, aunque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (pertenecer, cultura).</p>	Yo me sentiría mal si mis padres tienen que elegir lo que yo quiero.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de la persona con una contradicción/conflicto (“Yo me sentiría mal si mis padres tienen que elegir lo que yo quiero”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo, me sentiría, mis padres, yo quiero). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (sentiría). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir).</p>	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación/los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Sería muy duro que mi familia me obligara a pertenecer a una cultura en la que no quiero estar, pero haría todo lo posible para hacer lo que quiero. Aunque hay gente que no lo ha logrado”) como en el postest (“Yo me sentiría mal si mis padres tienen que elegir lo que yo quiero”). En ambos casos el conflicto aludido consiste en la imposición de la voluntad paterna ante el desarrollo de sentidos de pertenencia cultural. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se emplean la primera persona, el condicional, adjetivos o adverbios que expresan sentimientos y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. El grado de

					elaboración de la respuesta aportada en el postest no es superior al de la proporcionada en el pretest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

- Consideración de la situación de la persona con una contradicción/conflicto de identidad cultural.
- Consideración de los sentimientos de la persona con una contradicción/conflicto de identidad cultural.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría muy mal y no me gustaría que no me dejaran elegir la religión o valores culturales que quiero seguir.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción/conflicto (“Yo me sentiría muy mal y no me gustaría que no me dejaran elegir la religión o valores culturales que quiero seguir”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo, me sentiría, me gustaría, me dejaran, quiero). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Condicional (sentiría, gustaría) y subjuntivo (dejaran). - Adverbios que expresan sentimientos (muy mal). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir, valores culturales). 	Me sentiría mal porque yo soy libre de hacer lo que quiero con mi vida y adoptar la cultura que quiera.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Me sentiría mal porque yo soy libre de hacer lo que quiero con mi vida y adoptar la cultura que quiera”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (me sentiría, yo soy, quiero, mi vida, quiera). - Condicional (sentiría) y subjuntivo (quiera). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (libre, cultura). 	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Yo me sentiría muy mal y no me gustaría que no me dejaran elegir la religión o valores culturales que quiero seguir”) como en el postest (“Me sentiría mal porque yo soy libre de hacer lo que quiero con mi vida y adoptar la cultura que quiera”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se utilizan la primera persona, el condicional y el subjuntivo, verbos y adverbios que expresan sentimientos y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. En el postest se hace uso también de conectores para establecer relaciones entre las partes del

					discurso. Tanto en la respuesta aportada en el pretest como en la proporcionada en el postest el alumno repara en la importancia de la libertad en la elección de los propios valores o prácticas culturales y reconoce que se sentiría mal en caso de no poder ejercerla. Dado que el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es superior al de la respuesta aportada en el pretest no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta	Pretest		Postest		Evolución
Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Pues yo me sentiría mal al ver que no aceptan mi cultura o valores ya que pienso que son buenas pero entiendo que no les puedan llegar a gustar igual que a mí las de los demás por el hecho de que es a lo que estamos acostumbrados. Pero me sentaría mal y tendría rabia (les entendería poco pero yo seguiría queriendo tener razón).	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Pues yo me sentiría mal al ver que no aceptan mi cultura o valores ya que pienso que son buenas pero entiendo que no les puedan llegar a gustar igual que a mí las de los demás por el hecho de que es a lo que estamos acostumbrados. Pero me sentaría mal y tendría rabia (les entendería poco pero yo seguiría queriendo tener razón)”).	Pues odio ante los demás. Yo soy libre de hacer lo que quiera.	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto (“Pues odio ante los demás. Yo soy libre de hacer lo que quiera”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (yo soy, quiera). - Sustantivos que expresan sentimientos (odio).	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Pues yo me sentiría mal al ver que no aceptan mi cultura o valores ya que pienso que son buenas pero entiendo que no les puedan llegar a gustar igual que a mí las de los demás por el hecho de que es a lo que estamos acostumbrados. Pero me sentaría mal y tendría rabia (les entendería poco pero yo seguiría queriendo tener razón)” como en el postest

		<p>estamos, tendría, entendería, seguiría).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría, tendría, entendería, seguiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, pero). 			<p>(“Pues odio ante los demás. Yo soy libre de hacer lo que quiera”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en el pretest se utilizan la primera persona, el condicional, verbos y adverbios que expresan sentimientos y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, mientras que en el postest se hace uso de la primera persona y de sustantivos que expresan sentimientos. En ambos casos el alumno defiende la libertad individual en las propias prácticas y valores y reconoce que se sentiría mal en una situación en la que esta no fuera respetada. Dado que el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es superior al de la respuesta dada en el pretest no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	---	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona con una contradicción o conflicto.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Yo me sentiría mal, sola y sin apoyo, ya que cada persona elige lo que hacer en su vida o qué hacer en cada situación. Tú puedes pertenecer a una cultura, pero no tienes por qué ceñirte totalmente a esta.	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto (“Yo me sentiría mal, sola y sin apoyo, ya que cada persona elige lo que hacer en su vida o qué hacer en cada situación. Tú puedes pertenecer a una cultura, pero no	Yo me sentiría agobiada ante la situación de no poder elegir libremente lo que puedo o no hacer.	<i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto (“Yo me sentiría agobiada ante la situación de no poder elegir libremente lo que puedo o no hacer”). Aspectos lingüísticos:	No evolución. Se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto tanto en el pretest (“Yo me sentiría mal, sola y sin apoyo, ya que

		<p>tienes por qué ceñirte totalmente a esta”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (yo, me sentiría) y segunda (tú puedes, tienes, ceñirte) personas. - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal). - Adjetivos que expresan sentimientos (sola). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, pero). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elige, pertenecer, cultura). 		<ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (yo, me sentiría, puedo). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (agobiada). - Léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria (elegir libremente). 	<p>cada persona elige lo que hacer en su vida o qué hacer en cada situación. Tú puedes pertenecer a una cultura, pero no tienes por qué ceñirte totalmente a esta”) como en el posttest (“Yo me sentiría agobiada ante la situación de no poder elegir libremente lo que puedo o no hacer”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se emplean la primera persona, verbos, adjetivos y adverbios que expresan sentimientos y un léxico estrechamente relacionado con los procesos de construcción identitaria. En el pretest se utilizan, además, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En ambos casos la persona reconoce que se sentiría mal ante la privación de libertad en la toma de decisiones que conciernen a su vida o a sus sentidos de pertenencia cultural. Dado que el grado de elaboración de la respuesta aportada en el posttest no es superior al de la respuesta que se proporcionaba en el pretest, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	---	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto de identidad cultural.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría sin fuerza y extraña en un lugar que no conozco la cultura, pero a la vez lucharía por salir adelante y ayudar a mi familia.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto (“Me sentiría sin fuerza y extraña en un lugar que no conozco la cultura, pero a la vez lucharía por salir adelante y ayudar a mi familia”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría, conozco, lucharía, mi familia). - Verbos que expresan sentimientos (me sentiría). - Condicional (sentiría, lucharía). Adjetivos que expresan sentimientos (extraña). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se da una muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto (“Me sentiría sin fuerza y extraña en un lugar que no conozco la cultura, pero a la vez lucharía por salir adelante y ayudar a mi familia”), en el que la alumna se pone en la situación de un inmigrante y en cuya construcción se utilizan la primera persona, verbos y adjetivos que expresan sentimientos, el condicional y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso, en el postest no se responde a esta pregunta, con lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto de identidad cultural.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Cualquiera se sentiría mal si no lo aceptamos tal y como es.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto (“Cualquiera se sentiría mal si no lo aceptamos tal y como es”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Adverbios que expresan sentimientos (mal).</p>	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se da una mínima muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto (“Cualquiera se sentiría mal si no lo aceptamos tal y como es”) en cuya construcción se emplean verbos y adverbios que expresan sentimientos, en el postest no se contesta a esta pregunta, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:

- Consideración de la situación y los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto de identidad cultural.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 8				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría mal.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto (“Me sentiría mal”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría).</p>	No me sentiría bien.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto (“No me sentiría bien”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimientos (sentiría). - Condicional (sentiría).</p>	No evolución. Se da una mínima muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto tanto en el pretest (“Me sentiría mal”) como en el postest (“No me sentiría bien”). Los recursos lingüísticos empleados son los mismos en ambos casos:

		- Adverbios que expresan sentimientos (mal).		- Adverbios que expresan sentimientos (bien).	primera persona, condicional, verbos y adverbios que expresan sentimientos. El grado de desarrollo de la respuesta aportada es menor tanto en el pretest como en el postest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Me sentiría insultado.	<p><i>Adopción de otros puntos de vista:</i> Consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto ("Me sentiría insultado").</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me sentiría). - Verbos que expresan sentimiento (me sentiría). - Condicional (sentiría). - Adjetivos que expresan sentimientos (insultado).</p>	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se da una mínima muestra de adopción de otros puntos de vista basada en la consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción/conflicto ("Me sentiría insultado") en cuya construcción se utilizan la primera persona, el condicional y verbos y adjetivos que expresan sentimientos, en el postest no se contesta a esta pregunta, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución.

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Adopción de otros puntos de vista:
- Consideración de los sentimientos de la persona en una situación de contradicción o conflicto.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Adopción punto de vista persona situación contradicción/conflicto identidad cultural	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	-	-	-	-	-

4. Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 1				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>No soy de acuerdo con el texto. Sí, entiendo que es inconveniente acoger y ayudar gente financieramente cuando un país está en una crisis pero sin embargo pienso que la vida de esa gente es más importante. También no “quitan” el trabajo a nadie, si un inmigrante tiene mejores cualificaciones que una persona del país, es así. También son habitantes que responden con violencia.</p> <p>Tampoco todos los inmigrantes son violentos. Que pasa es que las noticias siempre dicen cuando pasa algo con inmigrantes no hacen lo mismo con los habitantes. También son habitantes que responden con violencia.</p>	<p>Construcción discurso alternativo: Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“No soy de acuerdo con el texto”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Sí, entiendo que es inconveniente acoger y ayudar gente financieramente cuando un país está en una crisis pero sin embargo pienso que la vida de esa gente es más importante. También no “quitan” el trabajo a nadie, si un inmigrante tiene mejores cualificaciones que una persona del país, es así. También todos los inmigrantes son violentos. Que pasa es que las noticias siempre dicen cuando pasa algo con inmigrantes no hacen lo mismo con los habitantes. También son habitantes que responden con violencia”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (soy, entiendo, pienso). - Fórmulas para expresar posicionamiento a favor/en contra (“No soy de acuerdo con...”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del</p>	<p>No exactamente porque cuando una persona se va a otro país por ejemplo a Estados Unidos, se va para ir a buscarse la vida, para trabajar, ya que en ocasiones no hay trabajo en su propio país, que sean extranjeros no es que sean delincuentes, pues al menos la mayoría no y por uno pierden todos. No sería justo que los echaran a los trabajadores.</p>	<p>Construcción discurso alternativo: Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“No exactamente”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“porque cuando una persona se va a otro país por ejemplo a Estados Unidos, se va para ir a buscarse la vida, para trabajar, ya que en ocasiones no hay trabajo en su propio país, que sean extranjeros no es que sean delincuentes, pues al menos la mayoría no y por uno pierden todos. No sería justo que los echaran a los trabajadores”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir ejemplos (por ejemplo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que). - Lenguaje valorativo (justo).</p>	<p>No evolución. La respuesta aportada por el alumno consiste en la construcción de un discurso alternativo. Se introduce con una manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado tanto en el pretest (“No soy de acuerdo con el texto”) como en el postest (“No exactamente”). A esta se añade la refutación de argumentos aportados en el texto dado, de nuevo en el pretest (“Sí, entiendo que es inconveniente acoger y ayudar gente financieramente cuando un país está en una crisis pero sin embargo pienso que la vida de esa gente es más importante./También no “quitan” el trabajo a nadie, si un inmigrante tiene mejores cualificaciones que una persona del país, es así. También todos los inmigrantes son violentos. Que pasa es que las noticias siempre dicen cuando pasa algo con inmigrantes no hacen lo mismo con los habitantes.</p>

		<p>discurso (pero, sin embargo, también, tampoco). - Lenguaje valorativo (inconveniente, más importante).</p>			<p>También son habitantes que responden con violencia”) y en el postest (“porque cuando una persona se va a otro país por ejemplo a Estados Unidos, se va para ir a buscarse la vida, para trabajar, ya que en ocasiones no hay trabajo en su propio país, que sean extranjeros no es que sean delincuentes, pues al menos la mayoría no y por uno pierden todos. No sería justo que los echaran a los trabajadores”). En ambos casos el alumno se posiciona a favor de la acogida de inmigrantes y en contra de la idea de que quiten el trabajo a los habitantes del país y de que sean delincuentes. No obstante, el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest no es superior al de la respuesta dada en el pretest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se hace uso de un lenguaje valorativo y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se utilizan, además, la primera persona y fórmulas para expresar el posicionamiento en contra y en el postest fórmulas para introducir ejemplos.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

<p>Construcción discurso alternativo: - Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado. - Refutación de argumentos aportados en el texto dado.</p>

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 2				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Sin los indios americanos o los aborígenes americanos, los países que hoy en día están desarrollados no lo podían haber logrado, debido a que ellos han hecho la mano de obra y han explotado sus riquezas convirtiéndolas en las suyas para salir adelante. Si ellos hubieran salido adelante por su cuenta sería diferente. En la actualidad no creo correcto que se denomine “países atrasados” ya que es mejor decir en vías de desarrollo. Principalmente dan “permiso” al acoger inmigrantes dentro de un país en crisis, las personas inmigrantes no quitan el trabajo a nadie, debido a que, las propias personas no querían trabajar en determinados puestos de trabajo, ya sea por orgullo o categoría social.</p>	<p>Construcción discurso alternativo: Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Sin los indios americanos o los aborígenes americanos, los países que hoy en día están desarrollados no lo podían haber logrado, debido a que ellos han hecho la mano de obra y han explotado sus riquezas convirtiéndolas en las suyas para salir adelante. Si ellos hubieran salido adelante por su cuenta sería diferente”, “las personas inmigrantes no quitan el trabajo a nadie, debido a que, las propias personas no querían trabajar en determinados puestos de trabajo, ya sea por orgullo o categoría social”). Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“En la actualidad no creo correcto que se denomine “países atrasados” ya que es mejor decir en vías de desarrollo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (debido a que, ya que). - Lenguaje valorativo (correcto, mejor).</p>	<p>Me parece que no está del todo bien, lo que cuenta es verdad, pero en la esclavitud los americanos/ingleses necesitaban mano de obra y eso los benefició, pero con un poco de esfuerzo y tiempo ellos solos podrían haberlo conseguido.</p>	<p>Construcción discurso alternativo: Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Me parece que no está del todo bien”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“en la esclavitud los americanos/ingleses necesitaban mano de obra y eso los benefició, pero con un poco de esfuerzo y tiempo ellos solos podrían haberlo conseguido”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (me parece). Verbos de pensamiento/opinión (me parece). - Lenguaje valorativo (bien). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero).</p>	<p>No evolución. Se da una muestra de construcción de un discurso alternativo tanto en el pretest como en el postest, pero la respuesta aportada está menos desarrollada en el postest. En ambos casos el alumno se refiere al aprovechamiento de la mano de obra de determinados países a través de la explotación y esclavización en beneficio del desarrollo de otros. En el pretest, el alumno explicita, además, que los inmigrantes no quitan el trabajo a las personas originarias de un determinado país en tanto que acceden a los trabajos que estos descartan. Se dan muestras de refutación de argumentos aportados en el texto dado tanto en el pretest (“Sin los indios americanos o los aborígenes americanos, los países que hoy en día están desarrollados no lo podían haber logrado, debido a que ellos han hecho la mano de obra y han explotado sus riquezas convirtiéndolas en las suyas para salir adelante./Si ellos hubieran salido adelante por su cuenta sería diferente”, “las personas inmigrantes no quitan el trabajo a nadie, debido a que, las propias personas no querían trabajar en determinados puestos de trabajo, ya sea por orgullo o categoría social”) como en el postest (“en la esclavitud los</p>

					<p>americanos/ingleses necesitaban mano de obra y eso los benefició, pero con un poco de esfuerzo y tiempo ellos solos podrían haberlo conseguido”). En el primer caso, además, se realizan comentarios en contra de las ideas aportadas en el texto dado (“En la actualidad no creo correcto que se denomine “países atrasados” ya que es mejor decir en vías de desarrollo”) y en el segundo se hace una manifestación explícita en contra de la postura defendida en este (“Me parece que no está del todo bien”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, tanto en el pretest como en el postest se utilizan la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y un lenguaje valorativo.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.
- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 3				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	No es necesario destruir, se aprende y se evoluciona con el diálogo y conocimiento de otras culturas. No hay razas mejores que otras, hay razas que tienen el poder actualmente	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“No es necesario destruir, se aprende y se evoluciona con el diálogo y conocimiento de otras culturas. No hay razas mejores	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se aporta una respuesta con un grado de elaboración bastante satisfactorio, en el postest no se contesta a esta pregunta, por lo

	<p>y abusan de ello. Cuanto más saber y conocimiento más poder tienes. No es razonable abusar de los pobres, lo que pasa es que como necesitan dinero aceptan cualquier trabajo y se aprovechan de ello. En lo primero estoy de acuerdo pero por el simple hecho de que cuantas más personas haya más paro habrá y si no tenemos casi dinero para mantener el país no tendremos dinero para mantener a otras personas (extranjeros). Estoy de acuerdo con el primer párrafo. Con el segundo párrafo estoy medio de acuerdo. Cada persona es como es y cuanta más gente hay más probabilidades de haber agresividad, inteligentes, guapos, gordos... Nada de acuerdo. Directamente a la gente no se la puede clasificar. Hay personas a las que se les da mejor la práctica, a otras la teoría... Nadie está por encima de nadie.</p>	<p>que otras, hay razas que tienen el poder actualmente y abusan de ello. Cuanto más saber y conocimiento más poder tienes”, “No es razonable abusar de los pobres, lo que pasa es que como necesitan dinero aceptan cualquier trabajo y se aprovechan de ello”, “Con el segundo párrafo estoy medio de acuerdo. Cada persona es como es y cuanta más gente hay más probabilidades de haber agresividad, inteligentes, guapos, gordos...”, “Nada de acuerdo. Directamente a la gente no se la puede clasificar. Hay personas a las que se les da mejor la práctica, a otras la teoría... Nadie está por encima de nadie”).</p> <p><i>Defensa posición personal:</i> Desarrollo de la posición defendida (“En lo primero estoy de acuerdo pero por el simple hecho de que cuantas más personas haya más paro habrá y si no tenemos casi dinero para mantener el país no tendremos dinero para mantener a otras personas (extranjeros). Estoy de acuerdo con el primer párrafo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera (estoy, tenemos, tendremos) y segunda (tienes) personas. - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“estoy de acuerdo con”, “estoy medio de acuerdo”, “nada de acuerdo”). - Contundencia en la expresión (“No hay razas mejores que otras”, “No es razonable abusar de los pobres”, “Nadie está por encima de nadie”).</p>			<p>que no es posible considerar que se haya producido una evolución. El alumno se posiciona a favor del diálogo intercultural como medio para el alcanzar el progreso y en contra del racismo y de la clasificación de los seres humanos. Concibe la diferencia en términos de asimetría de poder y no de superioridad/inferioridad objetivas. En la respuesta proporcionada en el pretest se dan muestras de construcción de un discurso alternativo en forma de refutación de argumentos aportados en el texto dado (“No es necesario destruir, se aprende y se evoluciona con el diálogo y conocimiento de otras culturas. No hay razas mejores que otras, hay razas que tienen el poder actualmente y abusan de ello. Cuanto más saber y conocimiento más poder tienes”, “No es razonable abusar de los pobres, lo que pasa es que como necesitan dinero aceptan cualquier trabajo y se aprovechan de ello”, “Con el segundo párrafo estoy medio de acuerdo. Cada persona es como es y cuanta más gente hay más probabilidades de haber agresividad, inteligentes, guapos, gordos...”, “Nada de acuerdo. Directamente a la gente no se la puede clasificar. Hay personas a las que se les da mejor la práctica, a otras la teoría... Nadie está por encima de nadie”), así como también de defensa de una posición personal (“En lo primero estoy de acuerdo pero por el simple hecho de que cuantas más</p>
--	--	---	--	--	--

					personas haya más paro habrá y si no tenemos casi dinero para mantener el país no tendremos dinero para mantener a otras personas (extranjeros). Estoy de acuerdo con el primer párrafo”).
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Defensa posición personal:
- Desarrollo de la posición defendida.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 4				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	En el texto A, pienso que no siempre se necesita la destrucción para progresar. En el texto B, no por ser extranjeros dejan de tener prioridad porque si cumplen con la mayoría de requisitos para un trabajo deben ser aceptados como cualquiera.	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“En el texto A, pienso que no siempre se necesita la destrucción para progresar. En el texto B, no por ser extranjeros dejan de tener prioridad porque si cumplen con la mayoría de requisitos para un trabajo deben ser aceptados como cualquiera”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (pienso). - Verbos de pensamiento/opinión (pienso). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	En mi opinión estoy muy en desacuerdo en los tres textos porque me parecen muy racistas.	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“En mi opinión estoy muy en desacuerdo en los tres textos porque me parecen muy racistas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Fórmulas para introducir la propia opinión (“En mi opinión”). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (estoy en desacuerdo). - Primera persona (mi opinión, estoy, me parecen). - Verbos de pensamiento/opinión (me parecen). - Lenguaje valorativo (muy en desacuerdo, muy racistas). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque).</p>	No evolución. Se da una muestra de construcción de un discurso alternativo tanto en el pretest como en el postest. En el primer caso, basada en la refutación de argumentos aportados en el texto dado (“En el texto A, pienso que no siempre se necesita la destrucción para progresar. En el texto B, no por ser extranjeros dejan de tener prioridad porque si cumplen con la mayoría de requisitos para un trabajo deben ser aceptados como cualquiera”). En el segundo, en forma de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“En mi opinión estoy muy en desacuerdo en los tres textos porque me parecen muy racistas”). En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se

					<p>utilizan la primera persona, verbos de pensamiento/opinión y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el postest se hace uso, además, de fórmulas para introducir la propia opinión y para expresar el propio posicionamiento en contra, así como también de un lenguaje valorativo.</p> <p>Dado el grado de elaboración de la respuesta aportada en el postest, en la que el alumno se posiciona en contra de los tres textos por el contenido racista de los mismos pero no desarrolla más allá de ello su discurso, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 5				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>En el procedimiento es verdad, lo que pasó está justificado por la riqueza, pero ya que es pasado en gran parte, pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo. Todo lo del texto está justificado por las rivalidades y las guerras.</p> <p>Como yo bien sé, me meto a militar para proteger a los míos,</p>	<p><i>Comprensión autónoma:</i> Lectura personal del texto dado o de una parte del mismo ("lo que pasó está justificado por la riqueza (...) pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo./Todo lo del texto está justificado por las rivalidades y las guerras (...) Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder, el control de todo el mundo. Como Hitler, la avaricia de</p>	-	<p>- Aspectos lingüísticos: -</p>	<p>No evolución. En el pretest se dan muestras de comprensión autónoma en forma de lectura personal del texto dado ("lo que pasó está justificado por la riqueza (...) pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo./Todo lo del texto está justificado por las rivalidades y las guerras (...) Vuelve a tratarse el mismo tema de la</p>

	<p>para dar seguridad y darle un buen futuro a mi mujer y a mis hijos. Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder, el control de todo el mundo. Como Hitler, la avaricia de quererlo controlar todo. No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen.</p>	<p>quererlo controlar todo. No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incoherencias (“En el procedimiento es verdad, lo que pasó está justificado por la riqueza, pero ya que es pasado en gran parte, pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo”). - Informalidad en la expresión (“Todo lo del texto”, “Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder”, “No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen”). 			<p>guerra, el querer tener el poder, el control de todo el mundo. Como Hitler, la avaricia de quererlo controlar todo. No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen”). El alumno hace una lectura de las rivalidades que desencadenan conflictos basada en la constante del ansia de riquezas y de poder. Cabe destacar que la respuesta aportada, en el plano lingüístico, presenta algunas incoherencias (“En el procedimiento es verdad, lo que pasó está justificado por la riqueza, pero ya que es pasado en gran parte, pues hacían lo que decía el líder del pueblo y ese líder quería apoderarse del mundo”), así como también muestras de informalidad en la expresión (“Todo lo del texto”, “Vuelve a tratarse el mismo tema de la guerra, el querer tener el poder”, “No le cae bien o no le gusta algo, pues lo eliminan, quieren algo, pues lo consiguen”). Dado que en el posttest no se contesta a esta pregunta, no es posible considerar que se haya producido una evolución.</p>
--	--	--	--	--	--

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Comprensión autónoma:
- Lectura personal del texto dado o de una parte del mismo.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 6				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Los países que no se han desarrollado creo que no es porque no han querido a lo mejor buscaron ayuda y no se la quisieron dar. Por eso hay otros que están más desarrollados porque a lo mejor se les ofrece una ayuda que les beneficia a ellos y no a los mismos ellos, prácticamente se aprovechan de la inocencia y la falta de conocimiento de los demás.</p> <p>Aquí habla ya sobre la discriminación, no tienen excusa que valga por lo que está pasando en su país, porque si todos opinaran así ellos tampoco podrían emigrar, se creen que ellos tienen todo lo que una persona necesita, creen que ellos no necesitan nada de nadie.</p> <p>Y sobre la crisis en Europa, bien se produce por las cosas que gastan y por los que son de partidos ya que a día de hoy nos vamos dando cuenta de que ellos son los que están robando.</p>	<p>Comprensión autónoma: Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Los países que no se han desarrollado creo que no es porque no han querido a lo mejor buscaron ayuda y no se la quisieron dar. Por eso hay otros que están más desarrollados porque a lo mejor se les ofrece una ayuda que les beneficia a ellos y no a los mismos ellos, prácticamente se aprovechan de la inocencia y la falta de conocimiento de los demás”).</p> <p>Construcción discurso alternativo: Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Aquí habla ya sobre la discriminación, no tienen excusa que valga por lo que está pasando en su país, porque si todos opinaran así ellos tampoco podrían emigrar, se creen que ellos tienen todo lo que una persona necesita, creen que ellos no necesitan nada de nadie”).</p> <p>Conocimiento enciclopédico: Evidencias de conocimientos de la realidad actual (“Y sobre la crisis en Europa, bien se produce por las cosas que gastan y por los que son de partidos ya que a día de hoy nos vamos dando cuenta de que ellos son los que están robando”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (creo, nos vamos dando cuenta). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque, ya que).</p>	<p>Estoy totalmente en contra ya que no se deberían explotar a los países más pobres para satisfacer a los más desarrollados porque eso supone un nivel de vida muy mal para los países menos desarrollados y esto lleva a la muerte a muchas personas. Esto no debería suceder ya que cada persona tiene derecho a mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país. Ya que todas las personas somos iguales y por la llegada de esas personas no va a aumentar la crisis. Todas las razas son igual de importantes y si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos y tener hijos tienen el mismo derecho que dos personas de la misma raza.</p>	<p>Construcción discurso alternativo: Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Estoy totalmente en contra ya que no se deberían explotar a los países más pobres para satisfacer a los más desarrollados porque eso supone un nivel de vida muy mal para los países menos desarrollados y esto lleva a la muerte a muchas personas”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Esto no debería suceder ya que cada persona tiene derecho a mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país. Ya que todas las personas somos iguales y por la llegada de esas personas no va a aumentar la crisis”, “Todas las razas son igual de importantes y si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos y tener hijos tienen el mismo derecho que dos personas de la misma raza”).</p> <p>Aspectos lingüísticos: - Primera persona (estoy, somos). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“Estoy totalmente en contra”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, porque). - Enumeración (“mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país”). - Fallos de concordancia (“no se deberían explotar a los países más pobres”, “si dos personas de distinta”).</p>	<p>Evolución. De entrada, las manifestaciones de pensamiento crítico que aparecen en el pretest son más variadas que las que aparecen en el postest. En el primer caso, se dan muestras de comprensión autónoma en forma de desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación (“Los países que no se han desarrollado creo que no es porque no han querido a lo mejor buscaron ayuda y no se la quisieron dar. Por eso hay otros que están más desarrollados porque a lo mejor se les ofrece una ayuda que les beneficia a ellos y no a los mismos ellos, prácticamente se aprovechan de la inocencia y la falta de conocimiento de los demás”), de construcción de un discurso alternativo a modo de realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Aquí habla ya sobre la discriminación, no tienen excusa que valga por lo que está pasando en su país, porque si todos opinaran así ellos tampoco podrían emigrar, se creen que ellos tienen todo lo que una persona necesita, creen que ellos no necesitan nada de nadie”) y de conocimiento enciclopédico en la medida en que se dan evidencias de conocimientos sobre la realidad actual (“Y sobre la crisis en Europa, bien se produce por las”).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Informalidad en la expresión (“Aquí habla ya...”, “no tienen excusa que valga”, “los que son de partidos”). - Imprecisión léxica/palabras baúl (cosas). - Repeticiones (a lo mejor, ellos). 		<p>raza se enamoran, quieren estar juntos”).</p>	<p>cosas que gastan y por los que son de partidos ya que a día de hoy nos vamos dando cuenta de que ellos son los que están robando”). En el segundo caso, se dan muestras de construcción de un discurso alternativo en forma de manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Estoy totalmente en contra ya que no se deberían explotar a los países más pobres para satisfacer a los más desarrollados porque eso supone un nivel de vida muy mal para los países menos desarrollados y esto lleva a la muerte a muchas personas”) y de refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Esto no debería suceder ya que cada persona tiene derecho a mudarse al país que quiera, buscar trabajo, poder huir de una guerra y ser acogido por las personas de ese país. Ya que todas las personas somos iguales y por la llegada de esas personas no va a aumentar la crisis”, “Todas las razas son igual de importantes y si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos y tener hijos tienen el mismo derecho que dos personas de la misma raza”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se utilizan, además, verbos de pensamiento/opinión y en el posttest fórmulas para expresar</p>
--	--	---	--	--	---

					<p>el posicionamiento a favor/en contra y una enumeración. Lingüísticamente, tanto en el pretest como en el postest las respuestas aportadas presentan algunas debilidades. En el primer caso, informalidad en la expresión (“Aquí habla ya...”, “no tienen excusa que valga”, “los que son de partidos”), imprecisión léxica o empleo de palabras baúl (cosas) y repeticiones (a lo mejor, ellos). En el segundo, fallos de concordancia (“no se deberían explotar a los países más pobres”, “si dos personas de distinta raza se enamoran, quieren estar juntos”). El discurso desarrollado en la respuesta aportada en el pretest se basa en el aprovechamiento abusivo de determinados países que habría dificultado el desarrollo de otros, en la percepción de autosuficiencia de los primeros, que llevaría a la incompreensión de las necesidades de los inmigrantes y en la asociación de la crisis europea a los dispendios y robos de los dirigentes políticos. El discurso elaborado en la respuesta dada en el postest se basa en el posicionamiento en contra de la explotación de países pobres en beneficio de los ricos y en la valoración de las consecuencias que ello supondría para los primeros, en la consideración de los derechos de todo ser humano a buscar unas condiciones de vida mejores en un país distinto al de origen y, en definitiva, en la igualdad de</p>
--	--	--	--	--	--

					los seres humanos. Aunque el contenido de las respuestas aportadas es parcialmente coincidente, la expresión de las ideas es más clara y el registro empleado es más formal en el postest, por lo que sí es posible considerar que se ha producido una evolución.
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Comprensión autónoma:

- Desarrollo de una percepción propia ante una determinada situación.

Construcción discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.

- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Conocimiento enciclopédico:

- Evidencias de conocimientos de la realidad actual.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 7				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Estoy en total desacuerdo con los tres textos y es que todos hablan sobre la discriminación, explotación y esclavización de las personas. Estos textos están etiquetando y separando culturas sacando todo lo malo de cada una de ellas.	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Estoy en total desacuerdo con los tres textos”). <i>Comprensión autónoma:</i> Síntesis personal (“todos hablan sobre la discriminación, explotación y esclavización de las personas. Estos textos están etiquetando y separando culturas sacando todo lo malo de cada una de ellas”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (estoy). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“Estoy en total desacuerdo con”).	Estoy en desacuerdo. Todos hablan sobre discriminación, yo creo que todos somos iguales aunque tengamos diferentes colores, ideologías, razas, peso... Es importante que convivamos todos juntos al fin y al cabo todos acabaremos igual.	<i>Construcción discurso alternativo:</i> Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Estoy en desacuerdo”). Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Todos hablan sobre discriminación, yo creo que todos somos iguales aunque tengamos diferentes colores, ideologías, razas, peso... Es importante que convivamos todos juntos al fin y al cabo todos acabaremos igual”). Aspectos lingüísticos: - Primera persona (estoy, creo, somos, tengamos, convivamos, acabaremos). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“Estoy en desacuerdo”).	Mínima evolución. Se da una muestra de construcción de un discurso alternativo basada en una manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado tanto en el pretest (“Estoy en total desacuerdo con los tres textos”) como en el postest (“Estoy en desacuerdo”). En el segundo caso, se añade la refutación de argumentos aportados en el texto dado (“Todos hablan sobre discriminación, yo creo que todos somos iguales aunque tengamos diferentes colores, ideologías, razas, peso... Es importante que convivamos todos juntos al fin y al cabo”).

				<ul style="list-style-type: none"> - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Enumeración (“colores, ideologías, razas, peso...”). - Lenguaje valorativo (importante). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (aunque). 	<p>todos acabaremos igual”), por lo que en este sentido sí es posible considerar que se ha producido una evolución. El alumno, que ya se posicionaba en contra de la discriminación, la explotación y la esclavización en el pretest, utiliza el argumento de la igualdad para rebatir en el postet (si bien podría haber desarrollado más la respuesta). Por otra parte, en el pretest se da una muestra de comprensión autónoma basada en un ejercicio de síntesis personal (“todos hablan sobre la discriminación, explotación y esclavización de las personas. Estos textos están etiquetando y separando culturas sacando todo lo malo de cada una de ellas”).</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona y fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra. En el postet se utilizan, además, verbos de pensamiento/opinión, un lenguaje valorativo, conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso y un lenguaje valorativo.</p>
--	--	--	--	---	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.

Comprensión autónoma:

- Síntesis personal.

Grupo: CONTROL		Alumno/a: 8			
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Yo estoy muy en contra de la explotación y de la esclavización aunque con ello se alcance el progreso porque no es ético aprovecharse de la gente.</p> <p>Muy en desacuerdo, ya que no se puede clasificar a la gente por razas superiores ni inferiores.</p> <p>Esto es muy debatible porque sería pensar en la gente de tu país o de fuera. Creo que sería mejor dejar que entre la gente aunque sufra el país.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i></p> <p>Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“Yo estoy muy en contra de la explotación y de la esclavización aunque con ello se alcance el progreso”, “Muy en desacuerdo”, “Esto es muy debatible”).</p> <p>Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“no es ético aprovecharse de la gente”, “no se puede clasificar a la gente por razas superiores ni inferiores”).</p> <p>Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“sería pensar en la gente de tu país o de fuera. Creo que sería mejor dejar que entre la gente aunque sufra el país”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera (yo estoy, creo) y segunda (tu país) personas. - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“Yo estoy muy en contra”, “Muy en desacuerdo”, “Esto es muy debatible”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (aunque, porque, ya que). - Lenguaje valorativo (mejor). - Repeticiones (la gente). - Expresión informal (la gente). 	<p>No estoy de acuerdo con ningún texto, ni con el A, ni con el B, ni con el C. No hay nadie destinado a ser esclavo ni hay razas superiores o inferiores a otros y creo que sí que hay que acoger a los inmigrantes ya que ellos también tienen derecho a otra oportunidad.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i></p> <p>Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado (“No estoy de acuerdo con ningún texto, ni con el A, ni con el B, ni con el C”).</p> <p>Refutación de argumentos aportados en el texto dado (“No hay nadie destinado a ser esclavo ni hay razas superiores o inferiores a otros y creo que sí que hay que acoger a los inmigrantes ya que ellos también tienen derecho a otra oportunidad”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (estoy, creo). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“No estoy de acuerdo”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (ya que, también). 	<p>No evolución. Se da una muestra de construcción de un discurso alternativo basada en una manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado tanto en el pretest (“Yo estoy muy en contra de la explotación y de la esclavización aunque con ello se alcance el progreso”, “Muy en desacuerdo”, “Esto es muy debatible”) como en el postest (“No estoy de acuerdo con ningún texto, ni con el A, ni con el B, ni con el C”), a la que se añade la refutación de argumentos aportados en el texto dado, asimismo, en el pretest (“no es ético aprovecharse de la gente”, “no se puede clasificar a la gente por razas superiores ni inferiores”) y en el postest (“No hay nadie destinado a ser esclavo ni hay razas superiores o inferiores a otros y creo que sí que hay que acoger a los inmigrantes ya que ellos también tienen derecho a otra oportunidad”). En el pretest también se evidencia la construcción de un discurso alternativo en forma de realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“sería pensar en la gente de tu país o de fuera. Creo que sería mejor dejar que entre la gente aunque sufra el país”). El posicionamiento del alumno en contra de la</p>

					<p>explotación, la esclavización, el racismo y el rechazo a los inmigrantes se mantiene en las dos ocasiones, pero el grado de elaboración de la respuesta aportada no es superior en el postest, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan la primera persona, verbos de pensamiento/opinión, fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra y conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se hace uso, además, de un lenguaje valorativo, aunque también aparecen repeticiones y muestras de expresión informal.</p>
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Manifestación explícita en contra de la postura defendida en el texto dado.
- Refutación de argumentos aportados en el texto dado.
- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 9				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	<p>Estoy de acuerdo en que igual colonizando o civilizando algunos pueblos o países el mundo evolucione. Pero no en la manera destructiva. Se podría civilizar un pueblo aprendiendo unos de otros. Me explico, llegar y que se aprenda de cada cultura y poder coger o adaptar costumbres de ambas.</p>	<p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado ("Estoy de acuerdo en que igual colonizando o civilizando algunos pueblos o países el mundo evolucione. Pero no en la manera destructiva. Se podría civilizar un pueblo aprendiendo unos de otros. Me explico, llegar y que se aprenda</p>	<p>Este tema trata sobre la época de los nazis y los judíos que está muy relacionado con el texto C porque les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias.</p>	<p><i>Comprensión autónoma:</i> Síntesis personal ("Este tema trata sobre la época de los nazis y los judíos que está muy relacionado con el texto C porque les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias").</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p>	<p>No evolución. Mientras que en la respuesta aportada en el pretest se da una muestra cuestionable (dada la confusión conceptual implícita, es decir, la incompatibilidad entre el proceso colonizador y la forma de evolución no destructiva que se defiende) de construcción de un discurso alternativo basada</p>

		<p>de cada cultura y poder coger o adaptar costumbres de ambas”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (estoy, me explico). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“Estoy de acuerdo en que”). - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero). - Léxico impreciso o palabras baúl (coger costumbres). - Expresión informal (“igual colonizando o civilizando...”, “me explico”). 		<ul style="list-style-type: none"> - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (porque). - Fallos en la coordinación de los tiempos verbales (“les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias”). 	<p>en la realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Estoy de acuerdo en que igual colonizando o civilizando algunos pueblos o países el mundo evolucione. Pero no en la manera destructiva. Se podría civilizar un pueblo aprendiendo unos de otros. Me explico, llegar y que se aprenda de cada cultura y poder coger o adaptar costumbres de ambas”), en el postest se da una muestra cuestionable también (dados el deficiente grado de elaboración de la respuesta y su inconsistencia textual) de comprensión autónoma en forma de síntesis personal (“Este tema trata sobre la época de los nazis y los judíos que está muy relacionado con el texto C porque les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias”). En la respuesta aportada en el pretest el alumno se posiciona en contra de la destrucción como medio para lograr la evolución y a favor del mutuo aprendizaje y de la integración de aspectos propios de diferentes culturas. En la aportada en el postest no se posiciona, sino que realiza una síntesis parcial y superficial del contenido de los textos dados. En cuanto a los aspectos lingüísticos, en ambos casos se utilizan conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. En el pretest se hace uso de otros recursos como la primera persona o fórmulas para</p>
--	--	--	--	--	--

					expresar el posicionamiento a favor/en contra, aunque también se evidencian debilidades lingüísticas como el empleo de un léxico impreciso o de palabras baúl (coger costumbres) y de una expresión informal (“igual colonizando o civilizando...”, “me explico”). También se ponen de relieve debilidades de esta índole en el posttest, en forma de fallos en la coordinación de los tiempos verbales (“les cambian los nombres por números, maltratarlos y quitarles sus pertenencias”).
--	--	--	--	--	---

Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:

Construcción discurso alternativo:

- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Comprensión autónoma:

- Síntesis personal.

Grupo: CONTROL	Alumno/a: 10				
Pregunta Pensamiento divergente frente a postura texto (construcción discurso alternativo/defensa posición personal)	Pretest		Postest		Evolución
	Respuesta	Comentario	Respuesta	Comentario	Comentario
	Pienso que si se separaron por algún motivo sería aunque no estoy de acuerdo 100% ya que aparte de que los tiempos han cambiado tanta diferencia nos ha perjudicado actualmente en la forma de pensar. Por ese motivo hay tanto racismo y tantos problemas sobre ello. <i>No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada</i>	<i>Defensa posición personal:</i> Desarrollo de la posición defendida (“No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no	-	- Aspectos lingüísticos: -	No evolución. Mientras que en el pretest se da una respuesta que contiene muestras de defensa de una posición personal (“No soy racista pero si nos ponemos a pensar obviamente prefiero que nos vaya mejor primero a nosotros mismos y después a los demás, aunque también depende de cada persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo

	<p>persona, de las ganas y motivos que tengan para necesitar un trabajo. Si pensamos ellos (los otros países) también pensarán lo mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no.</p> <p>Yo creo que el tema de razas inferiores o superiores no hay, es más personas inferiores y superiores respecto a su actitud. La opinión de Hitler y Donald no estoy de acuerdo con ello pero tampoco desacuerdo 100% ya que en concreto quieren mejorar las cosas pero han tomado unos métodos inapropiados en los cuales de eso no estoy NADA de acuerdo. No por discriminar o infravalorar a alguien se mejora un mundo.</p>	<p>por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”).</p> <p><i>Construcción discurso alternativo:</i> Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Yo creo que el tema de razas inferiores o superiores no hay, es más personas inferiores y superiores respecto a su actitud”, “La opinión de Hitler y Donald no estoy de acuerdo con ello pero tampoco desacuerdo 100% ya que en concreto quieren mejorar las cosas pero han tomado unos métodos inapropiados en los cuales de eso no estoy NADA de acuerdo. No por discriminar o infravalorar a alguien se mejora un mundo”).</p> <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera persona (soy, ponemos, prefiero, nos vaya, nosotros mismos, pensamos, yo creo, mi familia). - Verbos de pensamiento/opinión (creo). - Fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra (“estoy de acuerdo/en desacuerdo/nada de acuerdo con”) - Conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso (pero, aunque, también, tampoco, ya que). - Lenguaje valorativo (obviamente, inapropiados). - Comparación (“Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”). - Informalidad en la expresión (“si nos ponemos a pensar”, “yo creo que el tema de razas superiores e inferiores no hay”). 			<p>mismo. Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”), así como también de construcción de un discurso alternativo en forma de realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado (“Yo creo que el tema de razas inferiores o superiores no hay, es más personas inferiores y superiores respecto a su actitud”, “La opinión de Hitler y Donald no estoy de acuerdo con ello pero tampoco desacuerdo 100% ya que en concreto quieren mejorar las cosas pero han tomado unos métodos inapropiados en los cuales de eso no estoy NADA de acuerdo. No por discriminar o infravalorar a alguien se mejora un mundo”), en el postet no se contesta a esta pregunta, por lo que no es posible considerar que se haya producido una evolución. Es destacable que en la posición personal desarrollada, el alumno evidencia en su discurso la construcción de “otros países”, “ellos”, “personas desconocidas” como la alteridad, frente al “nosotros” que se equipara a una familia el bienestar de cuyos miembros se antepone al de quienes no pertenecen a la misma. Por otra parte, se matizan algunas de las ideas expuestas. Así, se hace referencia a la superioridad o inferioridad no de las personas</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>- Inconcreción en la expresión (“aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”).</p> <p>- Léxico impreciso/palabras baúl (las cosas).</p>			<p>sino de sus actitudes y se evidencia una oposición no frente a los propósitos o las opiniones de Hitler o Trump sino frente a sus métodos (discriminación, infravaloración), que podría haberse desarrollado y esclarecido más.</p> <p>En cuanto a los aspectos lingüísticos, en la respuesta aportada en el pretest se hace uso de la primera persona, de verbos de pensamiento/opinión, de fórmulas para expresar el posicionamiento a favor/en contra, de un lenguaje valorativo y de conectores para establecer relaciones entre las partes del discurso. Como recurso destacable se hace uso de una comparación (“Es como una familia: yo prefiero primero que mi familia esté bien económicamente y en todos los aspectos antes que personas desconocidas. Aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”). También se evidencian algunas debilidades en el plano lingüístico tales como muestras de informalidad en la expresión (“si nos ponemos a pensar”, “yo creo que el tema de razas superiores e inferiores no hay”), de inconcreción (“aunque no por ello nosotros tengamos que tener y ellos no”) y de léxico impreciso o empleo de palabras baúl (las cosas).</p>
--	--	---	--	--	---

Defensa posición personal: **Deducción de indicadores de las distintas manifestaciones de pensamiento crítico:**

- Desarrollo de la posición defendida.

Construcción discurso alternativo:

- Realización de comentarios en contra de las ideas contenidas en el texto dado.

Anexo C.I.) Soporte teórico en torno al contenido de los textos incluidos en la selección de actividades de la secuencia I puestas en práctica

El idioma de los dioses

Faro de Alejandría: fue una torre que se construyó en el s. III a. C. en una isla egipcia, la Isla de Faro, cercana al puerto de Alejandría (centro neurálgico cultural y comercial) y que servía de referencia de orientación naval. De ahí que Nach utilice la expresión “mi faro de Alejandría” para referirse a la música como una guía en su vida.

Reverencia: inclinación corporal ante alguien como muestra de respeto.

Verdugo: ejecutor de castigos corporales, persona cruel y despiadada. Nach califica a la música de auténtica, así, dice que nunca se disfraza de hada (figura que se caracteriza por conceder deseos o sueños) o verdugo.

Druida: figura depositaria de sabiduría. Nach expresa que la música es su druida, podríamos entender que un albergue de saber.

En esta canción Nach alude, además, a muchos de sus referentes musicales (aunque no aparecen en el fragmento de la letra que se os presenta en el libro de alumno, sí escuchareis sus nombres al oír la canción):

Kurt Cobain (1967-1994): músico de rock estadounidense. Cantante, guitarrista y compositor del grupo Nirvana, que desencadenaría una corriente musical como el grunge (subgénero del rock). Se dice que expresó su personalidad mediante la música, comenzando a tocar la guitarra a los catorce años.

Marvin Gaye (1939-1984): músico y cantante de soul estadounidense. Comenzó de niño a cantar en el coro de la iglesia, además de a tocar la batería y el piano, y participó en el surgimiento del estilo de música Motown Sound (un estilo singular de música soul). *What's going on*, grabado en 1971, fue considerado su mejor álbum, en el que trató temáticas sociales y políticas.

John Coltrane (1926-1967): músico de jazz, saxofonista y soprano estadounidense, ligado a la música desde la infancia y convertido, finalmente, en figura destacada en la historia del jazz. Se dice de él que confirió una forma nueva al jazz moderno, influyendo en las generaciones de músicos que lo sucedieron. Su obra artística está asociada a la lucha por los derechos civiles de los negros.

Michael Jackson (1958-2009): cantante, compositor y bailarín estadounidense, apodado “el rey del pop”. Comenzó en la música siendo niño junto a sus hermanos en la banda The Jackson 5.

Mark Knopfler (1949): guitarrista, cantante y compositor británico, que formó parte del grupo Dire Straits y a cuya música se atribuye un estilo particular, cercano al sonido de los años 50 y 60, que lo diferenciaría de otros guitarristas de rock.

Herbie Hancock (1940): pianista, teclista y compositor estadounidense de jazz. Comenzó a tocar el piano a los siete años y es autor de conocidas obras de jazz como *Watermelon Man* o *Cantaloupe Island*.

Vivaldi (1678-1741): compositor y violinista italiano perteneciente a la época del barroco. Entre sus obras más conocidas se encuentra *Las cuatro estaciones*.

Elvis (1935-1977): cantante y actor estadounidense conocido como “el rey del rock and roll”. Ya en su niñez se interesaría por la música y acabaría, finalmente, convertido en mito.

Verdi (1813-1901): compositor de ópera italiano. Retrató mediante su música la Italia que vivió, valiéndose del romanticismo característico de la ópera italiana de su tiempo, así como de una tendencia teñida de un dramatismo muy personal. Entre algunas de sus óperas más conocidas se encuentran *Rigoletto*, *La Traviata* o *Il Trovatore*, consideradas obras maestras. Tradujo, además, varias tragedias de Shakespeare a la ópera.

Chuck Berry (1926): compositor, cantante y guitarrista estadounidense, iniciado en la música siendo niño, de quien es especialmente destacada su contribución a la historia del rock and roll, siendo, de hecho, considerado uno de los pioneros de este estilo.

El Tears de *Wu tang Clan*: Wu tang Clan es un grupo de rap estadounidense, compuesto por ocho raperos, conocido internacionalmente dentro de este estilo musical. *Tears* es una sus canciones.

El Ojalá de Silvio: Silvio Rodríguez (1946) es un cantautor, guitarrista y poeta cubano. Su obra se enmarca en la música de autor y la canción protesta, caracterizada por las letras poéticas y la crítica social encerrada en ellas. *Ojalá* es uno de sus temas, a que alude Nach.

Ennio Morricone (1928): compositor y director de orquesta italiano, uno de los autores más destacados de música para el cine, conocido fundamentalmente por sus bandas sonoras, tales como la de la película *El bueno, el feo y el malo*.

Diana Krall (1964): pianista y cantante de jazz canadiense. De familiares también músicos, comenzó a una temprana edad a tocar el piano, habilidad que iría desarrollando y a la que más adelante añadiría su voz, hasta llegar a hacerse un lugar entre los grandes del jazz.

Stevie Wonder (1950): cantante, compositor y productor discográfico estadounidense, además de activista comprometido con la lucha antirracista. De él se destaca, además, su versatilidad, dado que toca distintos instrumentos, en cuyo aprendizaje se inició siendo niño.

Black Sabbath (1968): banda británica de heavy metal, que ha llegado a ser considerada pionera del mencionado estilo, cuyos integrantes han ido cambiando a través del tiempo y cuya música ha sido caracterizada por un sonido oscuro y lúgubre.

Bob Dylan (1941): músico, cantante y poeta estadounidense, interesado desde niño por la música y la poesía, de hecho, con el que adoptó como su apellido artístico homenajea a un poeta americano. Ha abordado distintos géneros y tradiciones musicales, en los que habría calado su impronta personal. En su faceta de cantautor han recibido especial atención sus letras, de contenido poético, simbólico y reivindicativo.

James Brown (1933-2006): cantante de soul, funk y rock estadounidense, además de compositor, quien, tras formar parte de una banda, comenzó a reunir éxitos a lo largo de una carrera en solitario que le daría a conocer internacionalmente, reservándole un privilegiado lugar en la historia de la música soul y funk, y que serviría de inspiración a posteriores generaciones de artistas.

Freddy Mercury (1946-1991): cantante, compositor y músico británico, aunque nacido en Zanzíbar (Tanzania), conocido por haber fundado la banda de rock Queen, además de ser su vocalista. Empezó a tocar el piano de pequeño, recibiendo influencias de distintos tipos de música, como la hindú, la clásica o el rock and roll. Además estudió arte, y él mismo diseñó el logotipo de la banda que lo daría a conocer.

Ray Charles (1930-2004): cantante, saxofonista y pianista de soul, r&b y jazz, nacido en Georgia. Inició de niño sus aprendizajes musicales, interesándose especialmente por el jazz y el blues. Consolidada su carrera como artista se destacaría de él precisamente una lograda combinación de diferentes estilos musicales (gospel, jazz, blues, country), además de sus cualidades vocales y su singularidad en la faceta de instrumentista.

Frank Sinatra (1915-1998): cantante y actor estadounidense, cuya inspiración artística bebió de influencias de la música jazz y pop. Tras formar parte de varias orquestas inició su carrera en solitario, tanto en la música como en el cine, curtiéndose como un artista internacionalmente reconocido. De él se destacarían su personal voz, su capacidad de expresión y su intensidad emocional.

Barry White (1944-2003): músico de soul estadounidense. Comenzó tocando el piano y cantando en el coro de una iglesia de niño, del que se convirtió en director. Perteneció a varios grupos musicales y fue además productor y compositor. Son distintivas del artista su voz grave y ronca y sus baladas románticas.

En la cuerda floja

Autómata: aquel que se mueve de manera mecánica o indeliberada, que no dirige sus propios movimientos

Nómada: que se desplaza de un lugar a otro

Lastre: carga, peso

Lidiar: batallar, luchar

Elixir: remedio maravilloso o esencia de algo

Malva: flor de color morado pálido y también el nombre que recibe dicho color. Podemos atribuirle distintos valores connotativos, dado que la flor de la malva se asocia a la muerte y el color malva también a la inspiración artística y musical.

Funambulista: acróbata o equilibrista

Letargo: reposo o inactividad

Paradoja: idea contradictoria, divergente u opuesta a lo comúnmente asumido

Desganas

Sucumbir: morir

Purgatorio: infierno, penalidad

Envilecer: tonarse vil o despreciable

Ufanarse: alardear, enorgullecerse, presumir

Cuarentena: aislamiento de un grupo de personas para evitar el contagio o la propagación de una enfermedad

Solemnidad: en este caso, se emplea para enfatizar la condición de pobreza extrema

Solemne: majestuoso, señorial, suntuoso

Atroz: cruel, terrible, inhumano

Humano ser

Sino: destino, hado

Genocida: quien extermina un grupo social

Euclides (325 a.C.-265 a.C.): matemático griego conocido como el padre de la geometría. Autor de *Los elementos*, que pretendió ser un compendio del saber matemático disponible. Son, asimismo, especialmente conocidos sus teoremas (como el teorema de Pitágoras o aquel en que expone que la suma de los ángulos interiores de cualquier triángulo es igual a 180 grados). Tan relevante fue su contribución al campo de la geometría que aún hoy es estudiada la geometría euclidiana.

Arquímedes (287 a.C.-212 a.C.): las de matemático, físico e inventor fueron algunas de las facetas ocupacionales de este griego. Especialmente conocida es su obra *Sobre los cuerpos flotantes*, precursora de la hidrostática, que recoge el famoso principio de Arquímedes (“todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje vertical y

hacia arriba igual al peso de fluido desalojado”). Fue también el autor de la ley de la palanca, y ampliamente difundida su cita: “Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”.

Rostov: ciudad rusa. Nach habla de crímenes en serie en Rostov aludiendo al asesino conocido como “el carnicero de Rostov”, quien, desde finales de los años setenta, cometió asesinatos continuados durante más de una década.

Hitler (1889-1945): líder de un régimen totalitario durante el periodo de la Alemania nazi, gobernó Alemania entre 1934 y 1945, llevando al poder al partido nazi. Vendió su candidatura como solución a los problemas económicos por los que atravesaba Alemania (cuya responsabilidad atribuía a judíos e inmigrantes), siendo elegido democráticamente. Era anticomunista y antisemita (en contra de comunistas y judíos). Poco a poco fueron cobrando fuerza sus ideas a la búsqueda de la que consideraba la raza superior, la “raza aria”, que conducirían a la muerte de millones de personas por motivos raciales, siendo responsable del mayor genocidio de la historia. Movido por su pretensión de expansión por Europa (de la que llegaría a ocupar gran parte) desencadenó la Segunda Guerra Mundial con la invasión de Polonia.

Pinochet (1915-2006): dictador chileno. Gobernó entre 1973 y 1990, accediendo al poder a través de un golpe de estado. Implantó un régimen autoritario, recayendo sobre él casi la totalidad de los poderes del estado. Restringió los derechos civiles y políticos de la población, como la libertad de expresión. Se le atribuyen serias y distintas transgresiones a los derechos humanos a lo largo de su dictadura (desapariciones, detenciones ilícitas, muertes, terrorismo, etc.).

Pol Pot (1925-1998): dictador camboyano. Fundó un estado maoísta (pensamiento basado en la forma de comunismo defendida por Mao), que gobernó entre 1975 y 1979. Con la pretensión de crear una nueva Camboya, partiendo de una nueva era, denominada año cero camboyano, provocó el genocidio camboyano, acabando con la vida (ejecuciones, trabajos forzados, hambre y enfermedades) de millones de personas, que consideraba los “enemigos del Estado” y arrasando, con ello, la sociedad y la cultura camboyanas.

Paladín: caballero distinguido

Complot: conspiración, confabulación

Nagasaki e Hiroshima: dos ciudades japonesas en que las bombas atómicas lanzadas por Estados Unidos acabaron con las vidas de miles de personas, probando, con ello, su poder de destrucción y la posibilidad de arrasar el mundo en cuestión de minutos. Finalizó con tales bombardeos la Segunda Guerra Mundial, convirtiéndose Estados Unidos en la mayor potencia mundial. ¿Al servicio de qué pondrían su inteligencia quienes desarrollaron las investigaciones científicas que posibilitaron la fabricación de las bombas atómicas? ¿Qué trascendencia tiene la evaluación de las consecuencias futuras de ciertos inventos?

Flores de Versalles: el palacio de Versalles, en Francia, es una imponente construcción arquitectónica que fue residencia real a lo largo de sucesivas monarquías (Luis XIII, Luis XIV, Luis XV, Luis XVI) en los siglos pasados. Consta de tres palacios e

impresionantes jardines, en los que se encuentran las flores a que alude Nach, símbolo de belleza, opulencia y esplendor. Fue mandado edificar por Luis XIV, quien transformó el lugar en que habría estado ubicado un palacio más modesto durante el reinado de su padre, Luis XIII, que sería destruido y aplicadas sucesivas ampliaciones, incorporándose nuevas edificaciones a lo largo de los años como muestra de grandeza de la monarquía.

Cárceles de Bangkok: en Tailandia, son consideradas entre las cárceles más peligrosas del mundo, a las que se atribuyen desde condiciones insalubres hasta la corrupción de sus autoridades, y en donde, en definitiva, no son preservados los derechos humanos básicos de los presos.

Dictador: individuo que dispone de todo poder durante su gobierno, contando, usualmente, con el apoyo del aparato militar, e impone sus decisiones sobre los gobernados, aislando el desarrollo del pensamiento de estos y anulando, por consiguiente, sus libertades.

Van Gogh (1853-1890): pintor holandés, artista del postimpresionismo (estilo que enfatiza, entre otros aspectos, la plasmación de emociones e impresiones sensoriales), de quien se ha dicho que mediante su obra expresó, no solo sus sentimientos, sino también su propio estado mental, debido a la enfermedad que padeció y en torno a la influencia de la cual sobre su pintura se ha especulado. Entre sus obras más conocidas se encuentra *La noche estrellada*.

Asolar: arrasar, destruir

Guetos: zonas suburbanas, marginales o de especial miseria

Ruinas de Petra y Chichen Itzá:

Las ruinas de Petra, en el desierto de Jordania, corresponden a una ciudad excavada en piedra arenisca, donde distintas construcciones labradas en roca dan lugar a un enclave monumental. Destacan las tumbas talladas en las paredes rocosas. Habitada por distintas civilizaciones a lo largo de la historia (lo que se refleja en el estilo de las construcciones), se enriqueció gracias al comercio, dado que, al parecer, en ella confluían distintas rutas.

Las ruinas de Chichen Itzá, en México, en el norte de la península de Yucatán, corresponden a la civilización maya, constituyendo un símbolo de su grandeza. Las conforman vestigios monumentales de distintas etapas, procedentes del asentamiento de distintos pueblos, cuya influencia es ostensible en las construcciones. Entre los edificios más conocidos de estas asombrosas ruinas se encuentran diferentes templos y la pirámide de Kukulkán.

Izar las velas de las carabelas: alzar las velas de un determinado tipo de embarcación

Clemencia: compasión, piedad

Auschwitz: campo de concentración nazi, en Polonia, en donde fueron recluidas, sometidas a indeseables condiciones de trabajo, alimentación e higiene y, finalmente, exterminadas más de un millón de personas durante la Segunda Guerra Mundial.

Orfanatos en Shangai: Nach alude a la polémica suscitada desde finales de la década de los ochenta, cuando se asociaron condiciones lamentables, malnutrición, malos tratos, violaciones y muertes de niños a orfanatos chinos, lo que se suma a la situación de abandono de niños derivada de las políticas de control demográfico del hijo único, agravada en el caso de las niñas, dada la preferencia por hijos varones para el trabajo en el campo.

Las calles de Namibia: país ubicado al suroeste de África, a cuyos desiertos, fauna y flora se atribuye especial belleza, uno de los menos poblados del mundo, en donde conviven la economía urbana y rural, desencadenando una elevada desigualdad de ingresos entre sus habitantes y en el que el sida ha disminuido considerablemente la esperanza de vida. Al referirse a sus calles puede que Nach haga alusión particularmente a la belleza y lo pintoresco de calles como la que mostramos, o quizá sencillamente al contraste de la humildad de las mismas con el lujo de las islas de Dubai a que se refiere a continuación.



Islas de Dubai: complejo de islas artificiales en la costa de Dubai, en los Emiratos Árabes, de elevado coste económico y ambiental. Un proyecto de turismo masivo irrespetuoso con el medio ambiente, diseñado como destino de turismo de lujo, constituido por islas que conformarían distintas siluetas (desde una palmera hasta el mapa del mundo), cuya puesta en marcha ha causado la destrucción de la vida marina, contaminación del fondo marino, alteración de las corrientes... Además, las islas ya construidas estarían hundiéndose a causa de la erosión y enfrentando problemas de contaminación de las aguas estancadas. La de los Emiratos Árabes es una zona enriquecida debido a sus reservas de petróleo, pero estas constituían una fuente de riqueza agotable.

Pájaros de acero y metal surcando océanos: metáfora empleada para aludir a los aviones de guerra.

Pablo Neruda (1904-1973): poeta chileno. Se valió del pseudónimo por el que le conocemos, al parecer, para evitar el descontento de su padre, de quien se dice que se oponía a su vocación de poeta. Tras el fusilamiento de Federico García Lorca durante la Guerra Civil Española se comprometió con el movimiento republicano, orientando su poesía hacia temas sociopolíticos. En Chile vivió en la clandestinidad, perseguido por ser miembro del partido comunista, ilegalizado este, se refugió en Europa.

Especialmente conocida es su obra *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Recibió el Premio Nobel de Literatura y varios premios a la paz.

Federico García Lorca (1898-1936): poeta y dramaturgo español, perteneciente a la conocida como la generación del 27, determinante en su maduración como poeta. Se interesó en su juventud tanto por la literatura como por la música e, incluso, se inició en la pintura, animado por Salvador Dalí. Al inicio de la Guerra Civil Española fue detenido y fusilado por su pensamiento liberal. Hoy día se ha convertido en el poeta español más leído. Entre sus obras más conocidas podríamos mencionar *El romancero gitano* o *La casa de Bernarda Alba*.

Pestilencia: mal olor, podredumbre

Afán: deseo

Cúpulas en Roma: bóveda o cubierta de forma esférica, resistente, de cierta complejidad arquitectónica, que puede simbolizar poderío, belleza y esplendor. Las encontramos, por ejemplo, en el Vaticano.

Favelas en Sao Paolo: aglomeraciones de viviendas precarias en zonas en donde las infraestructuras y servicios también lo son, características tanto de Sao Paolo como de otras grandes ciudades de Brasil, especialmente afectadas por la miseria y la delincuencia.

Ruinas de Darfur: en Darfur, al oeste de Sudán, se hallaron ruinas del 1600 a.C., al parecer, vestigios de un asentamiento humano en la ruta comercial que transitaba entre Egipto y Darfur. El encuentro se produjo como resultado del rastreo arqueológico iniciado para documentar las rutas comerciales existentes entre Egipto y Sudán en la antigüedad, y se hallaron restos de grandes edificios, así como de una panadería, apuntándose a que las ruinas habrían conformado un complejo administrativo y de servicios.

De ruina se puede calificar también la devastación ocasionada por la guerra en Darfur, el conflicto militar por causa racial del que se desprenden miles de personas desplazadas de sus hogares, violadas o asesinadas.

Mansiones en Montecarlo: en Mónaco, especialmente conocidos son su casino, su ópera o sus mansiones, a que alude Nach, símbolo de riqueza.

Proeza: hazaña, valentía

Ellas

Regazo: hueco entre la cintura y la rodilla de una persona sentada, o refugio

Bálsamo: remedio, consuelo, alivio

Anexo C.2.) Selección de actividades de la secuencia 2 puestas en práctica (se complementa con CD)

BLOQUE 1) Genocidio nazi

En CD:

- Exploración de conocimientos previos
- TEXTO 1 (dossier 2) y preguntas para la discusión colectiva
- Vídeos 1, 2 y 3 y preguntas para la discusión colectiva
- TEXTO 2 (dossier 2) y preguntas para la discusión colectiva
- Vídeo 4 y preguntas para la discusión colectiva
- TEXTO 3 (dossier 2), vídeo 5 y preguntas para la discusión colectiva
- Vídeo 6 y preguntas para la discusión colectiva
- Vídeos 7, 8, 9 y 10 y preguntas para la discusión colectiva
- Conocimientos previos y vídeo judaísmo

TEXTO 1

La zona de interés, Martin Amis, 248-249

- Como gesto inmediato de buena voluntad, les pedimos que introduzcan ciertas medidas acordes con la jurisprudencia del Reich... Primera: confiscación de toda la riqueza... Segunda: exclusión de toda forma de actividad cultural y económica... Y tercera: imposición de la Estrella... Tendrán ustedes, pues, que concentrarlos y someterlos a cuarentena.

La noche, Elie Wiesel, 19-20

(...) los alemanes detuvieron a los jefes de la comunidad judía.

A partir de ese momento, todo se desarrolló con mucha rapidez. La carrera hacia la muerte había comenzado.

Primera medida: los judíos no tendrían derecho a abandonar su domicilio durante tres días, bajo pena de muerte.

(...)

El mismo día, la policía húngara hizo irrupción en todas las casas judías de la ciudad; un judío no tenía derecho a poseer oro, joyas, objetos de valor; todo debía ser entregado a las autoridades bajo pena de muerte. Mi padre bajó al sótano y enterró nuestras economías.

(...)

Transcurridos los tres días, un nuevo decreto: cada judío debía llevar la estrella amarilla.

(...)

Ya no teníamos derecho a entrar en los restaurantes, en los cafés, a viajar en tren, a ir a la sinagoga, a salir a la calle después de las dieciocho horas. Después fue el ghetto.

(...)

Poco a poco, la vida volvió a ser normal. Las alambradas que, como una muralla, nos cercaban, no nos inspiraban reales temores. Hasta nos sentíamos bastante bien: estábamos todos juntos. Una pequeña república judía... Se creó un Consejo judío, una policía judía, una oficina de ayuda social, un comité de trabajo, un departamento de higiene, todo un aparato de gobierno.

La zona de interés, Martín Amis, 136

Además se burlan de nosotros, lo cual no es nada agradable que digamos. Se burlan de nosotros y profanan nuestras cosas. Hay una estrella de David en el techo de la cámara hermética. Los trapos que nos dan para los pies son trozos de taleds. La Ruta de Tránsito IV, la carretera de Przemysl a Tarnopol, se ha construido con mano de obra esclava sobre los escombros de sinagogas y lápidas mortuorias judías. Y luego está el «Calendario Goebbels»: ni un día de fiesta religiosa sin una *Aktion*. Las medidas más «drásticas» se reservan para el Yom Kippur y el Ros Hashaná, nuestros días de Penitencia.

En CD:

- Escenas de *La lista de Schiendler*
- Preguntas para la discusión colectiva a partir del texto y de las escenas

TEXTO 2

La zona de interés, Martín Amis, 249-250

La teoría del hielo cósmico, *Onkel* (empecé), conocida también como el Principio del Hielo Mundial, sostiene que la Tierra se creó cuando un cometa helado del tamaño de Júpiter colisionó con el Sol. Durante los tres mil años de invierno que siguieron, los primeros arios se fueron modelando y formando con cautela. Así, *Onkel*, sólo las razas inferiores descienden de los grandes simios. Los pueblos nórdicos se preservaron criogénicamente desde el amanecer del tiempo terrestre... en el continente perdido de la Atlántida.

- ¿Perdido... cómo?
- Sumergido, *Onkel*.
- ¿Y eso es todo?
- Más o menos. Es un sitio muy curioso, la Ahnenerbe. La teoría del hielo cósmico no es lo único que tratan de probar. Están intentando probar que el eslabón perdido no era un humano de los primeros tiempos, sino una especie de oso. Y que los antiguos griegos eran escandinavos. Y que Cristo no era judío.
- ¿Qué fue entonces? ¿Y todo es por el estilo?
- Un amorita. No, también hacen un trabajo excelente, y el millón anual que gastan vale la pena.
- (...)
- Pero mayormente es propaganda. Y ahí es donde reside su valor, *Onkel*. Alimento del nacionalismo. Y justificación de las conquistas. Polonia no es sino una parte de la Germania primitiva..., y ese tipo de cosas.

La zona de interés, Martín Amis, 54

- Maestría –dijo Zulz-. Capacidad mental. Que es lo que nos ha convertido en los maestros de Europa. Lógica aplicada, eso es lo que es. No hay grandes misterios al respecto. ¿Saben?, me pregunto si alguna vez ha habido un liderazgo, una cadena de mando tan evolucionada intelectualmente como la nuestra.
- CI –dijo Doll-. Capacidad mental. Ningún gran misterio al respecto.
- Ayer por la mañana estaba yo ordenando mi escritorio –prosiguió Zulz – y di con dos memorándum unidos por un clip. Oigan esto. De los veinticinco líderes de los *Einsatzgruppen* que actuaron en Polonia y en la Unión Soviética (y que llevaron a cabo una tarea dura de verdad, se lo puedo asegurar), quince tenían un doctorado. Y ahora fíjense en la Conferencia de Secretarios de Estado de enero. De los quince asistentes, ¿cuántos doctores? Ocho.
- (...)
- Ocho doctores –dijo el profesor Zulz-. De acuerdo, Heydrich (descanse en paz) la convocaba y la presidía. Pero aparte de él, todos eran funcionarios de segunda fila, o incluso de tercera. Y aun así, ocho doctores. Potencia en profundidad. Así es como se toman las decisiones óptimas.

La zona de interés, Martín Amis, 108-109

- Permítanme resumir. Y aquí citaré las mismísimas palabras del Reichsführer... Genética y constitucionalmente, el judío es reacio a todo trabajo. Durante siglos, durante milenios, ha vivido felizmente, muchas gracias, de las naciones anfitrionas de su diáspora. El trabajo, la dura labor, se reserva para el gentil candoroso, mientras el jubileo, con risitas alegres para su colete, se hace orondo y rico.

Sencillamente, el trabajo físico no está en su naturaleza. Ya ha visto cómo escurren el bulto o se hacen los enfermos. La fuerza bruta es el único lenguaje que entienden.

(...)

- Hasta hace seis o siete años había muchos judíos en Farben. Incluso en puestos muy altos. Hombres excelentes. Particularmente diligentes.

- Saboteadores. O bien eso, o ladrones de patentes, que vendían a los americanos. Es bien sabido. Está documentado.

(...)

- «Documentado»... ¿Dónde? ¿En el Ahnenerbe? Me aburre, señor Thomsen.

(...)

- (...) ¿Sabe? En relación con los judíos nunca he visto el porqué de tanto escándalo. En Berlín, la mitad de las veces, yo ni siquiera era capaz de distinguir a un judío de un ario. No me siento orgulloso de decir esto, pero me sentí bastante aliviado cuando pusieron en vigor la estrella. Porque, de lo contrario, ¿cómo distinguirlos?... Vamos, delátame. Haga que me quemem en la hoguera por hereje. No. No, ciertamente no: nunca he visto razón alguna para semejante alboroto a propósito de los judíos.

En CD:

- Escena de *La lista de Schindler*

- Preguntas para la discusión colectiva a partir del texto y de la escena

TEXTO 3

Si esto es un hombre, Primo Levi, 12-19 (deportación, viaje a campos)

Como judío me enviaron a Fossoli, cerca de Módena, donde en un vasto campo de concentración, antes destinado a los prisioneros de guerra ingleses y americanos, se estaba recogiendo a los pertenecientes a las numerosas categorías de personas no gratas al reciente gobierno fascista republicano.

En el momento de mi llegada, es decir, a finales de enero de 1944, los judíos italianos en el campo eran unos ciento cincuenta pero, pocas semanas más tarde, su número llegaba a más de seiscientos. En la mayor parte de los casos se trataba de familias enteras, capturadas por los fascistas o por los nazis por su imprudencia o como consecuencia de una delación.

(...) se supo al día siguiente que los judíos iban a irse de allí. Todos, sin excepción. También los niños, también los viejos, también los enfermos. A dónde iban, no se sabía. Había que prepararse para quince días de viaje. Por cada uno que dejase de presentarse se fusilaría a diez.

(...)

Cada uno se despidió de la vida del modo que le era más propio. Unos rezaron, otros bebieron desmesuradamente, otros se embriagaron con su última pasión nefanda. Pero las madres velaron para preparar con amoroso cuidado la comida para el viaje, y lavaron a los niños, e hicieron el equipaje, y al amanecer las alambradas espinosas estaban llenas de ropa interior infantil puesta a secar; y no se olvidaron de los pañales, los juguetes, las almohadas, ni de ninguna de las cien pequeñas cosas que conocen tan bien y de las que los niños tienen siempre necesidad. ¿No haríais igual vosotras? Si fuesen a mataros mañana con vuestro hijo, ¿no le daríais de comer hoy?

(...) entonces nos cargaron en las camionetas y nos llevaron a la estación de Carpi. Allí nos esperaba el tren y la escolta para el viaje. Allí recibimos los primeros golpes: y la cosa fue tan inesperada e insensata que no sentimos ningún dolor, ni en el cuerpo ni en el alma. Solo un estupor profundo: ¿cómo es posible golpear sin cólera a un hombre?

Los vagones eran doce, y nosotros seiscientos cincuenta; en mi vagón éramos solo cuarenta y cinco, pero era un vagón pequeño. Aquí estaba, ante nuestros ojos, bajo nuestros pies, uno de los famosos trenes de guerra alemanes, los que no vuelven, aquellos de los cuales, temblando y siempre un poco incrédulos, habíamos oído hablar con tanta frecuencia. Exactamente así, punto por punto: vagones de mercancías, cerrados desde el exterior, y dentro hombres, mujeres, niños, comprimidos sin piedad, como mercancías en docenas, en un viaje hacia la nada, en un viaje hacia allá abajo, hacia el fondo. Esta vez, dentro íbamos nosotros.

(...)

Habían cerrado las puertas en seguida pero el tren no se puso en marcha hasta por la tarde. Nos habíamos enterado (...) de nuestro destino. Auschwitz (...)

(...)

(...) con aquella selección rápida y sumaria se había decidido de todos y cada uno de nosotros si podía o no trabajar útilmente para el Reich; sabemos que en los campos de Buna-Monowitz y Birkenau no entraron, de nuestro convoy, más que noventa y siete hombre y veintinueve mujeres y que de todos los demás, que eran más de quinientos, ninguno estaba vivo dos días más tarde. Sabemos también que por tenue que fuese no siempre se siguió este sistema de discriminación entre útiles e improductivos y que más tarde se adoptó con frecuencia el sistema más simple de abrir los dos portones de los vagones, sin avisos ni instrucciones a los recién llegados. Entraban en el campo los que el azar hacía bajar por un lado del convoy; los otros iban a las cámaras de gas.

Si esto es un hombre, Primo Levi, 21-25 (maltrato y deshumanización en campos)

Esto es el infierno. Hoy, en nuestro tiempo, el infierno debe ser así, una sala grande y vacía y nosotros cansados teniendo que estar en pie, y hay un grifo que gotea y el agua no se puede beber, y esperamos algo realmente terrible y no sucede nada y sigue sin suceder nada. ¿Cómo vamos a pensar? No se puede pensar ya, es como estar ya muertos. Algunos se sientan en el suelo. El tiempo transcurre gota a gota. No estamos muertos; la puerta se ha abierto y ha entrado un SS, está fumando. Nos mira sin prisa, pregunta, *Wer kann Deutsch?*, se adelanta de entre nosotros uno que no he visto nunca, se llama Fleisch; él va a ser nuestro intérprete. El SS habla largamente, calmadamente: el intérprete traduce. Tenemos que ponernos en filas de cinco, separados dos metros uno de otro; luego tenemos que desnudarnos y hacer un hato con las ropas de una manera determinada, las cosas de lana por un lado y todo lo demás por otro, quitarnos los zapatos pero tener mucho cuidado para que no nos los roben.

(...)

Luego llegó otro alemán, y dijo que pusiéramos los zapatos en una esquina, y los pusimos, porque ya no hay nada que hacer y nos sentimos fuera del mundo y lo único que nos queda es obedecer. Llega uno con una escoba y barre todos los zapatos, fuera de la puerta, en un montón.

(...)

Entran violentamente cuatro navajas de afeitar, brochas y maquinillas rapadoras, llevan pantalones y chaquetas a rayas, un número cosido sobre el pecho (...) nos cogen y en un momento nos encontramos pelados y rapados.

(...)

Por fin se abre otra puerta: y aquí estamos todos encerrados, desnudos, tapados, de pie, con los pies metidos en el agua, es una sala de duchas. Estamos solos, y poco a poco se nos pasa el estupor y nos ponemos a hablar, y todos preguntan y ninguno contesta. Si estamos desnudos en una sala de duchas quiere decir que vamos a ducharnos. Si vamos a ducharnos es porque no nos van a matar todavía. Y entonces por qué nos hacen estar de pie, y no nos dan de beber, nadie nos explica nada, y no tenemos zapatos ni ropas sino que estamos desnudos con los pies metidos en el agua, y hace frío y hace cinco días que estamos viajando y ni siquiera podemos sentarnos.

¿Y nuestras mujeres?

(...)

Nos darán zapatos y ropa, no las nuestras: otros zapatos, otras ropas, como los suyos. Ahora estamos desnudos porque van a ducharnos y a desinfectarnos, cosa que harán inmediatamente después de diana, porque en el campo no se entra si no se está desinfectado.

Si esto es un hombre, Primo Levi, 139 (selección)

Cada uno de nosotros, saliendo desnudos del *Tagesraum* al frío aire de octubre, debe dar corriendo los pocos pasos que hay entre las puertas delante de los tres, entregar la ficha al SS y entrar por la puerta del dormitorio. El SS, en la fracción de segundo entre las dos pasadas sucesivas, con una mirada de frente y de espaldas, decide la suerte de cada uno y entrega a su vez la ficha al hombre que está a su derecha o al hombre que está a su izquierda, y esto es la vida o la muerte de cada uno de nosotros. En tres o cuatro minutos, una barraca de doscientos hombres está «terminada» y, durante la tarde, el campo entero de doce mil hombres.

Yo, inmovilizado en la carnicería del *Tagesraum*, he sentido gradualmente disminuir la presión humana en torno a mí, y pronto me ha tocado el turno. Como todos, he pasado con paso enérgico y elástico, procurando llevar la cabeza alta, el pecho fuera y los músculos contraídos y marcados. Con el rabillo del ojo, he procurado ver mi espalda y me ha parecido que mi ficha ha ido a la derecha.

Conforme íbamos volviendo al dormitorio, podíamos vestirnos. Nadie conoce ahora con toda seguridad su propio destino, hay que saber primero con seguridad si las fichas condenadas son las pasadas a la derecha o a la izquierda.

En CD:

- Escenas *La lista de Schindler*

- Preguntas para la discusión colectiva a partir del texto y de las escenas

TEXTO 4

Si esto es un hombre, Primo Levi, 26-38

Entonces por primera vez nos damos cuenta de que nuestra lengua no tiene palabras para expresar esta ofensa, la destrucción de un hombre. En un instante, con intuición casi profética, se nos ha revelado la realidad: hemos llegado al fondo. Más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse. No tenemos nada nuestro: nos han quitado las ropas, los zapatos, hasta los cabellos; si hablamos no nos escucharán, y si nos escuchasen no nos entenderían. Nos quitarán hasta el nombre: y si queremos conservarlo deberemos encontrar en nosotros la fuerza de obrar de tal manera que, detrás del nombre, algo nuestro, algo de lo que hemos sido, permanezca.

Sabemos que es difícil que alguien pueda entenderlo, y está bien que sea así. Pero pensad cuánto valor, cuánto significado se encierra aún en las más pequeñas de nuestras costumbres cotidianas, en los cien objetos nuestros que el más humilde mendigo posee: un pañuelo, una carta vieja, la foto de una persona querida. Estas cosas son parte de nosotros, casi como miembros de nuestro cuerpo; y es impensable que nos veamos privados de ellas, en nuestro mundo, sin que inmediatamente encontremos otras que las sustituyan, otros objetos que son nuestros porque custodian y suscitan nuestros recuerdos.

Imaginaos ahora un hombre a quien, además de sus personas amadas, se le quiten la casa, las costumbres, las ropas, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, reducido al sufrimiento y a la necesidad, falto de dignidad y de juicio, porque a quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana; en el caso más afortunado, apoyándose meramente en la valoración de su utilidad. Comprenderéis ahora (...) y veréis claramente lo que queremos decir con esta frase: yacer en el fondo.

Häftling: me he enterado de que soy un *Häftling*. Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo.

La operación ha sido ligeramente rápida: nos han puesto en fila a todos y, uno por uno, siguiendo el orden alfabético de nuestros nombres, hemos ido pasando por delante de un hábil funcionario previsto de una especie de punzón de aguja muy corta. Parece que ésta ha sido la iniciación real y verdadera: sólo si «enseñas el número» te dan el pan y la sopa.

(...) mi nombre nuevo, el número punteado en signos azulosos bajo la epidermis (...) la fúnebre ciencia de los números de Auschwitz, en la que se compendian las etapas de la destrucción del judaísmo en Europa.

(...)

Quince días después del ingreso ya tengo el hambre reglamentaria, un hambre crónica desconocida por los hombres libres, que por la noche nos hace soñar y se instala en todos los miembros de nuestro cuerpo; he aprendido ya a no dejarme robar, y si encuentro una cuchara, una cuerda, un botón del que puedo apropiarme sin peligro de ser castigado me lo meto en el bolsillo y lo considero mío de pleno derecho. Ya me han salido, en el dorso de los pies, las llagas que no se curan. Empujo carretillas, trabajo con la pala, me fatigo con la lluvia, tiemblo ante el viento; ya mi propio cuerpo no es mío: tengo el vientre hinchado y las extremidades rígidas, la cara hinchada por la mañana y hundida por la noche; algunos de nosotros tienen la piel amarilla, otros gris: cuando no nos vemos durante tres o cuatro días nos reconocemos con dificultad.

En CD:

- Consigna de escritura y reflexión final

BLOQUE II) Colonización

En CD:

- Exploración conocimientos previos
- Vídeo culturas azteca, inca y maya
- Explicación esquemas colonización y nuevas formas de explotar
- Vídeos explotación textil y preguntas para la discusión colectiva
- Escenas *Diamante de sangre* y preguntas para la discusión colectiva

TEXTO 1 A

El corazón de las tinieblas, Joseph Conrad, 87-93

» La tierra no parecía la tierra. Nos hemos acostumbrado a verla bajo la imagen encadenada de un monstruo conquistado, pero allí... allí podía vérsela como algo monstruoso y libre. Era algo no terrenal y los hombres eran... No, no se podía decir inhumanos. Era algo peor, sabéis, esa sospecha de que no fueran inhumanos. La idea surgía lentamente en uno. Aullaban, saltaban, se colgaban de las lianas, hacían muecas horribles, pero lo que en verdad producía estremecimiento era la idea de su humanidad, igual que la de uno, la idea del remoto parentesco con aquellos seres salvajes, apasionados y tumultuosos.

(...)

A ratos tenía, además, que vigilar al salvaje que llevaba yo como fogonero. Era un espécimen perfeccionado; podía encender una caldera vertical. Allí estaba, debajo de mí y, palabra de honor, mirarlo resultaba tan edificante como ver a un perro en una parodia con pantalones y sombrero de plumas, paseando sobre sus patas traseras. Unos meses de entrenamiento habían hecho de él un muchacho realmente eficaz. Observaba el regulador de vapor y el carburador de agua con un evidente esfuerzo por comprender, tenía los dientes afilados también, pobre diablo, y el cabello lanudo afeitado con arreglo a un modelo muy extraño, y tres cicatrices ornamentales en cada mejilla. Hubiera debido palmotear y golpear el suelo con la planta de los pies, y en vez de ello se esforzaba por realizar un trabajo, iniciarse en una extraña brujería, en la que iba adquiriendo nuevos conocimientos. Era útil porque había recibido alguna instrucción (...)

TEXTO 1 B

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 78-79

Un combate sangriento, cruel, fulminante y breve. «Esta gente es muy simplice en las armas..., puédenlos llevarlos todos a Castilla o tenerlos en la misma isla cautivos, porque con cincuenta hombres los tendrán todos sojuzgados. Y los harán hacer todo lo que quisieren...»

«Conviene usar el arte de la cacería no sólo contra los animales sino también contra los hombres que, habiendo nacido para obedecer rehúsan la esclavitud...»

»...La razón de esta guerra justa se apoya en la Doctrina de Aristóteles: tenemos el derecho a someter por las armas a aquellos que por su condición natural están sujetos a obediencia. Lo perfecto debe reinar sobre lo imperfecto, lo excelente sobre su contrario. De ahí viene que las fieras sean dominadas por el hombre y que el macho reine sobre la mujer...

»¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de torpes y libidinosos en probos y honrados, de impíos y siervos de los demonios en cristianos y adoradores del verdadero Dios...?»

TEXTO 1 C

El corazón de las tinieblas, Joseph Conrad, 115-116

El Kurtz original se había educado en gran parte en Inglaterra y —como él mismo solía decir— sus simpatías estaban depositadas en el sitio correcto. Su madre era medio inglesa, su padre medio francés. Toda Europa participó en la educación de Kurtz. Poco a poco me fui enterando de que, muy acertadamente, la Sociedad para la Eliminación de las Costumbres Salvajes le había confiado la misión de hacer un informe que le sirviera en el futuro como guía.

(...)

Pero aquel informe era una magnífica pieza literaria. El párrafo inicial sin embargo, a la luz de una información posterior, podría calificarse de ominoso. Empezaba desarrollando la teoría de que nosotros, los blancos, desde el punto de evolución a que hemos llegado «debemos por fuerza parecerles a ellos (los salvajes) seres sobrenaturales: nos acercamos a ellos revestidos con los poderes de una deidad», y otras cosas por el estilo... «Por el simple ejercicio de nuestra voluntad podemos ejercer un poder para el bien prácticamente ilimitado», etcétera. Ese era el tono; me llegó a cautivar. Su argumentación era magnífica, aunque difícil de recordar. Me dio la noción de una inmensidad exótica gobernada por una benevolencia augusta. Me hizo estremecer de entusiasmo. Las palabras se desencadenaban allí con el poder de la elocuencia... Eran palabras nobles y ardientes. No había ninguna alusión práctica que interrumpiera la mágica corriente de las frases, salvo que una especie de nota, al pie de la última página, escrita evidentemente mucho más tarde con mano temblorosa, pudiera ser considerada como la exposición de un método. Era muy simple, y, al final de aquella apelación patética a todos los sentimientos altruistas, llegaba a deslumbrar, luminosa y terrible, como un relámpago en un cielo sereno: «¡Exterminad a estos bárbaros!» Lo curioso era que, al parecer, había olvidado todo lo relacionado con aquel importante post-scriptum, porque más tarde, cuando en cierto modo logró volver en sí, me suplicó en repetidas ocasiones que velara celosamente por «mi panfleto» (así lo llamaba), ya que estaba seguro de que en el futuro podía influir beneficiosamente en su carrera. Tenía yo entonces una amplia información sobre esas cosas, y, además, como luego resultó, me tocaría a mí conservar su memoria. Ya he hecho lo bastante como para concederme el indiscutible derecho de depositarla, si quiero, para su eterno reposo, en el cajón de basura del progreso, entre todos los gatos muertos de la civilización.

TEXTO 1 D

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 131-132

- No hace falta insistir más —dice Ariadna—. Creo que ha quedado claro que los caribes eran enemigos peligrosos de los españoles y que, por tanto, para poder exterminarlos y esclavizarlos con permiso del Rey, los españoles les atribuyeron todos los pecados del mundo. Dijeron de ellos cualquier cosa.

Efectivamente, según mis apuntes, distintos autores dijeron de los caribes que eran sodomitas, holgazanes, mentirosos, incestuosos, ingratos, mudables, ruines, ociosos, viciosos, melancólicos, cobardes, viles, mal inclinados, de poca memoria, de ninguna constancia, que no había ninguna justicia entre ellos, que no tenían amos ni vergüenza, que eran como asnos, alocados, insensatos, ingratisimos y (¡aguanta!) amigos de novedades, traidores, crueles, vengativos que nunca perdonan, y un cardenal llegó a afirmar que los indios no eran más que papagayos. Pero, sobre todo, lo que los hacía asquerosos y susceptibles de ser esclavizados, es que eran matahombres y comehombres, eso sobre todo.

Dijo Vasco Núñez de Balboa, llevado por ese mismo espíritu: «Estos indios de la Caribana tienen bien merecido mil veces la muerte, porque es muy mala gente. Y no digo darlos por esclavos según es mala casta, más aún mandarlos quemar a todos, chicos e grandes, porque no quedase memoria de tan mala gente.»

(...)

No eran más que pretextos para acabar con los indios con la conciencia tranquila.

Preguntas para la discusión colectiva:

Los fragmentos de textos literarios anteriores se enmarcan en la colonización por parte de los europeos de América y de África y dan cuenta de la caracterización negativa que se realizó de los aborígenes africanos y de los indios, respectivamente.

- ¿Qué opinión os merece esta manera de caracterizar o de hacer referencia a los indios y a los aborígenes africanos? ¿Consideráis que es ingenua o interesada? ¿Qué se pretendía justificar?
- ¿En algún otro momento histórico se ha empleado un recurso similar?
- ¿Os parece que en la actualidad se caracteriza también de manera negativa a algún colectivo o comunidad cultural de manera infundada e injusta con una finalidad similar?

TEXTO 2A

El corazón de las tinieblas, Joseph Conrad, 39-41

Pero aquellos jóvenes en realidad no tenían demasiado en qué apoyarse. No eran colonizadores; su administración equivalía a una pura opresión y nada más, imagino. Eran conquistadores, y eso lo único que requiere es fuerza bruta, nada de lo que pueda uno vanagloriarse cuando se posee, ya que la fuerza no es sino una casualidad nacida de la debilidad de los otros. Se apoderaban de todo lo que podían. Aquello era verdadero robo con violencia, asesinato con agravantes en gran escala, y los hombres hacían aquello ciegamente, como es natural entre quienes se debaten en la oscuridad. La conquista de la tierra, que por lo general consiste en arrebátársela a quienes tienen una tez de color distinto o narices ligeramente más chatas que las nuestras, no es nada agradable cuando se observa con atención. Lo único que la redime es la idea. Una idea que la respalda: no un pretexto sentimental sino una idea; y una creencia generosa en esa idea, en algo que se puede enarbolar, ante lo que uno puede postrarse y ofrecerse en sacrificio...

TEXTO 2B

El corazón de las tinieblas, Joseph Conrad, 70-74

En aquella estación se respiraba un aire de conspiración, que, por supuesto, no se resolvía en nada. Era tan irreal como todo lo demás, como las pretensiones filantrópicas de la empresa, como sus conversaciones, como su gobierno, como las muestras de su trabajo. El único sentimiento real era el deseo de ser destinado a un puesto comercial donde poder recoger el marfil y obtener el porcentaje estipulado.

(...)

“Dígame, por favor”, le pedí, “¿quién es ese señor Kurtz?”

» “El jefe de la estación interior”, respondió con sequedad, mirando hacia otro lado. (...) “Es un prodigio”, dijo al fin. “Es un emisario de la piedad, la ciencia y el progreso, y sólo el diablo sabe de qué más. Nosotros necesitamos”, comenzó de pronto a declamar, “para realizar la causa que Europa nos ha confiado, por así decirlo, inteligencias superiores, gran simpatía, unidad de propósitos.”

(...)

Usted forma parte del nuevo equipo... el equipo de la virtud. La misma persona que lo envió a él lo ha recomendado muy especialmente a usted.

(...)

(...) la inmovilidad de aquella selva estaba ante mis ojos; había manchas brillantes en la negra enseada. La luna extendía sobre todas las cosas una fina capa de plata, sobre la fresca hierba, sobre el muro de vegetación que se elevaba a una altura mayor que el muro de un templo, sobre el gran río, que resplandecía mientras corría anchurosamente sin un murmullo. Todo aquello era grandioso, esperanzador, mudo, mientras aquel hombre charlaba banalmente sobre sí mismo. Me pregunté si la quietud del rostro de aquella inmensidad que nos contemplaba a ambos significaba un buen presagio o una amenaza. ¿Qué éramos nosotros, extraviados en aquel lugar? ¿Podíamos dominar aquella cosa muda, o sería ella la que nos manejaría a nosotros? Percibí cuán grande, cuán inmensamente grande era aquella cosa que no podía hablar, y que tal vez también fuera sorda. ¿Qué había allí? Sabía que parte del marfil llegaba de allí y había oído decir que el señor Kurtz estaba allí.

TEXTO 2C

El corazón de las tinieblas, Joseph Conrad, 85-113

(...) un tipo malvado que les arrebatara el marfil a los nativos (...) había reunido, cambiado, estafado y robado más marfil que todos los demás agentes juntos (...) ¿Marfil? Ya lo creo. Montañas de marfil. La vieja cabaña de barro reventaba de él. Vosotros habríais supuesto que no había dejado un solo colmillo encima o debajo de la tierra en toda la región. “La mayor parte es fósil”, observó desdeñosamente el director. Era tan fósil como lo puedo ser yo, pero él llamaba fósil a todo lo que había estado enterrado. Según parece los negros enterraban a veces los colmillos, y por lo visto no habían enterrado aquella cantidad a la profundidad necesaria para contrariar el hado del dotado señor Kurtz. Llenamos el vapor y tuvimos que apilar una buena cantidad en cubierta. Así él pudo verlo y disfrutarlo mientras aún pudo ver, porque el precio de aquel material permaneció vivo en él hasta el final. Debían oírlo, cuando decía “mi marfil”. Oh, sí, yo pude oírlo: “Mi marfil, mi prometida, mi estación, mi río, mi...” Todo le pertenecía. Aquello me hizo retener el aliento en espera de que la barbarie estallara en una prodigiosa carcajada que llegara a sacudir hasta las estrellas. Todo le pertenecía...

Preguntas para la discusión colectiva:

- ¿Qué información aportan los fragmentos anteriores sobre las características, las actuaciones y las motivaciones de los conquistadores?
- ¿Qué opinión os merece que se utilizaran, de una parte, una supuesta inteligencia superior de los europeos y, de otra, los rasgos raciales de los aborígenes africanos como justificación para someterlos, robarles, maltratarles y ocupar por la fuerza sus tierras?
- ¿Os recuerdan a algún otro episodio histórico estas justificaciones?

TEXTO 3

Todos los españoles se pusieron en pie con ruido metálico de armaduras y espadas.

Los indios, desconcertados pero siempre sonrientes, se levantaron también procurando que no se borrara la amabilidad de sus actitudes.

- Léales el Requerimiento, Buraño –ordenó el capitán.

Buraño extrajo de su bolsa unos papeles enrollados. Procedió a desplegarlos con mucha prosopopeya.

En la Junta de Burgos de 1512, se dictaron las primeras leyes para reglamentar y legitimar las condiciones de trabajo de los nativos americanos. Quería ser aquello una legislación laboral que impidiera la aniquilación del indio y favoreciera su evangelización. Pero el trabajo era obligatorio y los indios debían someterse a él, a las buenas o a las malas. Para que se enterasen de estas condiciones, el jurista Palacios Rubio redactó un Requerimiento donde quedaban debidamente explicadas.

- «De parte del Emperador y Rey don Carlos... -empezó Buraño- ...y doña Juana, su madre, Reyes de Castilla, de León, de Aragón, de las dos Sicilias, de Jerusalén, de Navarra, de Granada, de Toledo, de Valencia, de Galicia, de Mallorca, de Sevilla, de Cerdeña, de Córdoba, de Córcega, de Murcia, de Jaén, de los Algarves, de Algecira, de Gibraltar, de las islas de Canaria, de las Indias, islas y tierra firme de mar Océano, Condes de Barcelona, señores de Vizcaya y de Molina, Duques de Atenas y Neopatria, Condes de Ruysellón y de Cerdeña, Marqueses de Oristán y de Gociano, Archiduque de Austria, Duques de Borgoña y de Bravante, Condes de Flandes y de Tirol, etc., domadores de gentes bárbaras...»

Las gentes bárbaras que iban a domesticar lo contemplaban estupefactos, sin comprender nada. Ni siquiera conociendo el idioma castellano habrían podido comprender nada. Se miraban entre sí. A lo mejor creían que el gigantesco Buraño estaba entonando algún cántico, o salmo, o algo parecido. Empezaron a sonreír.

- «... os notificamos y hacemos saber, como mejor podemos, que Dios nuestro Señor, uno y eterno, creó el cielo y la tierra, y un hombre y una mujer, de quien nos y vosotros y todos los hombres del mundo fueron y son descendientes y procreados, y todos los que después de nosotros vinieran...»

Los murmullos entre los indios iban en aumento. Si aquello era una alegre canción española, estaban ansiosos por sumarse al coro para participar de la algarazara.

- «... Uno de los Pontífices pasados que en lugar de éste sucedió en aquella dignidad y silla que he dicho, como señor del mundo hizo donación de estas islas y tierra firme del mar Océano a los dichos Rey y Reina y sus sucesores en estos Reinos, con todo lo que en ella hay, según se contiene en ciertas escrituras que sobre ello pasaron, según se ha dicho, que podréis ver si quisieseis. Así que sus Majestades son Reyes y señores de estas islas y tierra firme por virtud de dicha donación...»

Lobisome, impaciente, había cruzado el brazo por delante del cuerpo y había puesto su mano en el puño de la espada.

- «... y sus Majestades los recibieron alegre y benignamente, y así los mandaron tratar como a los otros súbditos y vasallos; y vosotros sois tenidos y obligados a hacer lo mismo. Por ende, como mejor podemos, os rogamos y requerimos que entendedáis bien esto que os hemos dicho y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo...»

El murmullo de los indios era ya algarabía.

- «... Y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Emperador y Reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y Reyes de esas islas y tierra firme...»

Zenón cerró los ojos a la situación absurda y grotesca que estaba viviendo.

- «... Si así lo hicieseis, haréis bien, y aquello que sois tenidos y obligados, y sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad... Y si así no lo hicieseis o en ellos maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos...»

TEXTO 4

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 57-60

Nuestro señor Colón prometió a nuestros Bienamados Reyes cargamentos de esclavos a cambio del flete de navíos y todo tipo de provisiones. De esta forma, compensaba las inversiones de la Corona en su proyecto. Se han vendido muchos esclavos indios a España, que luego son revendidos por toda Europa. Os hablo de finales del siglo pasado, cuando acababan de descubrir estas tierras. Ya desde entonces existe la posibilidad de capturar a los indios malos. ¿Y queréis que os diga una cosa, padre? ¡Todos los indios son malos!

(...)

- ¡Todos los indios son malos! ¡Los indios son bestias feroces! ¡Pronto lo aprenderéis! No merecen vivir. ¡Si alguna vez faltase el agua, habríamos de regar las heredades de los españoles con sangre de indios!

(...)

- ¿Qué son las encomiendas?

(...)

- Las encomiendas son las posesiones de los españoles, las casas, las tierras, las minas que el Rey les ha dado.

Más tarde, mientras comían, acaso para restaurar su imagen ante los presentes, fray Gonzalvo intervino:

- Lo que antes ha dicho Seisdedos no es exacto. Las encomiendas no son propiedad de los colonos sino de Nuestro Señor el Rey.

El único que atendió con interés fue Zenón. Los otros intercambiaban miradas sarcásticas de «qué nos va a contar» y «él qué sabrá».

- Las Capitulaciones de Santa Fe, que firmaron en 1492 los Reyes Católicos y Colón, establecieron que las tierras que se descubrieran se encomendarían a los colonos para que las explotaran con la ayuda de los nativos. A cambio de la colaboración de los indios, los encomenderos se comprometían a protegerlos, alimentarlos e instruirlos en la fe cristiana, considerando que el indio es un ser libre y su libertad debe ser respetada.

(...)

- Lo que yo conozco son unas tierras y unas fincas donde un español es quien manda y los indios son los que se rompen la espalda sacando oro o esmeraldas de las minas, o labrando la tierra. Como corresponde. Y lo que sé es que los indios son unos malditos holgazanes, de mala calidad, que Dios no los creó como a nosotros porque enseguida se mueren por cualquier cosa, y por eso se necesitan muchos y cada vez hay menos. Que sé de un oficial, llamado Juan de la Vega, a quien dieron trescientos indios de repartimiento y al cabo de tres meses no le quedaban más que treinta. Y por eso yo tengo mucho trabajo, padre, porque debo conseguir mano de obra para mis contratadores. Y es un trabajo duro el mío porque esos indios cada vez se alejan más de nosotros, huyen a los montes, a los pantanos, a la selva más frondosa; se han diseminado por las islas del archipiélago y allí nos esperan armados de flechas ponzoñosas. Tan haraganes son que cuentan que muchos de ellos se han ahorcado por no trabajar con nosotros, o se envenenan, y se matan los maridos con sus mujeres y con sus hijos. Si queréis venir

conmigo, lo comprobaréis, padre. Me han señalado unas islas inexploradas donde, por lo visto, todavía existen salvajes que no conocen al hombre blanco. Iremos a por ellos.

TEXTO 5

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 80-85

- ¿Me dejas que te diga una cosa? –preludio de malas noticias-. Me parece muy elemental. ¿Cómo te diría? Eso no era así. Te has ido a saltar precisamente el párrafo del Requerimiento que dice que, si se portan bien, los dejarán y no les obligarán a hacerse cristianos si no quieren, y entonces, ¿cómo era?, «sus Majestades os concederán privilegios y exenciones, y os harán muchas mercedes». Y los españoles leían el Requerimiento y, cuando los indios les atacaban, entonces se defendían...

- Por favor –hace una mueca de contrariedad-. Hay que procurar ser verosímiles. El lector tiene que poder creer lo que le contamos. Todo eso del Requerimiento parece una burla. ¿Quién se lo va a creer? ¿No ves que no era más que una formalidad grotesca, dada la situación? Vienen unos tíos armados y les pegan a los indios un rollo que no entienden de nada... Es verdad que le he puesto un poco de sentido del humor a la situación, pero es para recalcar lo absurdo, lo surrealista, del momento –se levanta del sillón como si estuviera dispuesta a llegar a las manos-. ¡Si los indios ni siquiera entendían el idioma! Daba igual lo que dijeran. Daba igual lo que hicieran los unos y los otros. Iban a capturarlos porque necesitaban esclavos, mano de obra barata, y Lobisome y la gente como Lobisome los capturaban como esclavos con cualquier excusa.

- Bueno, pero al menos creo que tendríamos que remarcar que la Corona española trataba de hacer las cosas bien. Los reyes sucesivos prohibieron que se hiciera esclavos a los indios, y continuamente estaban elaborando leyes con juristas y teólogos para hacer bien las cosas. Nada de esto sucedió en América del Norte, por ejemplo.

- Querían hacer las cosas bien –me concede con un toque de ironía-, pero nadie les hacía caso. Estaban a miles de kilómetros de distancia y eso, en aquella época, era como ahora estar en Marte. Lo dice, no sé, José de Acosta, cuando habla de las encomiendas...

(...)

«El Rey está lejos y yo mando aquí.». La consecuencia del autoritarismo es la estupidez generalizada. Es la falta de diálogo, porque uno manda y los otros se callan, y eso significa falta de raciocinio, o sea tontería. Tontería de los que obedecen sin rechistar, pero también tontería del que manda y no es obedecido.

Se ha quedado descansada.

- Sí, sí, bueno –digo, para no dejarme apabullar-, pues eso. Lo que quiero decir es que existía cierta ambigüedad, y creo que deberíamos reflejar esa ambigüedad.

- ¿Ambigüedad? ¿Qué ambigüedad quieres encontrar en hombres que entran en un poblado y asesinan a mujeres y niños, que abandonan en la selva a sus propios compañeros heridos, que le cortan la mano a un moribundo para no tomarse la molestia de soltarle el grillete? ¿Cómo vas a relativizar eso? ¿Diciendo que son hechos sacados de contexto? ¿Que en aquella época eso era más normal que hoy en día?

- Bueno, al menos había la posibilidad de criticarlo. Estaban Montesinos, y Bartolomé de las Casas, fray Antonio de Córdoba, Domingo de Soto, Vázquez de Menchaca y todos los demás –recurro a una de las notas que tenemos sobre la mesa para ser exhaustivo-: Gutierre de Ampudia, Bernardo de Santo Domingo, Pedro de San Martín y Diego de Alberca y el amigo de Bartolomé de las Casas, Pedro de Rentería, hasta un santo, san Luis Beltrán... Todos ellos denunciaban los desmanes ante el rey y el rey les hacía caso...

- No, no, no –más calmada-. No, espera –pero preparando la siguiente andanada-. Si había Montesinos y Bartolomé de las Casas, eso significa que existía sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, como hoy. Ellos no sacaban nada de contexto: estaban en el contexto y sufrían por el mal que se hacía a los indios exactamente como sufrimos hoy al pensarlo. Y los desalmados que mataban a mansalva y los esclavizaban sin escrúpulos eran exactamente tan despiadados como los soldados y los mercenarios de hoy, los norteamericanos asesinos de Vietnam, de Iraq, los torturadores de Abu Graib o de los chupaderos de Argentina o de Chile. Y el castellano viejo se aprovechaba y se enriquecía gracias a los crímenes de los mercenarios esclavistas era igual que el accionista de la multinacional que se compra un yate con el dinero ganado gracias a los niños que están trabajando como esclavos en la India. Idéntico. ¿Que entonces abundaban los psicópatas? Pues a lo mejor. Yo no estoy muy convencida, pero te lo concedo. Desde luego, en América, sí. En América se cometieron más barbaridades de las que probablemente se cometerían hoy. Eso significa que hemos progresado. Pero un poco, sólo un poco, porque para mí el progreso no es el avión, el aire acondicionado y el microondas. El progreso sólo se

puede medir en el sentimiento de los hombres, y en ese sentido no hemos avanzado demasiado. El egoísmo todavía le gana la batalla a la generosidad.

- Pero...

Y, después de una pausa dramática equivalente a un «preparate», abordo mi teoría preferida. A ver si la convengo:

- ¿Tú no crees que todos somos básicamente egoístas? Los españoles iban allí para enriquecerse, por puro egoísmo, sí, pero los indios también defendían lo suyo porque era suyo, por puro egoísmo...

- No, no lo creo, Toni –me dice con mirada acusadora, casi de odio-. Lo que somos todos es esencialmente animales, y los animales sí que son elementales y egoístas. Fíjate en una cosa: los animales que más nos gustan son los más generosos. Aquellos que nos dan cariño, calor y fidelidad. Porque eso los hace más parecidos a nosotros, más humanos. Yo creo que la civilización nace precisamente cuando el hombre empieza a mirar a su alrededor, y descubre al otro y se vuelve animal social, se relaciona con el entorno y eso convierte al animal egoísta en persona altruista. Eso es lo que yo creo.

Preguntas para la discusión colectiva:

- ¿Qué opinión os merece el requerimiento que leen los españoles a los indios?

- ¿Qué lectura realizáis del hecho de que ni siquiera pudieran entenderlo debido al desconocimiento de la lengua?

- ¿Se sostienen los argumentos que aportan los españoles para justificar que las tierras en que vivían los indios les pertenecían?

- ¿Es objetiva la caracterización negativa y despectiva que se realiza de los indios? ¿Qué intención o qué finalidad creéis que subyacía a la misma?

- ¿Os parece correcta la imposición a un pueblo por otro de unas determinadas creencias religiosas?

- ¿Fue justa la explotación y esclavización de los indios?

- ¿Qué opináis vosotros del autoritarismo?

- ¿Cuáles serían para vosotros las bases de la civilización y del progreso?

TEXTO 6

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 14-17

¿De qué trata el libro? ¿De las atrocidades que cometieron los españoles en América durante la conquista? (...)

- Bueno, bueno, pero –objeto- tampoco se trata de alimentar la leyenda negra. Quedamos en que íbamos a ser objetivos. Un poco cañeros, vale, pero no nos pasemos con las tintas. No vamos a contar que todos los españoles eran unos monstruos y los indios unos angelitos.

(...)

- Los españoles eran unos monstruos –sentencia- y Colón y Vesputio llegaron a comparar a los indios con los ángeles.

- Bueno, pero... -trato de resistirme.

- Los aniquilaron –me mira de hito en hito como si le maravillara que yo aún no me haya enterado-. Acabaron con todos los indios de Haití y con todos los de las Antillas en una veintena de años. A eso lo llamo yo genocidio y de los buenos.

- (...) Lo único que quiero decir es que (...) Así es como avanza la Humanidad. El progreso es un dios terrible que, a cambio de los beneficios que nos proporciona, exige vidas humanas. Eso ocurre desde el principio de los tiempos. Los romanos nos trajeron su civilización a sangre y fuego. Y los árabes. Y nosotros llevamos nuestra civilización a sangre y fuego también.

(...)

- En todo caso, tendremos que preguntarnos si no habría ido todo mucho mejor si los romanos se hubieran quedado en su casa y los españoles en la suya.

(...)

- Yo creo que este libro trata de la leyenda negra. Es una reflexión sobre la leyenda negra, sobre todas las leyendas negras. Una visión nueva, distinta a la que siempre suele darse de aquella peripecia de ultramar. Y creo que Bartolomé de las Casas era objetivo en su exposición. Dice, y cito (...): «Traigo aquí una breve descripción de las acciones diabólicas que los españoles cometen a diario en vuestros territorios del Nuevo Mundo...» O sea: acciones diabólicas. Más claro, agua (...) Bueno, pues nosotros tenemos la intención de decir (...) que la conquista no fue una verbena.

TEXTO 7

Los dueños del paraíso, Andreu Martín, 170-180

- Pues que –respondo con una cierta cautela- habrá un sector de la sociedad, críticos, profesores de instituto y de universidad, padres de alumnos, que no estarán de acuerdo en que divulguemos la leyenda negra española.

- ¿Por qué? –replica respondona-. ¿Qué es la leyenda negra? ¿Qué significa eso?

- ¿No lo sabes?

- Tengo mi idea, ¿pero cuál es la tuya?

Me pongo serio. Me concentro.

- Yo definiría la leyenda negra como un conjunto de falsedades, mentiras, inexactitudes que, de forma malintencionada, se divulgan para dar una imagen negativa de España, para ensuciar nuestro buen nombre...

- Ensuciar nuestro buen nombre (...) Lo ensucian quienes cometen los crímenes, no quien los difunde.

¿Tú has oído hablar de la libertad de expresión? Pues eso es lo que trataban de ejercer Bartolomé de las Casas y Montesinos y todos los demás...

(...)

- Pero es que Bartolomé de las Casas defendía la legislación vigente –protesta-. Y hablaba de caridad, de amor, de buenos sentimientos. ¿Quién podría condenarle por ello? Si ni siquiera podemos criticar a los reyes. Los reyes, tanto los Católicos como Carlos I, habían prohibido esclavizar a los indios. Cuando De las Casas o Montesinos predicaban desde el púlpito, daban por supuesto que ni el rey, ni la Inquisición, ni la Iglesia, ni los teólogos, ni los juristas podían tolerar las tropelías que se cometían en América. Porque ellos habían ordenado que no se cometieran. Lo tenemos documentado: en España se sabía lo que sucedía y había muchas corrientes de opinión. Unas a favor de la conquista, la demonización de los indios y el saqueo; y otras muchas en contra de eso. Por eso, se dictaron las leyes que se dictaron, aunque luego no sirvieran para nada porque en América nadie obedecía las órdenes reales. Tendríamos que sentirnos orgullosos de que en España hubiera esa sensibilidad por los desmanes de los Lobisomes.

- (...) Pero alguien puede decirnos que Bartolomé de las Casas exageraba. Eso se dice.

- ¿Que exageraba?

- Hombre, no te hagas de nuevas. Dicen que, puesto a dar cifras, soltaba cualquier cosa. Dicen que deberían haberse encontrado fosas comunes repletas de restos humanos si hubiera habido esas matanzas de miles de indios que él dice. Algún rastro debería haber quedado.

(...)

- Primero –dice, dándome a entender que hace esfuerzos para no gritar-, tendríamos que dejar claro a cuántos hay que matar para empezar a lamentarlo. Y, segundo, no es sólo Bartolomé de las Casas quien habla de matanzas. Hay escritos de Hernán Cortés y de Pedro de Valdivia, por ejemplo, y tú lo sabes. HERNÁN CORTÉS: «Aquel día se mataron y prendieron más de cuarenta mil ánimas. Y era tanta la grita y el lloro de los niños y mujeres que no había persona a quien no quebrase el corazón, y ya nosotros teníamos más que hacer en estorbar a nuestros amigos que no matasen ni hiciesen tanta crueldad que no en pelear con los indios. Esta crueldad nunca en generación tan recia se vio, ni tan fuera de toda orden de naturaleza, como en los naturales de estas partes.»

GONZALO FERNÁNDEZ DE OVIEDO: «Y fue Saxipa condenado a tormento de tracto de cuerda; e cuando se le dio, le dieron tres tractos la primera vez y después, cuando se le reiteró el tormento, otros tres. Y aunque en ellos siempre prometía de dar el oro, nunca lo dio. Desde a un mes, como era hombre delicado y se veía afligido con la prisión y la tristeza, murió.»

«E lo que él y ellos llamaban pacificar era yermar e asolar e matar e destruir la tierra de muchas maneras, robando e acabando los naturales della.»

PASCUAL DE ANDAGOYA: «En todo el sitio y asiento de Popayán no puede salir nadie que no vaya por ladrillado de cabezas y huesos de muertos. No puedo dejar de llorar muchas lágrimas de ver tan gran perdición y tanto mal.»

GARCILASO DE LA VEGA: «Otros se ocuparon en abrir indios muertos y sacar el unto para que sirviese de unguento y aceites para curar las heridas.»

PEDRO DE VALDIVIA: «Prendiéronse trescientos o cuatrocientos, a los cuales hice cortar las manos derechas e narices, dándoles a entender que se hacía porque les había avisado viniesen de paz; e me dijeron que sí harían, e viniéronme de guerra, e que, si no servían, así los había de tratar a todos.»

TESTIMONIO INDIOS: «Eran tantos los indios que mataron que se hizo un río de sangre, que viene a ser el olintepeque. Por eso le quedó el nombre de Quinquel, porque toda el agua venía hecha sangre y también el día se volvió colorado por la mucha sangre que hubo aquel día.»

(...)

- Pero, a ver, dicen que muchos indios murieron de muerte natural, de enfermedades para las que no tenían anticuerpos. La gripe, no sé... Se habla de que morían de desnutrición.

- Eso es una burla –dice Ariadna, a gritos, desde el baño-. Es una burla. ¿Quién se lo puede tomar en serio? ¿Enfermedades? Todas las islas, Cuba y La Española despobladas en menos de veinte años. ¡Menuda epidemia! ¿Y la desnutrición? Eso quiere decir morirse de hambre, ¿no? Quiere decir que los dejaban morir de hambre.

(...)

- ¿Sabes cuál es el problema? Que la historia la escriben los vencedores. En aquella época, y en épocas posteriores, se ha escrito para justificar los atropellos, «los indios eran viciosos y asquerosos e idólatras y tal» y se ha escrito lo que los españoles que se habían enriquecido a costa de América querían oír, «somos estupendos, todo lo hacemos bien». Es desagradable e indignante saber que gente de tu misma nacionalidad comete animaladas como las que se cometían. Un genocidio. Hay muchos norteamericanos indignados con el gobierno y el ejército de su país. Y pueden hacer dos cosas: lamentarlo y protestar, como hacen muchos, o insistir en el «somos estupendos». A los españoles que se enriquecían con la conquista les encantaba escuchar que lo de las Américas era formidable y heroico y que quien dijera lo contrario era un falsario de mala fe. Pero las razones que utilizaban para defender esos crímenes eran tan abominables como los mismos crímenes. Fascismo puro. Ríete tú de Hitler. ¿Te acuerdas de los alegatos del mamarracho de Ginés de Sepúlveda, el que hablaba contra De las Casas?

Sí, me acuerdo.

«La naturaleza humana se da en distintos grados: en unos hombres se realiza con plenitud y en otros no, hay hombres cabales destinados a la libertad y al ejercicio del mando, y hombres deficientes y menoscabados, homúnculos, destinados a la servidumbre...»

- Fascismo puro –continúa Ariadna, arrolladora-. La raza aria y los demás. ¿O no te acuerdas del texto de Rufino Blanco Fombona?

Sí. Lo recuerdo. Tiene razón Ariadna al decir que las voces que atacan a Bartolomé de las Casas se desautorizan por sí solas.

Dice el tal Rufino Blanco (copio): «Los conquistadores fueron hombres maravillosos... No venció el número, ni siquiera el arrojo, sino una raza superior sobre otra inferior... La conquista resulta obra de piedad. En este sentido, a España la movió el más puro idealismo; y su obra colonizadora es más noble que la de Holanda e Inglaterra, movidas en sus empresas colonialistas por un afán de orden económico. La conquista de América por España tiene algo de cruzada... Como todos los guerreros de España eran entonces hombres religiosos, cada conquistador era, en consecuencia, un campeón de la fe. Hasta las más turbias y equivocadas acciones adquieren carácter de excelencia si las santifica la religión... Respecto a la crueldad, no vale la pena insistir. España y principalmente Castilla ha sido y es pueblo cruel con los demás (...)

Contra todo ello, proclama Bartolomé de las Casas:

«Todo pueblo, por muy bárbaro que sea, puede defenderse de los ataques de otro pueblo más civilizado que pretende subyugarlo o privarle de la libertad. Es más: lícitamente puede castigar con la muerte a tales personas más civilizadas como salvajes y crueles agresores contra la ley natural. Tal guerra es más justa que aquel que, bajo pretexto de superior cultura, se le hace.»

(...)

- (...) queda claro que la conquista de América es una cruzada, continuación de la Reconquista contra los moros y los judíos. ¿Qué se hacía contra los moros y los judíos? No tenían derecho a la vida, se los marginaba, se los despreciaba, se los expoliaba, se robaban sus pertenencias, se atacaba las juderías de vez en cuando para matar judíos y quemar sus casas. ¿Por qué no hacer lo mismo con los indios, que eran como animales, paganos, casi seres demoníacos?

» Y hablemos de la nobleza de intenciones y sentimientos de los conquistadores. Gran parte de ellos eran analfabetos, gente embrutecida por una miseria absoluta con el espejismo de obtener riquezas y nobleza de un día para otro, aventureros convencidos de que sólo iban a tener que agacharse para recoger tesoros de valor incalculable, delincuentes, «carne de cárcel», como decía aquel, «porque no encontraban hombres libres dispuestos a navegar a lo desconocido». Embárcalos. Más de un mes de viaje sin mujeres. Encuentran indias hermosas y desnudas y complacientes. ¿Qué puede pasar?

» Y vienen obsesionados por las riquezas y el oro. Sólo quieren oro. Toma el dinero y corre. Cuando se forman las encomiendas, se ven propietarios de tierras y utilizan a los indios con el despotismo que en España utilizan los señores con los siervos, los tratan como esclavos aun transgrediendo la ley. Los maltratan, los azotan, los tratan como a animales, no les dan de comer.

» Piensa en el comportamiento de los nazis en la Segunda Guerra Mundial, los campos de exterminio, y piensa que los asesinos eran gente instruida; piensa en las salvajadas que los civilizadísimos ingleses han cometido en sus colonias; piensa en el exterminio sistemático de los indios norteamericanos en la

llamada Conquista del Oeste; piensa en los soldados norteamericanos de hoy día, siglo XXI, en Iraq, soldados que han recibido una instrucción, que participan de una moral del siglo XXI. Piensa en los cabezas rapadas que torturan homosexuales o pegan fuego a indigentes. Si esto sucede hoy, ¿no es fácil deducir que mayores bestialidades harían aquellos hombres en aquellas circunstancias? Comprenderlos no significa justificarlos, pero sí nos ayuda a juzgar la época con un poco de distancia y ecuanimidad. Piensa en las riquezas inmensas que podrían obtener, y obtuvieron, los españoles si eliminaban a los genuinos propietarios de aquellas tierras, los indios. El interés que tenían en hacerlos aparecer como bestias, homúnculos, engendros de segunda categoría, a los que ninguna ley sensata había de proteger.

» Al fin, triunfaron las tesis de Ginés de Sepúlveda, claro está, porque las apoyaban los ricos, aquellos que se beneficiaban del saqueo de las Américas. Bartolomé de las Casas fue tildado de pobre paranoico delirante, de judío resentido (es sintomático que le acusaran de esto), de pervertido que sólo quería hacer daño a su país, lo desprestigiaron y lo relegaron al último y más oscuro rincón de la historia. Pero, quitándole la razón, sólo se la daban a los racistas, a los cínicos y a los saqueadores.

» No pueden decir que hicieron bien exterminándoles porque no se puede hacer bien y exterminar. No pueden decir que no se exterminó a los indios porque no hay más que verlos hoy. Los pocos que quedan están marginados, humillados y desposeídos de sus tierras y sus bienes, son un ejemplo vergonzante de lo que entendemos por progreso. No se puede decir que fue necesario exterminarlos para que el mundo progresara porque el mundo, para ellos, nunca progresó.

En los fragmentos anteriores los dos protagonistas adolescentes de *Los dueños del paraíso* debaten desde qué perspectiva contar la novela que van a escribir colaborativamente sobre la conquista de América por los españoles: Ariadna sostiene que se trató de un genocidio inadmisibles, Toni defiende que la destrucción es siempre necesaria para el progreso. ¿Con qué postura os identificáis vosotros? Elaborad y ordenad vuestros argumentos a favor de una u otra postura y de cuanto supuso la conquista de América por los españoles para una posterior puesta en común colectiva. Se trata de defender con argumentos, tras la lectura de los textos, desde qué perspectiva consideraríais vosotros que debería contarse la conquista y por qué.

Preguntas para la discusión colectiva:

- ¿Estáis de acuerdo o en desacuerdo con la idea expuesta por Ariadna de que se caracteriza positiva o negativamente a los pueblos y se narra la historia desde una perspectiva empleada para justificar las atrocidades cometidas por los vencedores? ¿Por qué?
 - Tras la lectura de los fragmentos anteriores, ¿qué sentimiento os despierta la conquista de América por los españoles? ¿Orgullo? ¿Indignación? ¿Por qué?
 - Después de la aproximación al nazismo realizada en el bloque anterior, ¿encontráis alguna similitud entre el genocidio nazi alemán y la conquista española de América? Explicadlo.
 - ¿Cómo expresaríais, con vuestras palabras, las asociaciones que hace Ariadna en el último de los textos entre las atrocidades cometidas en los episodios históricos aludidos anteriormente y las que cometen en la actualidad, por ejemplo, los soldados norteamericanos o los cabezas rapadas?
 - ¿Qué os parece que se trate de justificar una jerarquización de la naturaleza humana o de la condición de seres humanos conforme a la pertenencia a distintos pueblos o comunidades culturales o basándose en unos determinados rasgos raciales?
 - ¿Es justo que un pueblo ataque o someta a otro por considerarlo “bárbaro”, “incivilizado” o “salvaje”, sosteniendo que su cultura es inferior?
 - ¿Qué intereses movían a los conquistadores españoles?
- Tras la discusión colectiva, organizad individualmente las ideas fundamentales elaborando un texto escrito en el que deis una respuesta argumentada y conjunta a las preguntas anteriores.

BLOQUE III) Inmigración

TEXTO 1A

La filla estrangera, Najat El Hachmi, 171-172

La mare rodeja la qüestió dient-me no sé què de les dones casades, que no s'han de comportar com les solteres, que nosaltres, al cap i a la fi, per més que visquem en terres cristianes i per molestes llibertats que ella m'hagi donat, no deixem de ser musulmans i que les musulmanes, les bones dones que no siguin partidores de feines, ens hem de comportar i vestir d'una manera, que es noti que som filles de *sidi*, filles de senyor. Però de seguida deixa de parlar de les partidores de feines perquè s'adona que l'expressió em tensa encara més i ella el que vol és que l'escolti, convence'm. El meu cosí encara calla quan ella afegeix que és de bones dones no voler semblar soltera i que jo puc fer el que vulgui però hauria de ser conscient del que la meua manera de fer provoca en els altres. Me la miro i li dic: què dius? Només que en la seua llengua això sona com a indignació, a disconformitat absoluta amb el que s'està dient. Què em dius? Que el mocador no és res dolent. En aquest punt ja no puc més i em sembla que alço la veu: mocador? Jo, mocador? Com hem quedat? Com havíem quedat? No t'ho vaig dir que jo no en duria encara que estigués casada? Filla meua, filla meua, em diu tota dolça, no és cap cosa dolenta i a tu t'està bé, te'n recordes quan eres petita i jugaves a posar-te els meus, et quedaven la mar de bé. Jo no em penso posar mocador, li dic, mai. Però de sobte és el meu cosí el que esclata, s'aixeca i comença a cridar: què et passa a tu? Què et passa? I fa servir una expressió que s'assemblaria més a «què cony et passa a tu», però sense cap paraulota, només amb un verb carregat d'enuig. *Mixm ide 'wen?* Com si fos boja, com si no hi toqués. Ja us ho vaig dir, que no portaria mocador, ni casada ni res. No és veritat, em contesta, el que vam parlar és que podries estudiar, podries treballar si volguessis, però ningú va dir res del mocador. El meu pare no en sabia res, ja t'ho dic, i ara li han arribat les notícies que la seva estimada jove va pel carrer vestida com una partidora de feines, amb el cap descobert i com si no tingués casa seva. És que no has vist com et miren els homes?

Me'l miro a ell, em miro la mare: a mi m'és igual el que diguin, el problema el tenen els altres, jo no em posaré mocador. Mai.

El meu cosí que es desespera i diu mare de la meua àvia picant-se amb el palmell obert a la cuixa i mossegant-se el llavi inferior. *Lal-la*, digues-li tu. Tens llibertats que no ha tingut mai cap dona a la nostra família i no en tens prou i no pots fer l'esforç de posar-te un tros de tela al cap? Quines llibertats tinc?, li contesto, quines? Fas el que vols, entres i surts quan vols, et compres roba, maquillatge, vas a la perruqueria i treballes. Jo et deixo treballar i tu no ets capaç de fer ni el més mínim gest cap a mi i la meua família que és la teua?

Què em deixes treballar? Estàs segur que em deixes treballar? Oblides que si jo no treballés set dies a la setmana tu no series aquí ni tindries un cèntim per comprar pipes.

TEXTO 1B

La filla estrangera, Najat El Hachmi, 177-181

Quan ha sonat el despertador m'he aixecat com un autòmat programat i he pensat: va, no hi pensis més, fes-ho i prou. Com més aviat t'hi acostumis, millor. Fet i fet, això no és com acceptar viure amb un marit desconegut, és una cosa superficial, d'aparences, un element que no et defineix ni et canvia. Pren-t'ho com una disfressa.

M'he pentinat més que mai, he recollit la cua en un monyo i davant del mirall m'he posat el mocador damunt del cap. *Funara* no sona com mocador, és un terme més específic, amb tot el pes significatiu posat en aquest aspecte, el de ser una peça que les dones es posen al cap. La *funara* no pot servir per res més, en canvi el mocador sí. N'he triada una de negra per tal que no sigui gaire vistosa, i veient el meu reflex mentre me la poso penso: mira que n'ets, de ridícula, si et penses que un mocador pot arribar a ser mai una cosa discreta en aquesta ciutat. En una altra de més gran, a la capital, potser passaries més desapercebuda, però aquí la gent és molt sensible a aquesta mena de coses.

(...)

Quan sóc davant del mirall i aixeco el cap per clavar l'imperdible a la tela em veig com un xaiet amb el coll estirat a punt de ser degollat. Quan l'abaixo i em noto tota la *funara* prement-me l'oval del rostre, m'agafa un dolor a la gola que pense que es deu assemblar al que pateixen els xais quan els maten. Mira que n'ets de dramàtica, em dic, però en mirar-me em veig una altra, em veig que no sóc jo i me'n faig vergonya de ser la que hi ha al mirall. S'han complert totes les profecies que penjaven damunt meu, damunt totes les filles de les marroquines aquí: no val la pena que us esforceu a educar-les, lo havia sentit dir a algú, que tan bon punt creixin una mica les casaran al seu país i au, mocador, casa i vinga tenir fills. Però és clar, la gent que pensa així no hi pensa mai, en la solitud, no fan cap proposta alternativa, no ens ofereixen, a canvi de revoltar-nos contra les nostres famílies, un lloc alternatiu on arrecerar-nos. No us deixeu dominar, rebel·leu-vos contra les tradicions ancestrals i primitives del vostre poble, fugiu de la discriminació i del masclisme. Si creuem el pont, què ens hi espera, a l'altra banda? Una abraçada reconfortant i totes les facilitats per les exiliades o bé una indiferència gèlida d'espavila't que aquí no regalem res? No hi heu pensat, en qui es queda a l'altra banda? No enteneu que no es pot abandonar els més dèbils, els que no han tingut més oportunitats, més coneixement de les coses per ser més lliures a l'hora de decidir com volen viure? Si deixo la meua mare a aquesta banda del pont i fujo, no heu pensat en el seu patiment?

El meu cap fa un monòleg impossible, un monòleg que vol ser una resposta a les explicacions que suposadament em demanaran els que em coneixen i em vegin per primer cop amb mocador. Em passa sovint que em funciona així, començo a pensar què li diré a tal persona o a tal altra, i acaba sent tot el meu discurs mental que es construeix per la persona en qüestió. El fet és que el més probable és que ningú em digui res sobre el mocador.

Caminant pel carrer em sóc estranya a mi mateixa, voldria amagar-me i fins i tot pot ser que m'arrambí als edificis més del que acostumo a fer. Miro a terra i em dic, m'acuso, de ser com la meua mare, com totes les dones que m'han precedit i penso que no haurà servit de res tanta formació, tanta lectura. Millor, així podré emmotllar-me com cal a la vida que tinc, que em toca. Després de parlar amb la mare i el Driss i haver dit que no, que no, que no em posaria el mocador ni que em matessin, l'endemà la mare es va posar malalta. De la manera que es posa malalta ella de tant en tant, sense cap causa orgànica que justifiqui el seu malestar. Un malestar que consisteix a no poder-se aixecar del llit, a estar-s'hi tot el dia.

(...)

Ahir ja feia una setmana que estava així, estirada al llit, sense sortir-ne per gairebé res, sense menjar, sense ni tan sols fer les oracions. Ja ho he entès, li vaig dir, ja ho sé que estàs així per culpa meua. Dintre meu pensava que no era per culpa meua sinó per la manera com és ella, per la importància que dona al què diran, a què pensaran els altres marroquins i, sobretot, la seva família allà, a qui arriben totes les notícies sobre el que fem o deixem de fer aquí. La gent, per què no s'ocupen de les seves coses?, li vaig dir el dia de la discussió, per que no es gasten els diners de la trucada per dir coses importants a les seves famílies i no pas per xafardejar? Però ara em veig a mi mateixa pel carrer, mig amagant-me per por de ser vista per algú d'aquí que em conegui i em dic: mira, ets iguala que ella, a tu també t'importa més el que digui la gent que cap altra cosa. Si no, a què treu cap que sentis vergonya de portar mocador? Ells no saben si el portes perquè vols o perquè t'ho han recomanat o perquè t'hi veus obligada per les circumstàncies. I aquest és un país lliure, no? Pots fer el que vulguis, com t'han dit tantes vegades.

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Por qué creéis que la protagonista acepta ponerse el pañuelo? ¿Cómo explicaríais la contradicción que siente por hacerlo?

TEXTO 2A

La aventura de Saíd, Josep Lorman, 72-76

- Los gobiernos occidentales quieren cerrar las puertas a los que venimos de fuera a buscar trabajo, olvidando que ellos fueron antes a nuestros países para explotar nuestros recursos y vendernos sus productos. La colonización no fue otra cosa que el expolio legal de unos países por otros. Ningún país colonizador se preocupó realmente de impulsar el desarrollo de sus colonias. Su única preocupación era obtener materias primas a bajo precio para hacer posible el milagro industrial occidental.

(...)

- Pero lo peor de todo –continuó– es que nos han impuesto un modelo económico basado en el desarrollo tecnológico, que para nosotros, los países pobres, es inalcanzable. La penetración occidental ha puesto fin a nuestras formas de vida tradicionales, pero no nos ha dado los elementos necesarios para que podamos sustituirlas con dignidad. De este modo lo hemos perdido todo sin ganar nada.

- Solo miseria –dijo Taib.

- Y ahora ni nos quieren –intervino Ahmed-. Cuando se necesitaban brazos para reconstruir Europa, los inmigrantes éramos bien recibidos, viniésemos de donde viniésemos, pero ahora que esa tarea ya está hecha y no hay trabajo para todos, dicen que debemos quedarnos en casa. ¿A qué? ¿A pasar hambre? ¿A ver cómo pasan hambre nuestras familias?

(...)

- Comprendo vuestro punto de vista, pero si la realidad occidental en estos momentos es que no hay trabajo, que estamos en medio de una grave crisis económica, y que una gran parte de la población está en paro, es normal que se quiera regular la entrada de trabajadores inmigrantes.

- Sí, es normal, tan normal como aprovecharse de nuestros recursos, inundarnos los mercados con vuestras sobras o vendernos tecnologías obsoletas.

- ¿Qué quieres decir?

- Nada, simplemente me quejo. ¿Por qué tiene que ser normal que nosotros seamos siempre los perdedores? ¿Por qué en los países del norte veis como algo normal la desgracia de los países del sur? ¿Tú crees que es justo o «normal», como dices, que nos condenéis a la miseria para defender vuestra opulencia?

Ana calló. No sabía qué decir. En la reunión se hizo un silencio tenso. Por fin se habían repartido los papeles y, de pronto, los personajes se encontraban representando los mundos opuestos a los que pertenecían. Ana apreciaba a aquellos hombres, admiraba su valor, su capacidad de sufrimiento, deseaba aproximarse a ellos, pero las palabras de Alí habían marcado las diferencias. Ella, quisiera o no, pertenecía al norte. No podía acercarse a los del sur por simple curiosidad o por mera compasión; ellos no querían compasión, lo que reclamaban era el reconocimiento de sus derechos, y esto significaba implicación, compromiso, compartir su interpretación de los hechos. No querían golpecitos amistosos en la espalda, sino brazos para marchar juntos.

(...)

- Habría que hacer un reparto más equitativo de la riqueza –apuntó como si hablase para sí misma-. Que no hubiera las diferencias tan grandes que hay ahora entre unos países y otros...

- ¡Bah! Esto no pasará nunca. Ya me dirás cuántos españoles, ingleses, franceses o de donde sea estarían dispuestos a dar parte de sus ganancias a los marroquíes, a los senegaleses o a los somalíes.

TEXTO 2B

La aventura de Saíd, Josep Lorman, 88-89

- A menudo nos preguntan por qué emigramos de nuestros países para lanzarnos a una aventura incierta, llena de sufrimientos, y que a veces, como en el caso de Ahmed, puede llevarnos incluso a las puertas de la muerte. La respuesta es bien sencilla: porque no podemos hacer otra cosa. No podemos continuar viviendo bajo gobiernos corruptos, aparecidos después de la larga y devastadora noche del colonialismo, que sumen a nuestro pueblo en la miseria. Emigramos porque no queremos resignarnos al papel que nos han asignado las grandes potencias mundiales en esta división injusta de la riqueza y el trabajo. No queremos formar parte de esa reserva de mano de obra barata, por no decir gratuita, que son los países del Tercer Mundo. Asimismo, emigramos por dignidad; escogemos el doloroso camino del exilio antes que aceptar una existencia de humillación e indigencia para nosotros y nuestros hijos. Y no tenemos por qué avergonzarnos de ser inmigrantes; al contrario, hemos elegido un camino difícil, lleno de inconvenientes, del que debemos estar orgullosos. Luchar para vivir dignifica al hombre, y nosotros lo hacemos con todas nuestras fuerzas. Muchas personas de los países a los que llegamos dicen que les quitamos el trabajo, y utilizan este argumento para justificar su rechazo. Pero eso no es cierto. Nosotros no le quitamos a nadie el puesto de trabajo porque trabajamos, casi exclusivamente, en sectores donde hay falta de mano de obra nacional; es decir, hacemos los trabajos que nadie del país quiere hacer. Además, quienes piensan así olvidan que, con nuestras aportaciones a los servicios de asistencia social, contribuimos a mantener una estructura asistencial de la que probablemente nunca nos beneficiaremos, porque si algún día podemos volver a nuestros países, lo haremos, ya que ese es el sueño de casi todos los inmigrantes. No somos, pues, sanguijuelas, como quieren hacernos creer, sino trabajadores necesarios. ¡Por todo ello, rechazamos que se nos trate como simples máquinas de producir, que se utilizan o no según la situación económica del momento! ¡Nosotros y nuestras familias somos seres humanos con las mismas necesidades que los demás y queremos que se nos reconozcan los derechos más elementales: el derecho a la vida, a la libertad, a la dignidad, al trabajo, a la salud, a la educación, y también el derecho a conservar nuestras creencias y nuestra cultura!

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Consideráis que los países occidentales tienen alguna responsabilidad de acoger a los inmigrantes y darles la posibilidad de acceder a un trabajo digno? ¿Por qué?

- ¿Creéis que deberían acceder al mismo trabajo que una persona de origen español?

- ¿Pensáis que darle trabajo a un inmigrante es quitárselo a un español? ¿Por qué?

TEXTO 3

La filla estrangera, Najat El Hachmi, 109-112

Benvinguts al primer Fòrum Intercultural. Diu quines són les bones intencions del consistori amb aquest nou projecte, explica que som pràcticament la primera ciutat on es fa això, una trobada amb tots els agents polítics, socials i de les diferents comunitats. Jo, visiblement «diferents» només veig l'imam, els seus acompanyants i jo, però potser els altres estan camuflats. En un moment del discurs, l'home que parla, que és l'alcalde, diu que la immigració no és un problema. Però a la sala hi ha una mica d'eco i queda surant «problema, ema, ema».

Després dóna la veu al cap de l'oposició, al president de l'associació de comerciants, a la presidenta d'associacions de pares de les escoles, etc. Triguem poc a començar a exposar les queixes sobre la immigració, en concret la marroquina. Jo penso que en aquests moments és gairebé l'única que hi ha, però com que el fòrum és intercultural miro de prestar atenció al que diuen. Que no respecten els horaris, que cal fer-los entendre que han de complir les normes d'aquí, que no poden pretendre imposar la religió.

(...)

Agafó el micròfon, no sé si se'm nota que tremolo, he de rescatar la veu d'algun lloc remot on s'ha amagat i començo a parlar tot entrebant-me (...) Per sortir del pas em dic que m'he de centrar, ne de dir el que he pensat: si parlem dels problemes dels marroquins, que és del que em van dir que es parlaria avui aquí, crec que el principal és el dels papers, després l'habitatge i finalment la formació per les dones. Els papers fan perdre molt temps i porten molts maldecaps. Que no ens vulguin llogar els pisos a segons quins llocs és un problema important, i les dones marroquines voldrien més classes per aprendre a llegir i escriure però que només fossin per dones, perquè si hi ha homes no hi poden anar.

En acabar de dir aquesta frase tota la sala s'omple d'un remoreig inconnex. No aconsegueixo entendre què comenten. L'alcalde els fa callar i em contesta: em penso que no et deuen haver informat prou bé sobre l'objectiu d'aquesta trobada, ens proposem parlar de les relacions entre les diferents comunitats i no pas sobre els problemes d'una d'aquestes en concret. De tota manera, et dic que els papers són competència de l'Estat i des d'aquí poca cosa hi podem fer. Amb això dels pisos tampoc no ens hi podem ficar, perquè són els propietaris que decideixen a qui lloguen i a qui no. El que sí que et puc dir és que, en els darrers temps, des de l'ajuntament hem portat a terme diferents inspeccions per desallotjar els habitatges que no reunissin les condicions mínimes de salubritat. També hem tancat diferents pisos pastera, però no hi podem fer res més. M'alegra molt sentir que les vostres dones tenen ganes de formar-se, i jo et demano que les convencis perquè s'apunten als cursos de l'escola de llengua i l'escola d'adults, on les atendran encantats. El que de cap manera serà possible és obrir grups específics per elles, perquè això xoca directament contra els nostres valors culturals, per nosaltres és imprescindible que homes i dones visquin en igualtat de condicions i no podem renunciar a aquest tret fonamental de la nostra manera de fer.

Quan s'acaba el debat tinc ganes de marxar corrents del lloc, sento un gust de rovellat a la llengua que no sé d'on ve, si de la indignació de veure que m'havien convidat a parlar no dels problemes dels marroquins sinó dels problemes que provoquen els marroquins.

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Cuáles creéis vosotros que son los problemas que existen en relación a la inmigración?
- ¿Os parece positivo que el alcalde se muestre inflexible en el principio de igualdad entre hombres y mujeres?

TEXTO 4

La aventura de Saïd, Josep Lorman, 97-98

¡Ana era tan distinta de las chicas marroquíes! Decidida, independiente, con estudios... ¡Qué poco se parecía a la chica que hasta ahora tenía como modelo de esposa! A él le habían enseñado a valorar en una mujer la modestia y la sumisión. Había aprendido a mirar los ojos tras un rostro velado o inexpresivo para saber qué palpitaba en su corazón. En las muchachas marroquíes solamente hablaban los ojos, pero era un lenguaje intenso, lleno de significados, que engendraba deseo. Ese era el lenguaje de Jamila, e incluso el de Fátima. En cambio, en Ana todo era distinto: franco, abierto, sencillo. En ella no solo

hablaban los ojos: hablaba todo su cuerpo y prometía una dulzura extraordinaria. Pero las dudas más graves surgían cuando Saíd se imaginaba a su lado. ¿Qué hacía un chico como él, pobre, sin estudios y musulmán, al lado de una muchacha como Ana, rica, universitaria y cristiana? ¿Podría dominarla? ¿Aceptaría ser dominada? Lo dudaba. Veía claramente que si se acercaba a Ana y ella le aceptaba sería a él a quien le tocaría cambiar. Estaban en España, no en Marruecos; en España eran muy distintos la familia y el matrimonio. ¿Sería capaz de cambiar los valores familiares que había tenido hasta entonces para adaptarse a los de aquí? En Marruecos, la mujer deja a sus padres para integrarse en la familia del marido, que de este modo ve reforzado su papel de dominador en la pareja. Aquí sería al revés: tendría que ser él quien se integrase en la familia de ella. ¿Le aceptarían? ¿Sería capaz de soportar la igualdad de trato o incluso el dominio de ella? Sabía que podía ser un marido respetuoso, incapaz de tratar brutalmente a su mujer, como a menudo había visto en su barrio. Pero ¿podría ser un marido dócil? ¡La fuerza de Ana era tanta que le asustaba! Y otra cosa: suponiendo que llegasen a enamorarse y prometerse, ¿se acostumbraría a ver su mujer rodeada de hombres, de entre los cuales más de uno la miraría con deseo o hasta se le insinuaría? Entre musulmanes no pasaba eso: las esposas vivían encerradas en casa y solo salían para hacer lo indispensable. No había ocasión para la infidelidad ni motivos para los celos. Pero era impensable encerrar en casa a una mujer como Ana. Tendría que ser él quien cambiase y aceptase las costumbres occidentales. Y todo lo que se planteaba, ¿qué significaba a fin de cuentas? Abandonar el islam. Sí, si se enamoraba de Ana, lo primero que debía pensar era si sería capaz de abandonar su religión o, al menos, ponerla en un segundo término. Esa era la cuestión central.

En CD:

- Escenas de *Mis hijos y Ajami*

Preguntas guía para la discusión:

- ¿Vosotros entablaríais una relación de pareja con una persona de diferente cultura, religión y valores?
¿Qué dificultades y riquezas creéis que comportaría? ¿En qué estaríais dispuestos a cambiar y en qué no?

ANEXO C.3) Dossier 1. Consideraciones para la elaboración de las respuestas escritas e intervenciones orales

1. EL TEXTO ARGUMENTATIVO. ORIENTACIONES GENERALES PARA SU ELABORACIÓN Y REVISIÓN

Las actividades incluidas en los tres bloques que componen esta secuencia están orientadas al comentario o discusión a partir de los fragmentos textuales y escenas filmicas propuestos. Para que vuestras intervenciones orales y respuestas escritas adquieran una forma progresivamente más ajustada a las características de los textos argumentativos (convirtiéndose, con ello, en lectores más críticos), ofrecemos, a continuación, algunas pautas e ideas básicas que pueden resultar útiles para la elaboración de las mismas. También se describen las tres fases fundamentales que integran todo proceso de composición textual (planificación, textualización y revisión).

Aunque en la primera de las sesiones explicaremos los aspectos más importantes a este respecto, a lo largo del desarrollo de la secuencia dispondréis de este material, al que podréis recurrir en todo momento como apoyo para la composición y revisión de vuestros textos.

Elaborado a partir de información explícita sintetizada de:

- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Camps, A. (2013). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (33-46). Barcelona: Graó.
- Cotteron, J. (2013). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (93-109). Barcelona: Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo* (43-59). Propuestas para el aula. Valencia: Perifèric edicions.
- Santamaria, J. (2013). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (111-126). Barcelona: Graó.

A) EL TEXTO ARGUMENTATIVO (Álvarez Angulo, 2001; Camps, 2013; Cotteron, 2013; Santamaria, 2013)

IDEAS BÁSICAS (Álvarez Angulo, 2001)

Argumentación se relaciona con: discusión, debate, opinión → ejercicio de crítica, toma de posición y de decisiones

Discurso o texto argumentativo: conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc.

Requisitos argumentación: situación de desacuerdo (oposición) sobre una determinada posición o proposición; confrontación discurso y contradiscurso.

Intencionalidad enunciador: influir sobre interlocutor o auditorio mediante defensa de tesis, idea, punto de vista, etc.

CARACTERÍSTICAS TEXTO ARGUMENTATIVO (Santamaria, 2013)

Características de un texto argumentativo:

- Intenta probar o refutar una tesis o sopesar sus pros y sus contras.
- Tiene como objetivo persuadir.
- Se estructura en: premisa o tesis principal, cuerpo argumentativo, conclusión.

Otras características que también lo definen:

- Para desarrollar la tesis se utilizan tres modalidades básicas: la ejemplificación, la adición de argumentos y el razonamiento deductivo.
- Existen tres tipos de argumentación que, en ocasiones, pueden aparecer entremezclados: la discusión (deliberación centrada en sopesar pros y contras); la defensa (justificación limitada a los argumentos favorables); y la requisitoria (refutación de los argumentos desfavorables).

ESQUEMA BÁSICO ARGUMENTACIÓN (datos o argumentos + conclusión): (Álvarez Angulo, 2001)

- 1) Introducción. Presentar el tema y predisponer favorablemente al receptor para que acepte la tesis.
- 2) Exposición de hechos. En ellos se basa el emisor para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe a favor.
- 3) Exposición de los argumentos. El emisor expone argumentos a favor de la tesis que defiende y para refutar los argumentos de la parte contraria.
- 4) Conclusión. Recuerdo o recapitulación de lo más importante que se ha expuesto.

TIPOS DE ARGUMENTOS (Álvarez Angulo, 2001)

- a) Argumentos basados en la causa. Explica un determinado fenómeno relacionándolo con una causa.
- b) Argumentos basados en la definición. Permite eliminar las ambigüedades, establece la univocidad.
- c) Argumentos basados en la analogía. Relacionar el caso concreto de estudio con un caso tipo o modelo.
- d) Argumentos basados en la autoridad. Alguien a quien se le reconoce competencia y saber ha dicho algo sobre el tema.

TIPOS DE FALACIAS (Álvarez Angulo, 2001)

Falacias: inferencias que no son válidas, cuya forma recuerda a la de las argumentaciones válidas

- a) Argumento dirigido contra la persona: refutar una opinión censurando a la persona que la defiende en lugar de aducir razones contra tal opinión.

- b) Al báculo: argumentos que se basan en la fuerza o el poder que vienen a sustituir a las razones.
- c) A la gente, a la masa: argumentos a través de los cuales se apela a los sentimientos y emociones, dirigidos a conmover al auditorio más que a aducir las razones oportunas.
- d) A la verdad: recurrir al criterio de autoridad para obtener la adhesión a una determinada conclusión, cuando la autoridad a quien se apela no es tal en relación con el asunto que constituye el problema.
- e) A la ignorancia: defiende que una cosa no es verdadera porque se ignora o porque no se ha probado su veracidad.
- f) Y tú también: devolver la ofensa al acusador sin formular argumentos para refutar la acusación.

ARGUMENTACIÓN (persuadir, influir)
Parte de premisas y leyes subjetivas discutibles, resultado de un razonamiento opinable.
Es un razonamiento en el que preocupa la adhesión y el éxito.
Su punto de partida son las opiniones.
Es un sistema abierto: los términos son variables.
Es una argumentación subjetiva. Persigue con frecuencia la ambigüedad. Perteneciente al terreno de la opinabilidad.
Intenta persuadir y conseguir la adhesión.
Defiende la persuasión mediante opiniones.
Admite mayor o menor fuerza.
Depende enteramente de la adecuación al auditorio, a su contexto cultural y a su universo ideológico.
Su valor radica en su eficacia persuasiva. Persigue el éxito.

Álvarez Angulo (2001, 57)

OPERACIONES LLEVADAS A CABO POR EL ARGUMENTADOR (Camps, 2013)

Algunas operaciones llevadas a cabo por el argumentador
Reconocer la existencia de opiniones diferentes sobre un mismo hecho o tema.
Definir el punto de vista propio e identificar puntos de vista distintos. En otras palabras, establecer la tesis propia y las opiniones opuestas.
Identificar los destinatarios y reconocer o tener hipótesis sobre sus opiniones.
Seleccionar argumentos y justificaciones adecuados a los destinatarios. Delimitar argumentos, datos, hechos, etc. que sirvan de justificación.
Reconocer las razones de los argumentados y saber concederles la parte de razón que tienen según el propio punto de vista, utilizando recursos lingüísticos para indicar la concesión.
Referirse a los argumentos contrarios para refutarlos en el propio texto.
Distinguir los argumentados (aquellos con quien se discute una idea) de los destinatarios (aquellos a quienes se dirige realmente la argumentación).

Camps (2013, 44-45)

ASPECTOS GRAMATICALES Y PRAGMÁTICOS (Álvarez Angulo, 2001)

a) Conectores pragmáticos y organizadores textuales:

CONECTORES Y ORGANIZADORES TEXTUALES	
Para empezar	hay distintas opiniones, hablaremos de, en primer lugar, para empezar diré, el tema que voy a tratar...
Adición, continuación, enumeración	además, también, incluso, y aun, es más, más allá de, y no sólo, y ni siquiera, encima, entonces, con todo, pues bien, asimismo, igualmente, del mismo modo, con respecto a, respecto de, referente a, conforme a, acerca de, en cuanto a, a propósito de,

	en lo que respecta a, en lo tocante a, en primer lugar, en segundo lugar, a continuación, hay que añadir que, para acabar, por último, finalmente, por un lado, por otro, por una parte, por otra, de entrada, para empezar, en general...
Afirmación, aprobación, asentimiento	de acuerdo, sin duda, por supuesto, en efecto...
Causa/consecuencia	entonces, luego, así pues, así que, por (lo) tanto, por consiguiente, en consecuencia, consecuentemente, por ello (eso), con ello, porque, puesto que, ya que...
Certeza, constatación	en efecto, es evidente, es indudable que, es incuestionable que, en realidad, de hecho, como ya es sabido...
Comparación	asimismo, de igual forma, igualmente, del mismo modo que, equiparable a, hace pensar en, sería como si...
Concesión, pretexto	aunque, es cierto que, pero, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso...
Condición	si, supongamos que, en ese caso...
Duda, probabilidad	quizás, es posible, por lo que parece, puede ser que, se podría pensar que...
Ejemplificación	por ejemplo, para ilustrar, pongamos por caso, para muestra, un (buen) ejemplo es, en particular...
Excepción, salvedad, reserva	al menos, a menos que, excepto (que), salvo (que)...
Explicación, aclaración, reformulación	es decir, en otros términos/en otras palabras, lo que significa...
Finalidad	para, para que, en pro de, con el fin de...
Fuente, autoridad, origen (garante)	según, a partir de, como dice...
Indicador de argumento	porque, puesto que, pero, no obstante, con todo, sin embargo, de hecho, en efecto, es cierto que, luego...
Introducción de macroargumento	ahora me explico, el razonamiento es éste, ahora se demuestra por qué...
Introducción de premisas	si... (entonces), dado que..., considerando, teniendo en cuenta, ante...
Marcador de conclusión	en consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto, por eso (esto, lo cual), pues bien, (si)...entonces, de ahí que, así pues, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que, en conclusión, para concluir...
Modo	según, a modo de, de este (ese) modo, así, de manera que, de modo, sin darnos cuenta de que...
Oposición/contraste (contra-argumentativos)	pero, en cambio, sin embargo, no obstante, mientras tanto, ahora bien, contrariamente, en contra de, contra lo que pueda parecer, por el contrario, por otra parte, en contraposición, de todos modos, con todo, (ni) aun así, al mismo tiempo...
Resumidor	en resumen, en resumidas cuentas, en pocas palabras, para abreviar...

Tomado de Álvarez Angulo (2001, 26-28) y ampliado a partir de Santamaría (2013, 124-125)

b) Elección de términos léxicos con valor de argumentación.

c) Tiempos verbales. Presente y verbos en primera persona a través de los que se manifiesta el autor.

d) Deícticos. Marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la

cohesión textual. Todas aquellas expresiones de la lengua que identifican y localizan a sus referentes en el contexto tomando como punto de partida el eje de coordenadas yo, aquí, ahora del hablante.

e) Modalizadores. Introducen el punto de vista del emisor en el discurso, bien mediante verbos modales (poder, desear), de opinión (creer, opinar) o performativos (prometer, jurar); bien mediante otros procedimientos, como la cuantificación, la calificación mediante adjetivos o elementos equivalentes, el uso de exclamaciones o interrogaciones de carácter retórico, los adverbios oracionales, la connotación, el léxico marcado positiva o negativamente, el uso de comillas o guiones para marcar la distancia y el posicionamiento del enunciador respecto del enunciado. Estas marcas o indicadores tienen que ver con la actitud que el sujeto hablante (enunciador) adopta con respecto a sus producciones verbales (enunciados); indican el grado de adhesión (incondicional o mitigada), de incertidumbre o de rechazo del sujeto de la enunciación con respecto a los contenidos enunciados.

f) Implícitos. Presuposiciones y sobreentendidos.

g) Polifonía enunciativa. Mediante el procedimiento de citas, alusiones a producciones anteriores o plagios, voces que concuerdan o se contradicen, etc.

PARA LA EJERCITACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN: (Álvarez Angulo, 2001; Cotteron, 2013)

- Practicar la argumentación mediante la manifestación de acuerdo/desacuerdo, discrepancia, opinión, justificación de pros y contras, «poner pegas» o «poner peros», dar consejos o recomendaciones (Álvarez Angulo, 2001).
- Apoyar o refutar razonadamente ideas u opiniones ajenas (Álvarez Angulo, 2001).
- Detectar falacias: argumentaciones con apariencia lógica, pero que presentan una información que no es pertinente para la conclusión que se establece (Álvarez Angulo, 2001).
- Delimitar el o los argumentos contenidos en un discurso o texto argumentativo (Álvarez Angulo, 2001).
- Reconocer en un texto oral o escrito el carácter argumentativo de una situación, identificar una cuestión controvertida o el desacuerdo origen de la argumentación (conflicto de valores ante el cual son posibles diversas respuestas) (Cotteron, 2013).
- Ejercitarse en la articulación entre la opinión y las razones que la justifican, reconocer argumentos a favor y en contra (Cotteron, 2013).
- «Ponerse en el lugar», expresar desacuerdo e intentar convencer (Cotteron, 2013).
- Etc.

B) PROCESOS COGNITIVOS DE LA ESCRITURA (Álvarez Angulo, 2005; Cotteron, 2013)

1) PLANIFICACIÓN: (Álvarez Angulo, 2005)

Intenciones o finalidades comunicativas, representación del lector/destinatario, efectos que se quiere producir en el otro.

Información e ideas sobre el tema.

Qué escribir y cómo.

Técnicas de preparación: lluvia de ideas, elaboración de esquemas y resúmenes.

Jerarquización, selección, supresión, integración de información.

2) TEXTUALIZACIÓN: (Álvarez Angulo, 2005)

Verbalización escrita de los textos (considerando las características textuales anteriormente apuntadas).

Organización y traslación al texto de aquellas ideas contenidas en el plan de escritura.

Elaborar borradores.

Particularidades de la textualización para el caso de los textos argumentativos (Cotteron, 2013)

La textualización de un texto argumentativo supone:

- un trabajo sobre el léxico, la sintaxis, los instrumentos lingüísticos para marcar la conexión y la segmentación, la modalización, así como la cohesión.
- tomar conciencia del papel de los organizadores textuales que indican la conexión entre las proposiciones del texto (pero, cuando, porque...) y la articulación entre las diferentes partes (por una parte... por otra...; además...; en primer lugar...; a continuación...; finalmente...; etc.).
- mejorar el encadenamiento de los argumentos para justificar la conclusión.
- mejorar la articulación entre las razones y la conclusión trabajando los medios lingüísticos que marcan las relaciones de causa (dado que..., a causa de...) y de conclusión consecuencia (por lo tanto, así pues...).
- la modalización por medio de expresiones de certeza, de probabilidad, de posibilidad y por la implicación del enunciador en las opiniones que se discuten, implicación que puede ser de grados muy diversos.

3) REVISIÓN: (Álvarez Angulo, 2005)

Análisis de borradores para introducir los cambios necesarios para mejorar el texto (perspectivas o puntos de vista, fuentes, orden o énfasis de los puntos o ideas, adecuación a la situación, qué decir y cómo decirlo, etc.).

Modificar aspectos del texto en los que se produce algún desajuste (ortografía, contenidos, etc.).

Evaluación de borradores contrastándolos con pautas recogidas en los apartados C y D.

C) PAUTAS QUE PUEDEN ORIENTAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS (Cotteron, 2013; Santamaria, 2013)

Lista de control para la argumentación
1. Escribo una introducción para recordar el tema objeto de discusión.
2. Doy mi opinión: indico si estoy o no de acuerdo.
3. Justifico mi posición con argumentos.
4. Al final del texto doy una conclusión.
5. Organizo mi texto: Párrafos.

Organizadores. Puntuación.
6. Busco expresiones para atraer al lector y convencerle: Frases exclamativas. Expresiones de certeza, de duda. Palabras dirigidas directamente al destinatario.
7. Utilizo un léxico adaptado a mi punto de vista, a mi postura.
8. Procuero no hacer faltas de ortografía ni de gramática.
9. Procuero que mi texto esté bien presentado.

Cotteron (2013, 105)

Base de orientación para la escritura de un texto argumentativo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un plan o esquema. 2. Buscar información necesaria. 3. Seleccionar datos relevantes. 4. Decidir la posición del enunciador y su relación con el destinatario. 5. Escribir un párrafo de introducción general. 6. Manifestar la tesis principal. 7. Planificar el desarrollo de la argumentación: <ul style="list-style-type: none"> - Graduar los argumentos. - Organizar los argumentos y contraargumentos. - Ejemplificar adecuadamente. - Elegir argumentos pertinentes. 8. Utilizar los nexos o conectores lógicos más adecuados. 9. Escribir una conclusión general. 10. Repasar el léxico empleado. 11. Revisar la organización del texto en párrafos. 12. Puntuar adecuadamente. 13. Releer y controlar la ortografía.

Santamaria (2013, 123-124)

D) PAUTAS QUE PUEDEN ORIENTAR LA VALORACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS O DE OPINIÓN (Rodríguez Gonzalo, 2008; Santamaria, 2013)

Ficha valoración texto de opinión	
Nombre y apellidos:	
Valoración	
Formato <ul style="list-style-type: none"> - Extensión mínima de 5 líneas.* - Organización del texto en párrafos (cuando la extensión es superior). - Legibilidad. 	
Contenido <ul style="list-style-type: none"> - Orden de las ideas en el texto. - Unidad de contenido en cada párrafo. - Relación explícita con el tema propuesto. - Presencia de información y opinión, fundamentada mediante la aportación de argumentos.* - Reformulación personal de ideas aparecidas en el texto a comentar.* - Asociación de conocimientos e ideas personales, así como de información 	

complementaria y de conocimientos culturales o enciclopédicos facilitados.* - Contraste de la perspectiva personal con las posturas de otros.*	
Expresión - Uso del vocabulario adecuado (no coloquial). - Uso de conectores y organizadores textuales.* - Se estructuran bien las oraciones. - Se puede seguir el orden de las ideas del texto. - Faltas de ortografía. - En el párrafo se diferencian oraciones mediante punto y seguido.	

Rodríguez Gonzalo (2008, 53), modificado mediante la supresión de algunos puntos y la incorporación de otros nuevos*.

2. PAUTAS PARA EL COMENTARIO TEXTUAL Y PARA LA ESCRITURA DE INTENCIÓN LITERARIA

Pautas para el comentario/la discusión crítica:
<ul style="list-style-type: none"> - Intenta expresar con tus propias palabras las partes más relevantes de los textos propuestos para responder a las preguntas planteadas. Reformula, reestructura, reelabora el contenido. - Vincula el contenido de los textos con otra información conocida y con tus experiencias, así como con los conocimientos enciclopédicos y culturales adicionales proporcionados. - Realiza asociaciones y conexiones entre tus ideas y las distintas informaciones disponibles, así como entre hechos o situaciones del pasado y de la actualidad. - Aporta argumentos para razonar tus opiniones y posicionamientos. - Contrasta tu interpretación con la de los compañeros y procura mirar el asunto objeto de discusión desde perspectivas distintas de la propia, considerando el punto de vista y los sentimientos de otros en torno al tema. - Manifiesta y fundamenta tu postura alrededor de aquello con lo que estés de acuerdo o en desacuerdo y ante todo cuanto consideres injusto, explicando por qué.

Elaboración propia.

Pautas para una iniciación a la escritura de intención literaria:
<ul style="list-style-type: none"> - Partimos de la premisa del “como si todos (incluido TÚ) pudiésemos ser escritores”. - Da predominio a las funciones expresiva y estética (pensamientos y sentimientos propios, cuidado, mimo del lenguaje). - Desarrolla una perspectiva personal, la propia manera de ver las cosas y un determinado lugar desde el que contarlas. - Desarrolla “visiones extrañadas”, percepciones inéditas de la realidad. - Juega con las palabras (¡relaciónate apasionadamente con ellas!), con el pensamiento y con la imaginación, saliendo de esquemas preestablecidos (se habla, en este sentido, de “desbloquear la mente”, de “desentumecimiento expresivo” o de “desautomatizar el lenguaje”). - Inventa, modifica o amplía historias. - Inspírate en los modelos textuales ofrecidos e incluso ¡transgrédelos! - Interrógate, hazte preguntas. - Desarrolla juicios autónomos e independientes y concédete la ocasión de emocionarte a través de las palabras y recursos escogidos para expresarlos.

Elaboración propia, partiendo de algunas ideas aportadas por Delmiro Coto, B. (2011). *La escritura en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

ANEXO C.4.) Dossier 2. Conocimientos culturales para profundizar en la comprensión

Bloque 1) Genocidio nazi

TEXTO 1

En Alemania, especialmente durante todo el siglo pasado, una ininterrumpida serie de filósofos y políticos habían insistido en una teorización fanática según la cual el pueblo alemán, dividido y humillado durante mucho tiempo, era depositario de la primacía en Europa y quizá en el mundo entero, era heredero de remotas y extremadamente nobles tradiciones y civilidades, y estaba constituido por individuos sustancialmente homogéneos de sangre y raza. Los pueblos alemanes debían unirse en un Estado fuerte y aguerrido, hegemónico en Europa e investido de una majestad casi divina.

Esta idea de la misión de la Nación Germana sobrevive a la derrota en la Primera Guerra Mundial y sale, al contrario, fortalecida de la humillación del tratado de paz de Versalles. De ella se adueña uno de los personajes más siniestros e infaustos de la Historia, el agitador político Adolf Hitler. Los burgueses y los industriales alemanes prestan atención a su inflamada oratoria: para ellos Hitler promete, Hitler logrará desviar hacia los judíos la aversión del proletariado alemán por las clases que lo han llevado a la derrota y al desastre económico. En pocos años, a partir de 1933, logra sacar un partido de la cólera de un país humillado y del orgullo nacionalista suscitado por los profetas que lo precedieron, Lutero, Fichte, Hegel, Wagner, Gobineau, Chamberlain, Nietzsche: su idea fija es la de una Alemania dominadora, no en un futuro lejano sino ahora mismo; no mediante una misión civilizadora sino con las armas. Todo lo que no es germánico le parece inferior, o peor: detestable, y los primeros enemigos de Alemania son los judíos, por muchos motivos que Hitler enunciaba con fervor dogmático: porque tienen «sangre distinta»; porque están emparentados con otros judíos en Inglaterra, en Rusia, en América; porque son herederos de una cultura en la que se razona y se discute antes de obedecer y en la que está prohibido inclinarse ante los ídolos, cuando él mismo aspira a ser venerado como un ídolo y no vacila en proclamar que «debemos desconfiar de la inteligencia y de la conciencia, poner toda nuestra fe en los instintos». Y finalmente, muchos judíos alemanes han alcanzado posiciones clave en la economía, en las finanzas, en las artes, en la ciencia, en la literatura: Hitler, pintor fallido, arquitecto fracasado, vuelca sobre los judíos su resentimiento y envidia de frustrado.

Esta semilla de intolerancia, cuando cae en un terreno bien predispuesto, prende con vigor increíble pero con nuevas formas. El antisemitismo de corte fascista, ese que el Verbo de Hitler despierta en el pueblo alemán, es más bárbaro que todos sus precedentes: convergen en él doctrinas biológicas artificialmente falseadas, según las cuales las razas débiles deben caer frente a las razas fuertes; las absurdas creencias populares que el sentido común había enterrado hacía siglos; una propaganda sin tregua. Se rayan cotas nunca alcanzadas hasta entonces. El judaísmo no es una religión de la que pueda uno alejarse mediante el bautismo, ni una tradición cultural que pueda abandonarse por otra: es una subespecie humana, una raza diferente e inferior a todas las otras. Los judíos son seres humanos sólo en apariencia: en realidad son otra cosa: son algo abominable e indefinible, «más lejanos de los alemanes que el mono del hombre»; son culpables de todo.

Apéndice de 1976. ¿Cómo se explica el odio fanático de los nazis por lo judíos? En P. Levi (2016).

Si esto es un hombre (210-220). Barcelona: El Aleph.

TEXTO 2

El paso de la prédica teórica a la acción práctica fue rápido y brutal. En 1933, sólo dos meses después de que Hitler conquistara el poder, nace Dachau, el primer Lager. En mayo del mismo año se enciende la primera hoguera de libros de autores judíos o enemigos del nazismo (pero más de cien años antes Heine, poeta judío alemán, había escrito: «Quien quema libros termina tarde o temprano por quemar hombres»). En 1935 el antisemitismo queda codificado en una legislación monumental y minuciosa, las Leyes de Nuremberg. En 1938, durante una única noche de desórdenes manipulados desde arriba, se incendian 191 sinagogas y se destruyen miles de tiendas de judíos. En 1939 los judíos de la Polonia

recién ocupada son encerrados en ghettos. En 1940 se abre el Lager de Auschwitz. En 1941-1942 la máquina de exterminio está en pleno funcionamiento: las víctimas llegarán a millones en 1944.

En la práctica cotidiana de los campos de exterminación se realizan el odio y el desprecio difundido por la propaganda nazi. Aquí no estaba presente sólo la muerte sino una multitud de detalles maníacos y simbólicos, tendentes todos a demostrar y confirmar que los judíos, y los gitanos, y los esclavos, son ganado, desecho, inmundicia. Recordad el tatuaje de Auschwitz, que imponía a los hombres la marca que se usa para los bovinos; el viaje en vagones de ganado, jamás abiertos, para obligar así a los deportados (¡hombres, mujeres y niños!) a yacer días y días en su propia suciedad; el número de matrícula que sustituye al nombre; la falta de cucharas (y sin embargo los almacenes de Auschwitz contenían, en el momento de la liberación, toneladas de ellas), por lo que los prisioneros habrían debido lamer la sopa como perros; el inicuo aprovechamiento de los cadáveres, tratados como cualquier materia prima anónima, de la que se extraía el oro de los dientes, los cabellos como materia textil, las cenizas como fertilizante agrícola; los hombres y mujeres degradados al nivel de conejillos de la india para, antes de suprimirlos, experimentar medicamentos.

La manera misma elegida para la experimentación (al cabo de minuciosos experimentos) era ostensiblemente simbólica. Había que usar, y se usó, el mismo gas venenoso que se usaba para desinfectar las estibas de los barcos y los locales infestados de chinches o piojos. A lo largo de los siglos se inventaron muertes más atormentadoras, pero ninguna tan cargada de vilipendio y desdén.

Como se sabe, la obra de exterminación fue muy lejos. Los nazis, que a la vez estaban empeñados en una guerra durísima, manifestaron en ello una prisa inexplicable: los cargamentos de víctimas destinadas al gas o a ser trasladadas de los Lager cercanos al frente, tenían precedencia sobre los transportes militares.

Apéndice de 1976. ¿Cómo se explica el odio fanático de los nazis por lo judíos? En P. Levi (2016). *Si esto es un hombre* (210-220). Barcelona: El Aleph.

Para resumir, se puede afirmar que el antisemitismo es un caso particular de intolerancia; que durante siglos ha tenido un carácter principalmente religioso; que en el tercer Reich fue exacerbado por la explosión nacionalista y militarista del pueblo alemán, o por la peculiar «diferencia» del pueblo judío; que se diseminó fácilmente por toda Alemania y buena parte de Europa, gracias a la eficacia de la propaganda de los fascistas y de los nazis que tenían la necesidad de un chivo emisario sobre quien descargar todas las culpas y todos los resentimientos; y que el fenómeno fue llevado a su paroxismo por Hitler, dictador maníaco.

Debo conceder, sin embargo, que estas explicaciones comúnmente aceptadas no me satisfacen: son diminutas, no tienen común medida ni proporción con los hechos que pretenden explicar. Releyendo las crónicas del nazismo, desde sus turbios inicios hasta su fin convulsionado, no logro quitarme de encima la impresión de una atmósfera general de locura descontrolada que me parece ser única en la historia. Esta locura colectiva, este descarrío, suele explicarse postulando la combinación de muchos factores distintos, insuficientes uno a uno. El más importante sería la misma personalidad de Hitler y su profunda interacción con el pueblo alemán. Es verdad que sus obsesiones personales, su capacidad de odiar, su prédica de la violencia, hallaban una resonancia desenfrenada en la frustración del pueblo alemán, y de él le volvían multiplicadas, confirmándole su convicción delirante de ser él mismo quien encarnaba al Héroe de Nietzsche, el Superhombre redentor de Alemania.

Mucho se ha escrito acerca de su odio hacia el pueblo judío. Se ha dicho que Hitler volcaba sobre los judíos su odio hacia todo el género humano; que reconocía en los judíos algunos de sus propios defectos, y que al odiar a los judíos se odiaba a sí mismo; que la violencia de su aversión provenía del temor de tener «sangre judía» en las venas.

Insisto: no me parecen explicaciones adecuadas. No me parece lícito explicar un fenómeno histórico cargando todas las culpas sobre un individuo (¡los ejecutores de órdenes horribles no son inocentes!), y además siempre es arduo interpretar las motivaciones profundas de un individuo. Las hipótesis propuestas justifican los hechos sólo parcialmente, explican la calidad pero no la cantidad. Debo admitir que prefiero la humildad con que algunos historiadores entre los más serios (Bullock, Schramm, Bracher) confiesan no comprender el antisemitismo furibundo de Hitler y, detrás de él, de Alemania.

Quizás no se pueda comprender todo lo que sucedió, o no se deba comprender, porque comprender es casi justificar. Me explico: «comprender» una proposición o un comportamiento humano significa (incluso etimológicamente) contenerlo, contener al autor, ponerse en su lugar, identificarse con él. Pero ningún hombre normal podrá jamás identificarse con Hitler, Himmler, Goebbels, Eichmann e infinitos

otros. Esto nos desorienta y a la vez nos consuela: porque quizás sea deseable que sus palabras (y también, por desgracia, sus obras) no lleguen nunca a resultarnos comprensibles. Son palabras y actos no humanos, o peor: contrahumanos, sin precedentes históricos, difícilmente comparables con los hechos más crueles de la lucha biológica por la existencia. A esta lucha podemos asimilar la guerra: pero Auschwitz nada tiene que ver con la guerra, no es un episodio, no es una forma extremada. La guerra es un hecho terrible desde siempre: podemos execrarlo pero está en nosotros, tiene su racionalidad, lo «comprendemos».

No podemos comprenderlo; pero podemos y debemos comprender dónde nace, y estar en guardia. Si comprender es imposible, conocer es necesario, porque lo sucedido puede volver a suceder, las conciencias pueden ser seducidas y obnubiladas de nuevo: las nuestras también.

Por ello, meditar sobre lo que pasó es deber de todos. Todos deben saber, o recordar, que tanto a Hitler como a Mussolini, cuando hablaban en público, se les creía, se los aplaudía, se los admiraba, se los adoraba como dioses. Eran «jefes carismáticos», poseían un secreto poder de seducción que no nacía de la credibilidad o de la verdad de lo que decían, sino del modo sugestivo con que lo decían, de su elocuencia, de su arte histriónico, quizás instintivo, quizás pacientemente ejercitado y aprendido. Las ideas que proclamaban no eran siempre las mismas y en general eran aberraciones, o tonterías, o crueldades; y sin embargo se entonaban hosannas en su honor y millones de fieles los seguían hasta la muerte. Hay que recordar que estos fieles, y entre ellos también los diligentes ejecutores de órdenes inhumanas, no eran esbirros natos, no eran (salvo excepciones) monstruos: eran gente cualquiera. Los monstruos existen pero son demasiado pocos para ser realmente peligrosos; más peligrosos son los hombres comunes, los funcionarios listos a creer y obedecer sin discutir, como Eichmann, como Hoess, comandante de Auschwitz, como Stangl, comandante de Treblinka, como los militares franceses de veinte años más tarde, asesinos en Argelia, como los militares norteamericanos de treinta años más tarde, asesinos en Vietnam.

Hay que desconfiar, pues, de quien trata de convencernos con argumentos distintos de la razón, es decir de los jefes carismáticos: hemos de ser cautos en delegar en otros nuestro juicio y nuestra voluntad. Puesto que es difícil distinguir los profetas verdaderos de los falsos, es mejor sospechar de todo profeta; es mejor renunciar a la verdad revelada, por mucho que exalten su simplicidad y esplendor, aunque las hallemos cómodas porque se adquieren gratis. Es mejor conformarse con otras verdades más modestas y menos entusiasmantes, las que se conquistan con mucho trabajo, poco a poco y sin atajos por el estudio, la discusión y el razonamiento, verdades que pueden ser demostradas y verificadas.

Es evidente que esta receta es demasiado simple como para cubrir todos los casos: un nuevo fascismo, con su retahíla de intolerancias, prepotencias y servidumbre, puede nacer fuera de nuestro país para ser importado, quizás en puntas de pies y haciéndose llamar con otros nombres; o puede desencadenarse dentro de casa con una violencia capaz de desbaratar todo reparo. Entonces los consejos de sabiduría ya no sirven y se debe encontrar la forma de resistir: también en esto, la memoria de lo sucedido en el corazón de Europa, y no hace mucho, puede servir de sostén y de admonición.

Apéndice de 1976. ¿Cómo se explica el odio fanático de los nazis por lo judíos? En P. Levi (2016). *Si esto es un hombre* (210-220). Barcelona: El Aleph.

Bloque 2) Colonización de América y África

TEXTO 1

Bartolomé de las Casas nació en Sevilla en 1484. Tenía ocho años, pues, cuando Cristóbal Colón descubrió América y a los nueve años pudo asistir al desfile triunfal que se celebró con motivo de la llegada del primer viaje de Colón a Sevilla con «gran alarde de indios, loros y papagayos». Ese mismo año 1493, el 25 de septiembre, su padre Pedro de las Casas, comerciante de profesión, se embarcó en el segundo viaje de Colón.

A su regreso, le regaló al pequeño Bartolomé un indio taíno que le hiciera de criado y que se convirtió en compañero de juegos infantiles o correrías juveniles, lo que sin duda debió de influir en la manera como Bartolomé de las Casas contempló a los indios en el futuro. Nunca pudo verlos como personas sin alma, como los homúnculos que decía Ginés de Sepúlveda.

En febrero de 1502, a sus 18 años, viajó con la flota de Nicolás de Ovando y por primera vez pisó América. Conoció entonces de cerca todo lo que posteriormente condenaría con ahínco puesto que participó en la llamada pacificación de los indios de Xaraguá, en la isla de La Española, y le fue

concedida una encomienda en Concepción de la Vega. Aprendió entonces cómo pacificaban los españoles, con las armas en la mano, cómo sometían a los indios paganos, cómo los obligaban a efectuar trabajos inhumanos.

En 1510, llegaron los dominicos a La Española. En la misa de Navidad de 1511, el padre Antonio de Montesinos emite una homilía furibunda, que titula *Ego vox clamantis in deserto* («Soy la voz que clama en el desierto»), en que denuncia el comportamiento de los españoles en América. Dijo que la conquista no tenía nada de cristiana, que iba contra los principios evangélicos, que los españoles estaban exterminando a los indios y no merecían otra cosa que el Infierno y no podían obtener la absolución mientras perseveraran en esa actitud.

Su discurso causó indignación entre los españoles de la isla y el rumor atravesó el océano y llegó a la corte.

En noviembre de 1512, Bartolomé de las Casas fue ordenado presbítero por el obispo de Puerto Rico, Alonso Mano, y se dice que fue el primer sacerdote ordenado en América. Inmediatamente, se unió a las tropas de Pánfilo de Narváez y lo acompañó como capellán castrense a su conquista de la isla de Cuba. Es allí donde asistió a la terrible matanza de indios de Caonao y el suplicio del cacique Hatuey que, instado por un fraile franciscano a salvar su alma, se negó a ello diciendo que no quería ir al cielo si éste estaba lleno de cristianos.

Se cuenta que en este año 1512 fray Pedro de Córdoba, superior de los primeros dominicos que llegaron a La Española, entre los cuales se encontraba Montesinos, le negó la absolución por su calidad de encomendero.

En ese momento, Bartolomé de las Casas toma conciencia de la situación. Cede su encomienda a un tal Diego Velázquez y se va a La Española donde se pone en contacto con fray Pedro de Córdoba y fray Antonio de Montesinos y puede escuchar las encendidas prédicas de dominicos como Gutierre de Ampudia, Bernardo de Santo Domingo, Pedro de San Martín, Diego de Alberca y Pedro de Rentería, todos ellos militantes defensores de los derechos de los indios.

En 1514, Pedro de Córdoba le envía a España junto con Antonio de Montesinos para denunciar ante el rey los abusos que provoca el sistema de encomiendas en el Nuevo Mundo. En la carta de presentación para el cardenal Cisneros, dice Pedro de Córdoba sobre Bartolomé de las Casas: «Juzgamos que es un hombre bueno y religioso: creemos que ha sido elegido por Dios para este ministerio».

Llegaron a Sevilla el 6 de octubre de 1515 y, el 23 de diciembre de 1515, se entrevistaron en Plasencia con el rey Fernando el Católico, que a sus 64 años estaba muy enfermo (murió al año siguiente). Se sabe que el obispo de Burgos, Rodríguez de Fonseca, y su secretario Lope Conchillos, propietarios de encomiendas con indios en las Antillas, interfirieron en la buena marcha de la reunión. En cambio, el cardenal Jiménez de Cisneros y Adriano de Utrecht, futuro Papa Adriano VI, sí prestaron oídos a los dominicos.

Isabel la Católica y el cardenal Cisneros ya se habían manifestado contra la esclavitud de los indios. En el año 1500, los expedicionarios españoles habían recibido la orden de que «no fuesen osados de prender ni cautivar a ninguna ni alguna persona ni personas de los indios de las dichas islas y la Tierra Firme de dicho mar océano... Ni les ficiesen otro mal ni daño en sus personas ni en sus bienes». Pero nadie había tenido en consideración estas órdenes y en 1512 hubo que promulgar las Leyes de Burgos, primer tímido intento de legislar la protección de los indígenas.

La exposición de Bartolomé de las Casas fue más basada en la política y en la economía que en la piedad y la moral cristianas. Sin duda, consideró que obtendría más atención de esta forma. Vaticinó que la llegada de cantidades ingentes de metales preciosos y piedras preciosas tenía que causar un colapso económico en una nación donde reinaba la miseria y donde, paradójicamente, se produciría una subida de precios difícil de asumir. Él fue el primero en proponer mayor autonomía para las colonias, que no lo importaran todo de la metrópoli sino que se potenciara la industria americana y se estableciera el comercio entre las dos orillas del Atlántico, lo que crearía riqueza en ambas partes. Para ello, naturalmente, se precisaba respetar a los indios como mano de obra y no tratarlos como a esclavos desechables. «El actual régimen de encomiendas individuales resulta más sanguinario para los indios que cien batallas. Habría que sustituirlo por encomiendas colectivas. Hay que enviar allí familias de labradores españoles.»

Propuso la fundación de asentamientos campesinos mixtos, de españoles e indios: a cada familia española le serían otorgados cinco indios, con sus mujeres y niños, y todos formarían un establecimiento agrícola y lo trabajarían. Los beneficios se dividirían dando la mitad para el colono español y la otra mitad para los indios.

A partir de estas conversaciones, el cardenal Cisneros le ordena que, junto con Palacios Rubios (autor del Requerimiento) y con fray Antonio de Montesinos, acometan la reforma que había de conseguir «la libertad de los indios y la manera como deben ser gobernados». Bartolomé de las Casas fue nombrado

«procurador o protector universal de todos los indios de las Indias» y viajó a América con una comisión de jerónimos que, en calidad de gobernadores, debían investigar los crímenes denunciados.

La relación en América con estos frailes jerónimos enseguida fue conflictiva, de manera que los dominicos volvieron a enviar a Bartolomé de las Casas a España. El 19 de mayo de 1520, consiguió en La Coruña que le permitieran llevar a cabo su proyecto de colonización pacífica en la costa de Paria (Venezuela).

Regresó, pues, a América e inició su plan de establecer en esa colonia a una serie de labradores españoles e indígenas en trato de igualdad y libertad, con la intención de evangelizar a los segundos sin coacciones. A finales de 1521, este proyecto fracasa irremisiblemente cuando, en ausencia suya, los indios mataron a unos cuantos dominicos de los que les instruían.

De las Casas volvió entonces a La Española, ingresó en la Orden de Predicadores y permaneció cinco años enclaustrado, desacreditado por su fracaso. Durante ese tiempo, solicitó unas veces permiso para volver al Consejo de Indias a defender sus ideas, pero se lo denegaron.

Por correspondencia, convenció al que sería san Luis Beltrán a que se incorporase a la lucha por la defensa del indio.

Fue en esa época cuando empezó a escribir su *Historia de las Indias*.

En 1531, se fue a predicar a Puerto de Plata, siempre en defensa de los indios y contra el comportamiento de los colonos. Éstos levantaron sus protestas y movieron influencias hasta que consiguieron que sus superiores lo trasladaran a Santo Domingo. En 1533, allí intercedió entre los españoles y una partida de indios sublevados a las órdenes de un cacique llamado Enriquillo hasta que consiguió su rendición.

En 1535 salió hacia Perú con tres dominicos más pero su barco naufragó en costas de Nicaragua. Allí, se enfrentó al gobernador esclavista Rodrigo de Contreras.

Entre 1537 y 1538, en Guatemala puso en práctica lo que se llamó La Vera Paz, su proyecto de lo que él llamaba conquista pacífica. Fue allí donde escribió *De único vocationis modo* (Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión), donde refutaba una vez más que se pudiera convertir a los paganos a la fe católica mediante las armas y la violencia.

En 1540, Bartolomé de las Casas, con 56 años, vuelve a España y, a mediados de abril de 1542, en Valladolid, mantiene un encuentro con el rey Carlos I de España y V de Alemania. Poco antes, el Papa Pablo III había proclamado su bula *Sublimis Deus*, donde se decía que los indios no podían ser privados de su libertad ni de sus bienes y debían ser llamados a la fe por la predicación y el buen ejemplo.

En septiembre de este año, Bartolomé de las Casas inició la redacción de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, libro que impresiona mucho al emperador. Tanto que convoca las Juntas de Valladolid, donde De las Casas expuso los que él llamaba «Dieciséis remedios». En aquellas Juntas, el 20 de noviembre de 1542, se promulgaron las Leyes Nuevas, donde se prohibía una vez más la esclavitud de los indios, se obligaba a los encomenderos a darles la libertad y se impuso que, en todas las expediciones de penetración en aquellas tierras, participaran siempre dos religiosos que debían velar por el cumplimiento de tales disposiciones.

Sin embargo, en años posteriores, presiones de las colonias bloquearon la ejecución de las Leyes Nuevas y se llegó a conseguir que el emperador revocase la sexta parte, de manera que prosiguieron las conquistas como siempre, dándoles el nombre de descubrimientos o poblaciones.

En 1544, Bartolomé de las Casas es consagrado obispo en el convento de San Pablo de Sevilla y se le concede la diócesis de Chiapas. Viajó ese mismo año allí para ejercer su cargo en Ciudad Real de Chiapas. Una de sus primeras disposiciones allí fue que ningún confesor debía dar la absolución a quienes no cumplieran las leyes que protegían a los indios, y los encomenderos y pertinaces esclavistas fueron excomulgados.

En la Junta de Prelados de México se enfrentó al virrey Antonio de Mendoza, partidario acérrimo de la esclavitud de los indios.

En 1547, se trasladó otra vez a España e, instalado en Valladolid, continuó la redacción de la *Historia de Indias*. Consiguió que, en julio de 1550, se convocara una junta de teólogos, juristas expertos en derecho canónico y miembros de los consejos de Castilla y las Indias. Allí se produjo el enfrentamiento de Bartolomé de las Casas con Juan Ginés de Sepúlveda, autor del *Tratado de las justas causas de la guerra contra los indios*. De la Junta no se obtuvo ningún resultado positivo y, entonces, Bartolomé de las Casas toma la decisión de renunciar a su obispado de Chiapas para quedarse en España con la intención de concluir la escritura de sus obras y conseguir su publicación, así como para obtener unas cédulas reales a favor de los indios.

Fue Bartolomé de las Casas el Pepito Grillo impertinente de los conquistadores que se creyeron dueños y señores del Nuevo Mundo, facultados para imponer su voluntad en aquellas tierras a sangre y fuego, fue el aguafiestas que ponía angustia y tristeza en momentos de gloria. (...) Se ha hablado de exageraciones de sus textos, se ha probado de justiciar las atrocidades cometidas, pero en ninguno de los textos de sus detractores se ha podido negar la veracidad de sus denuncias. El testimonio de Bartolomé

de las Casas no sólo viene avalado por los misioneros que compartían y predicaban su opinión sino también y sobre todo por los propios conquistadores que no dudaron en ningún momento en alardear de sus crímenes.

Bartolomé de las Casas murió el 17 de julio de 1566 en el convento de Nuestra Señora de Atocha, en Madrid, y sus restos, que primero reposaron en la capilla mayor del convento, fueron trasladados más tarde al convento de San Gregorio de Valladolid.

Biografía de Fray Bartolomé de las Casas. En A. Martín (2005). *Los dueños del paraíso* (240-249). Barcelona: Edebé.

TEXTO 2

En un viaje en avión, el historiador Adam Hochschild encontró una cita de Mark Twain en la que el autor de *Las aventuras de Huckleberry Finn* aseguraba que el régimen impuesto por Leopoldo II, el rey de los belgas que murió en 1909, al Estado Libre del Congo (1885 a 1906) fraguado por él había exterminado entre cinco y ocho millones de nativos. Picado de curiosidad y cierto espanto, inició una investigación que, muchos años después, culminaría en *King Leopold's Ghost*, notable documento sobre la crueldad y la codicia que impulsaron la aventura colonial europea en África y cuyos datos y comprobaciones enriquecen extraordinariamente la lectura de la obra maestra de Joseph Conrad, *El corazón de las tinieblas*, que ocurre en aquellos parajes y, justamente, en la época en que la Compañía belga de Leopoldo II –quien debería figurar, junto a Hitler y Stalin, como uno de los criminales políticos más sanguinarios del siglo XX- perpetraba sus peores vesanías.

Leopoldo II fue una indecencia humana, pero culta, inteligente y creativa. Planeó su operación congoleña como una gran empresa económico-política, destinada a hacer de él un monarca que, al mismo tiempo, sería un poderosísimo hombre de negocios, dotado de una fortuna y una estructura industrial y comercial tan vastas que le permitirían influir en la vida política y el desarrollo del resto del mundo. Su colonia centroafricana, el Congo, una extensión tan grande como media Europa occidental, fue su propiedad particular hasta 1906, en que la presión de varios gobiernos y de una opinión pública alertada sobre sus monstruosos crímenes le obligó a cederla al Estado belga.

Fue también un astuto estratega de las relaciones públicas. Invirtió importantes sumas sobornando periodistas, políticos, militares, cabilderos, religiosos de tres continentes, para edificar una gigantesca cortina de humo encaminada a hacer creer al mundo que su aventura congoleña tenía una finalidad humanitaria y cristiana: salvar a los congoleños de los traficantes árabes de esclavos que saqueaban sus aldeas. Bajo su patrocinio, se organizaron conferencias y congresos, a los que acudían intelectuales –mercenarios sin escrúpulos, ingenuos y tontos- y muchos curas, para discutir sobre los métodos más funcionales de llevar la civilización y el Evangelio a los caníbales del África. Durante buen número de años, esta propaganda goebbelsiana tuvo efecto. Leopoldo II fue condecorado, bañado en incienso religioso y periodístico, y considerado un redentor de los negros.

Detrás de esa impostura, la realidad era esta. Millones de congoleños fueron sometidos a una explotación inicua a fin de que cumplieran con las cuotas que la Compañía fijaba a las aldeas, las familias y los individuos en la extracción del caucho y las entregas de marfil y resina de copal. La Compañía tenía una organización militar y carecía de miramientos con sus trabajadores, a quienes, en comparación con el régimen al que ahora estaban sometidos, los antiguos negreros árabes debieron parecerles angelicales. Se trabajaba sin horarios ni compensaciones, en razón del puro terror a la mutilación y el asesinato, que eran moneda corriente. Los castigos, psicológicos y físicos, alcanzaron un refinamiento sádico; a quien no cumplía con las cuotas se le cortaba la mano o el pie. Las aldeas morosas eran aniquiladas y quemadas, en expediciones punitivas que mantenían sobrecogidas a las poblaciones, con lo cual se frenaban las fugas y los intentos de insumisión. Para que el sometimiento de las familias fuera completo, la Compañía (era una sola, disimulada tras una maraña de empresas) mantenía secuestrada a la madre o a alguno de los niños. Como apenas tenía gastos de mantenimiento –no pagaba salarios, su único desembolso fuerte consistía en armar a los bandidos uniformados que mantenían el orden- sus ganancias resultaron fabulosas. Como se proponía, Leopoldo II llegó a ser uno de los hombres más ricos del mundo.

Adam Hochschild calcula, de manera persuasiva, que la población congoleña fue reducida a la mitad en los veintidós años que duraron los desafueros de Leopoldo II. Cuando el Estado Libre del Congo pasó al Estado belga, en 1906, aunque siguieron perpetuándose muchos crímenes y continuó la explotación sin misericordia de los nativos, la situación de estos se alivió de modo considerable. No es imposible que, de continuar aquel sistema, hubieran llegado a extinguirse.

El estudio de Hochschild muestra que, con ser tan vertiginosamente horribles los crímenes y torturas infligidos a los nativos, acaso el daño más profundo consistió en la destrucción de sus instituciones, de

sus sistemas de relación, de sus usos y tradiciones, de su dignidad más elemental. No es de extrañar que, sesenta años más tarde, cuando Bélgica concedió la independencia al Congo, en 1960, aquella ex colonia en la que la potencia colonizadora no había sido capaz de producir en casi un siglo de pillaje y abusos ni siquiera un puñado de profesionales entre la población nativa cayera en la behetría y la guerra civil. Y, al final, se apoderara de ella el general Mobutu, un sátrapa vesánico, digno heredero de Leopoldo II en la voracidad.

No sólo hay criminales y víctimas en King Leopold's Ghost. Hay, también, por fortuna para la especie humana, seres que la redimen, como los pastores negros norteamericanos George Washington Williams y William Sheppard, que, al descubrir la farsa, se apresuraron a denunciar al mundo la terrible realidad en África central. Pero quienes, con base en una audacia y perseverancia formidables, consiguieron movilizar a la opinión pública internacional contra las carnicerías congoleesas de Leopoldo II fueron un irlandés, Roger Casement, y el belga Morel. Ambos merecerían los honores de una gran novela. El primero (que al cabo de los años sería, primero, ennoblecido y, luego, ejecutado en Gran Bretaña por participar en una rebelión por la independencia de Irlanda) fue, durante un tiempo, vicecónsul británico en el Congo, y desde allí inundó la Foreign Office con informes lapidarios sobre lo que ocurría. Al mismo tiempo, en la aduana de Amberes, Morel, espíritu inquieto y justiciero, se ponía a estudiar, con creciente recelo, las cargas que partían hacia el Congo y las que procedían de allí. ¿Qué extraño comercio era este? Hacia el Congo iban sobre todo rifles, municiones, látigos, machetes y baratijas sin valor mercantil. De allá, en cambio, desembarcaban valiosos cargamentos de goma, marfil y resina de copal. ¿Se podía tomar en serio aquella propaganda según la cual Leopoldo II se había creado una zona de libre comercio en el corazón del África que traería el progreso y libertad a todos los africanos?

Morel no sólo era un hombre justo y perspicaz. También, un comunicador fuera de serie. Enterado de la siniestra verdad, se las arregló para hacerla conocer a sus contemporáneos, burlando con ingenio las barreras que la intimidación, los sobornos y la censura mantenían en torno a los asuntos del Congo. Sus análisis y artículos sobre la explotación a que eran sometidos los congoleeses y la depredación social y económica que de ello resultaba fueron poco a poco imponiéndose, hasta generar una movilización que Hochschild considera el primer gran movimiento a favor de los derechos humanos en el siglo XX. Gracias a la Asociación para la Reforma del Congo que Morel y Casement fundaron, la aureola mítica fraguada en torno a Leopoldo II como el civilizador fue desapareciendo hasta ser reemplazada por la más justa de un genocida. Sin embargo, por uno de esos misterios que convendría esclarecer, lo que todo ser humano medianamente informado sabía sobre él y su torva aventura congoleesa en 1909, cuando Leopoldo II murió, hoy se ha eclipsado de la memoria pública. Ya nadie se acuerda de él como lo que en verdad fue. En su país, ha pasado a la anodina condición de momia inofensiva, que figura en los libros de historia; tiene buen número de estatuas, un museo propio, pero nada que recuerde que él solo derramó más sangre y causó más sufrimientos en el África que todas las tragedias naturales y las guerras y revoluciones de aquel desgraciado continente.

Vargas Llosa, M. (2003). Prólogo. Las raíces de lo humano. En J. Conrad, *El corazón de las tinieblas* (9-22). Barcelona: Penguin Random House.

TEXTO 3

46 millones de personas viven bajo esclavitud, un 25% más que en 2014. El 58% de los que sufren sumisión forzosa habitan en Asia, según un informe de la Walk Free Foundation

El número de personas en condiciones de esclavitud moderna —cualquier actividad forzosa de una persona sobre otra de acuerdo con la definición de Naciones Unidas (ONU)— es alarmante. 45,8 millones de personas en todo el mundo sufren una privación absoluta de libertad de decidir sobre su propio porvenir, diez millones más que en 2014. El 58% de todas ellas se encuentra en Asia, según el informe anual de Walk Free Foundation al que ha tenido acceso en primicia EL PAÍS.

(...) en Reino Unido, por ejemplo, hay 11.700 personas en condición de esclavitud y en Holanda unas 17.500, según el documento. "Lo más importante en estos países es que los consumidores conozcan exactamente qué es lo que están comprando", sugiere Durgana, porque es precisamente en el inicio de la cadena productiva donde se halla el trabajo forzado de millones de personas, en especial mujeres y niños.

Asia es el continente donde más se practica la esclavitud en cualquiera de sus formas: explotación sexual, trabajo forzoso en telares, fábricas de ropa, matrimonios de conveniencia, etcétera. "Coincide con su alto índice de población", justifica la experta que afirma que, en proporción a la población total, Corea del Norte es el país donde la esclavitud moderna está a la orden del día. "Aunque la información sobre este

país es difícil de verificar, un elemento real es que existen las condenas por parte del Estado a los ciudadanos de trabajos forzosos durante años", explica Durgana.

India, China, Pakistán, Bangladesh y Uzbequistán (por las plantaciones de algodón) encuentran los índices más altos de esclavitud en el mundo, si bien es cierto que la excolonia británica es de los países que más esfuerzos están haciendo para atajarla, menciona el informe.

Pero en Asia, no sólo influye el número de habitantes sino que además coincide con que el perfil de los hombres y mujeres que allí habitan es "relativamente vulnerable" y, desde luego, mucho más proclive a esta condición que el occidental. "Son más pobres, con menor educación, con un clima mucho más hostil, con una falta clara de derechos humanos", enumera la experta, que explica que estos factores favorecen a un abismo que puede desembocar en la esclavitud.

http://internacional.elpais.com/internacional/2016/05/27/actualidad/1464372042_357688.html

Bloque 3) Inmigración

CONCEPTOS

Es importante que conozcamos el significado de los términos que utilizamos para nombrar los diferentes aspectos étnicos y religiosos de la cultura árabe.

1. Árabes

Los árabes forman una etnia.

En la época de Mahoma, los árabes eran los beduinos del desierto y no los habitantes de las ciudades.

Los podríamos definir como personas de cultura y lengua árabes.

2. Bereberes

Son los pueblos que ocupan el territorio comprendido entre el oeste de Egipto hasta la curva del río Níger. Son los habitantes del África noroccidental con una lengua y cultura propias diferentes de las árabes.

3. Magrebíes

Son los habitantes del Magreb, del África noroccidental. Actualmente el Magreb lo forman los estados de Marruecos, Túnez, Argelia, Libia, Mauritania y el Sáhara Occidental.

4. Moros

Es un nombre genérico con el que se denomina a la gente de África del norte.

En la época de los romanos, se utilizaba para designar de manera particular a los naturales de Mauritania.

Más tarde, pasó a Hispania donde con este nombre se referían a los conquistadores árabes y bereberes.

Actualmente, sin embargo, la palabra moro se utiliza para designar a cualquier musulmán. Utilizamos este concepto de forma negativa y peyorativa, porque le hemos atribuido un significado lleno de prejuicios.

Cuando hablamos de un moro nos referimos a una persona sucia, mal vestida, pobre, que huele mal, que tiene a su mujer encerrada en casa y que habla una lengua extraña.

5. Musulmanes

Personas que profesan el Islam, que siguen la religión proclamada por Mahoma.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

DÓNDE ESTÁ MARRUECOS

- Está situado en el noroeste del continente africano.
- Marruecos está separado de España por una escueta franja de mar y por una barrera cultural que es la misma que separa Europa de África; el norte del sur; la opulencia de la precariedad; el frío del calor.
- Marruecos es un país aprisionado entre el latir arabomusulmán y la llamada de Europa; entre la lucha africana por la supervivencia y la carrera sin freno ni compás hacia el progreso «made in USA».

EL MAGREB

Los marroquíes conocen su país como Magreb, que significa «tierra del sol poniente». Hoy en día Marruecos, Túnez, Argelia, Mauritania y Libia constituyen el Gran Magreb o la Unión del Magreb Árabe (UMA).

Todos estos países del norte de África tienen una cultura común: la mediterránea; un pasado conjunto: el romano; una misma civilización y fe: el Islam. Además, les unen un desierto que no conoce fronteras; una población de fuerte sustrato bereber y constantes cambios interculturales.

LA POBLACIÓN

La población autóctona de Marruecos es de origen bereber en un alto porcentaje. Más de un tercio de la misma conserva su lengua (el tamazigh) en sus distintas formas dialectales, a pesar de que la mayoría está arabizada.

Los bereberes no forman una nación ni un Estado. Se extienden desde el Oeste de Egipto hasta el Atlántico y desde el Mediterráneo hasta el sur de Níger.

La mayor parte de los bereberes de Marruecos están hoy arabizados.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

OTROS DATOS DE INTERÉS

- Bajo el reinado de Mohamed V, padre del rey Hassan II y abuelo del actual rey Mohamed VI, se declara la independencia de la nación marroquí en 1956, tras 44 años de ocupación. Francia y España renuncian al Protectorado.
- En la actualidad, Marruecos desempeña un papel fundamental como factor de estabilidad en el Mediterráneo, y tiene suscrito con la Unión Europea un acuerdo en 1996, cuyos objetivos principales son definir un espacio común de paz y estabilidad, impulsando el desarrollo económico de la región con la creación progresiva de una zona de libre cambio que favorezca las relaciones entre los pueblos de las dos orillas del Mediterráneo.
- Hoy Marruecos se enfrenta al desafío de la modernidad.
- Es el primer productor mundial de sardinas, tercero en fosfatos, octavo en plomo, noveno en plata y décimo en naranjas. Su primer socio comercial es Francia.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ

Sabes que...

- La escuela coránica suele ser el primer espacio educativo, fuera de la familia, debido a la gran falta de centros educativos preescolares públicos.
- Son iniciativas comunitarias que se organizan a nivel de barrio y alrededor de una mezquita. En las zonas rurales, el mismo imán de la mezquita suele ser el maestro de los niños. La enseñanza se basa, principalmente, en la memorización del Corán.
- La enseñanza fundamental consta de las materias habituales en los sistemas educativos occidentales. Las que gozan de una mayor dotación horaria son las lenguas árabe y francesa y las matemáticas. Las demás asignaturas son: religión islámica, geografía e historia, ciencias físicas y naturales, educación física y dibujo.
- El principal problema educativo de Marruecos es el elevado índice de analfabetismo existente que alcanza tasas superiores al 50% y que se concentra especialmente en la población femenina y en las zonas rurales.
- Según datos oficiales, la escolarización alcanza el 65% de la población, con grandes diferencias en función de las regiones y del sexo.
- En Marruecos la edad laboral se sitúa a los 12 años, lo que explica en parte los altos índices de desescolarización.
- Los porcentajes de abandono son muy elevados (más del 30% de la población escolarizada) con lo que apenas el 25% de la población en edad escolar tiene acceso real a la educación secundaria.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

EL IDIOMA: PECULIARIDADES

El árabe es la lengua oficial de Marruecos, aunque la mayor parte de los marroquíes hablan francés, y muchos también español e inglés. Cuando nos referimos al árabe, debemos tener en cuenta que existe, por un lado, el árabe clásico, que es la lengua común para todos los países árabes, que se estudia en el colegio y la que se utiliza en la administración, en los medios de comunicación y como vehículo de cultura y, por otro lado, el árabe dialectal marroquí, distinto de los dialectos de otros países, que es la lengua utilizada en la vida cotidiana y que varía incluso de una zona a otra del país.

Sabes que...

Como lengua semítica, el árabe tiene algunas peculiaridades respecto a las lenguas románicas:

- Se escribe de derecha a izquierda: libros, máquinas de escribir, periódicos, etc., siguen esta norma.
- En el alifato (alfabeto árabe) no existen las mayúsculas, en cambio cada letra se escribe de forma distinta según su posición dentro de la palabra.
- El árabe clásico sólo posee tres vocales (A, I, U) que no se escriben normalmente.
- Sólo hay un artículo determinado que siempre se escribe unido a la palabra que determina.
- El mismo verbo (kana) se utiliza para nuestros ser y estar, que además suele omitirse.
- Orden sintáctico: VERBO + SUJETO + COMPLEMENTOS.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

EL CALENDARIO

ALGUNAS NOTAS DE INTERÉS

- A diferencia de otros países musulmanes, el fin de semana se compone del sábado y el domingo. El viernes no es festivo.
- La vida religiosa sigue el calendario musulmán. Comienza el 16 de julio del año 622, día en que Mahoma huye a la ciudad de Medina, lo cual se conoce como la Hégira. La vida civil se rige por el mismo calendario nuestro.
- El año de la Hégira o año lunar se compone de 12 meses, pero es más corto que el año solar.
- El mes del Ramadán y las grandes fiestas religiosas varían con respecto a nuestro calendario.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

CREENCIAS: EL ISLAM

El Islam es una religión monoteísta cuyo Dios es Alá y Mohamed es su profeta o enviado para anunciar la palabra de Dios.

Todo lo que anunció el Profeta está recogido en un libro sagrado llamado El Corán, al igual que la Biblia es el de los cristianos o la Torá el de los judíos.

Los pilares del Islam:

El Islam fue organizado poco a poco en torno a cinco pilares básicos:

1. La Chahada: La profesión de fe. «Sólo hay un Dios, Alá, y Mohamed es su emisario». Todo musulmán lo dice en el momento de morir. *La illah il'Allah ua Muhammad rasul'Allah*.
2. El azalá: La oración. Hay cinco oraciones al día: la primera al amanecer; la segunda cuando el sol está en lo más alto; la tercera es la de media tarde; la cuarta la de la puesta de sol; y la quinta la de la noche.
Todas ellas se hacen en dirección a La Meca.
El almuecín llama a la oración desde el alminar de la mezquita.
Si estás trabajando puedes acumular las oraciones y rezar al final del día.
El Imán dirige la oración como persona idónea por ser el mejor conocedor del Corán.
Ni el imán ni el almuédano son sacerdotes. En el Islam no existen intermediarios entre el creyente y Dios. No tienen sacerdotes ni obispos ni Papa.
Cuando se reza, se ha de estar limpio. Las abluciones son el aseo que se hace justo antes de rezar.
3. El ayuno en el mes de Ramadán. No se come ni se bebe desde la salida hasta la puesta de sol. Únicamente están dispensados los viajeros, las embarazadas, los ancianos y los niños.
4. El Azaque: La limosna. Parte del dinero que se gana, hay que distribuirlo entre los pobres con discreción. También existe un impuesto-limosna que se aplica, entre otras cosas, para erigir edificios del culto.
5. El Hach. La peregrinación a la Meca. Tiene lugar todos los años durante la Pascua del Cordero. Los que carecen de medios materiales o físicos pueden no cumplir esta obligación.

Sabes que...

- El Islam no es tan solo una religión, sino que es también una ley que regula el comportamiento del musulmán en todas las circunstancias de su vida religiosa, política, social e individual...
- La fuente de todos los preceptos es el Corán. Como éste no llega a todas las posibilidades de hecho que pueden presentarse, se le completa con la Tradición (Sunna), la cual entra así a formar parte de la legislación.
- El Islam dice también que no hay que comer carne de cerdo, porque ese animal se alimenta de todos los desperdicios que se tiran a la basura.
- Otras prohibiciones son: el consumo de alcohol y los juegos de azar (jugar por dinero).
- Contrariamente a lo que a menudo se cree, el Corán no prohíbe la representación de los rasgos del Profeta y de los Santos, se limita a prevenir contra la idolatría, de ahí que no existan representaciones de ellos en las mezquitas.

- Además una musulmana no tiene derecho a casarse con un no musulmán, a menos que éste se convierta al Islam.
- En el Islam, el hombre tiene derecho a casarse con cuatro mujeres. Esto se llama poligamia, aunque el Corán dice «a condición de que las trate por igual».
- Hoy la poligamia está desapareciendo. En Túnez está prohibida.
- La mujer, para casarse, necesita el consentimiento del padre, padrino o tutor.
- Estas disposiciones de la ley islámica no son compatibles con nuestro derecho civil y constituyen una de las dificultades para la integración de los musulmanes en nuestro país.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

LA MEZQUITA

La Mezquita es la más bella expresión del arte islámico.

En árabe significa «lugar donde la persona se arrodilla y flexiona su cuerpo en señal de veneración o ruego a Alá».

Entre los diversos elementos que componen la mezquita, destaca el minarete o alminar. Es una torre muy alta donde sube el almuecín para llamar a la oración con palabras que proclaman la fe, en la actualidad, amplificadas por medio de altavoces.

La mezquita suele también tener un patio con una fuente que sirve para la limpieza a la entrada previa a la oración.

El interior es muy sencillo: una gran sala abovedada, con alfombras cubriendo el suelo, sin bancos, donde hombres y mujeres rezan.

Ellos y ellas se colocan en lugares separados para orar, con el fin de que la presencia de la mujer no distraiga al hombre para orar y ella pueda hacerlo con más recogimiento.

Es obligado entrar en ellas descalzo y con la cabeza cubierta.

La oración del viernes debe hacerse en la mezquita y en común. De la oración de este día está excluida la mujer.

El Imán dirige la oración como persona idónea por ser el mejor conocedor del Corán. Durante la oración, toda la comunidad repite los movimientos del Imán.

Dentro de la mezquita encontramos un nicho u hornacina (mirab), que indica el punto hacia donde deben mirar cuando rezan (hacia la Meca).

La ornamentación de las mezquitas es geométrica y caligráfica. No se representa en ellas la imagen de Dios ni del Profeta.

Sabes que...

La Mezquita de Hassan II es el monumento más representativo del s. XX en Marruecos.

Fue impulsada su construcción por el rey Hassan II de Marruecos que dijo: «Quiero una mezquita en el extremo oriente del mundo musulmán».

Está situada en un saliente rocoso de la costa. Las aguas del océano Atlántico entran y salen por sus cimientos a su antojo.

Su SALA DE ORACIONES puede acoger a 25.000 personas.

Posee un techo móvil para abrirse en sólo 3 minutos y transformarse en un magnífico patio.

El AMINAR o MINARETE es el más alto del mundo.

En su EXPLANADA caben 80.000 personas.

Fue construida por 2.500 profesionales, 80.000 artesanos (ebanistas, canteros, alicatadores, latoneros...).

Es la mayor mezquita de África y una de las mayores del mundo.

Cuenta con una hamman, una madraza, una biblioteca y un museo.

Fue construida gracias a las aportaciones de los ciudadanos, cada uno según su riqueza.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

LA MEDINA Y EL ZOCO. ESPACIO DE ENCUENTRO SOCIAL

En el mundo oriental, se llama Medina al corazón de la ciudad.

Generalmente se trata del casco antiguo de la ciudad. Ésta estaba casi siempre amurallada y se accedía a ella a través de grandes puertas.

En el centro de la medina se halla la mezquita y, a su alrededor, un laberinto de estrechísimas callejuelas en las que se encuentra el zoco (suq en árabe).

El zoco se organiza por oficios o gremios. En cada calle un gremio distinto: alfareros, herreros, orfebres, joyeros, tintoreros, curtidores, tejedores de tela y alfombras...

Cada detalle mantiene durante siglos su color peculiar, su olor característico y su sonido típico.

Es como si la historia se hubiera detenido en las antiguas medinas de Marruecos. Ante todo en las de Marrakech y Fez.

Datos curiosos

- Gran parte de los productos que pueden comprarse en los zocos, han sido fabricados allí mismo y por las mismas manos de quien te los está vendiendo.
- No existen en los mercados árabes los precios fijos. El vendedor negocia el precio de la mercancía. El regateo es un arte. Paciencia, nada de prisa y diálogo y perseverancia son cualidades fundamentales para alcanzar un buen precio.
- En Marrakech, junto a la Medina, se encuentra la Plaza de Yamaa el Fna. En ella, una gran multitud se agolpa formando corros alrededor de acróbatas, titiriteros, encantadores de serpientes, narradores de historias, sacamuelas, saltimbanquis, músicos ambulantes, anunciadores de buenaventura... A veces, cuando contemplamos en las zonas peatonales de algunas de nuestras ciudades mimos, payasos o músicos, la vieja tradición de la Plaza de Yamaa el Fna resucita.
- Nuestros actuales mercadillos son herederos de los mercados árabes.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

FIESTAS Y TRADICIONES

El Ramadán

Es la fiesta religiosa por excelencia del mundo musulmán.

El Ramadán altera las constantes vitales de toda una sociedad para entregarse dócilmente a un cambio de conducta radical, impuesto por la práctica del ayuno cuyo significado amplio y profundo conocen todos desde niños; no sólo como artífice de devoción y piedad sino como modo de adquirir templanza, equilibrio y reposo en el cuerpo y la mente.

Desde la aparición de la luna nueva, gesto a gesto y minuto a minuto, la abstinencia total de alimentos, bebidas, tabaco y relación sexual va desde el alba hasta el crepúsculo.

Los niños, las mujeres embarazadas, los enfermos, ancianos y viajeros están exentos de ayunar.

Pero no todo es sacrificio, en Marruecos este mes tiene además connotaciones festivas y populares. A medida que pasa la tarde, la ciudad pasa a un bullicio y ajetreo incesante en busca de los últimos alimentos calientes para el desayuno. Montañas de churros, buñuelos, lazos enmielados, dulces almendrados, todo parece poco como recompensa para un estómago frío.

Las medinas se abarrotan de gente que vende, compra o mendiga. El sonido de un cañonazo anuncia por fin el momento crucial. Seguidamente, el almuédano convoca a la plegaria. Muchos oran en el acto. Otros después de desayunar.

La harira, sopa nacional por excelencia, inunda con su característico olor a cilantro, cocinas, casas, calles, barrios y hasta la ciudad entera. Reconfortante, con más o menos carne, no falta en ningún hogar. **TODO MARRUECOS HUELE A HARIRA EN EL RAMADÁN.**

Además suele acompañarse de huevos duros, dátiles, leche, pestiños, crepes, café y té.

Los ricos apenas sienten el ayuno, pues pasan el día durmiendo para desquitarse ampliamente de sus privaciones por la noche.

La noche resucita en un derroche de júbilo, luces, gritos y risas. Intercambio de alegría que se prolonga a veces hasta la madrugada.

Las mujeres se apresuran a maquillar su rostro, que durante todo el día han mantenido deslavado para no despertar atracción sexual alguna.

Tras pocas horas de sueños, un tamborilero recorre los barrios desperezando a quienes acostumbra a apurar la noche hasta el final para ingerir los últimos alimentos acumuladores de energía. Cerca del amanecer, el almuédano vuelve a llamar a la oración.

El día 15 del Ramadán revierte especial importancia sobre los adolescentes, ya que se les concede el privilegio de ayunar, equiparándose a los adultos.

En la noche del 28 del Ramadán, la creencia religiosa afirma que el cielo se abre para escuchar el ruego de los fieles. Las mezquitas se iluminan. El pueblo se entrega a la oración. Todos están pendientes de la luna nueva que anunciará el final del Ramadán.

Al día siguiente, los hombres entregan limosna a los mendigos. Después todos siguen la plegaria oficial transmitida por la televisión nacional que realiza el Rey junto a los príncipes, el gobierno en pleno e ilustres invitados en el recinto palaciego de Rabat.

A partir de ahí, todo el día y durante varios días más, se inicia un torbellino imparable que convierte a los marroquíes en anfitriones o invitados. *Aid mubarak said* (feliz fiesta) y los demás responden devolviendo la felicitación.

Sorprende comprobar cómo, a pesar de las dificultades que para muchos entraña, el final del Ramadán supone un cierto sentimiento de tristeza que impregna el ambiente general.

En Marruecos podría decirse que todos hacen Ramadán, excepto una élite que, desencantada, se rebela contra la tradición, pero siempre silenciosamente oculta, manteniendo un respeto invulnerable hacia los demás.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

OTRAS FIESTAS TRADICIONALES

Aïd-El-Ahda: la fiesta del cordero

Esta fiesta conmemora el sacrificio bíblico que ofreció el patriarca Abraham, a quien Dios eximió de inmolar a su hijo Ismael, ordenándole degollar a cambio un cordero.

Gran parte de los marroquíes que viven en la ciudad se trasladan al campo para cumplir con el sacrificio al aire libre.

A media mañana, después del sacrificio radiotelevisado que consume el Rey, todos los marroquíes se disponen a iniciarlo. Corre a cargo del jefe de la familia, nunca de la mujer.

El Islam exige una serie de condiciones para realizar el sacrificio: provocar el menor sufrimiento posible al animal; el Profeta Mohamed aconsejaba aislarlo de los demás para que estos no sufrieran al presenciar la matanza.

Ese mediodía los marroquíes comen pinchitos con el hígado y el corazón, a la espera de que la carne esté en sazón.

A partir de esa misma noche y durante días sucesivos, las opciones gastronómicas son variadas a base de cordero. Siempre se aparta algún trozo para dar a los más necesitados.

El Mulud

Fiesta dedicada a la exaltación del Profeta Mohamed como elemento de conciliación.

En todas las mezquitas y santuarios la víspera por la noche tienen lugar veladas religiosas dedicadas a exaltar la gloria del Profeta.

La tradición requiere que, al día siguiente, se tome un desayuno especial que consiste en una assida de sémola rociada de mantequilla y miel, plato que, según fuentes históricas, el profeta apreciaba particularmente.

La Ashura

Se celebra el décimo día del primer mes del calendario musulmán.

Es una fecha destinada al cumplimiento de uno de los preceptos fundamentales del Islam: la limosna. Además, se conmemora el asesinato de Husein, hijo de Alí y nieto de Mohamed.

La Ashura llama a la práctica de tradiciones loables como son, además de distribuir limosna en proporción a los bienes personales, el ayuno, el baño purificador o la visita a la tumba de los difuntos.

Este día podría ser equivalente al nuestro de Reyes Magos. Se les hacen algunos regalos a los niños: tambores, petardos, sonajas... Algunos chavales se lanzan a las calles y piden aguinaldo.

El Musem

Fiesta anual consagrada a la exaltación del nacimiento a muerte de sus santos.

Podría corresponder con nuestras tradicionales romerías.

El Musem constituye un homenaje de la población entera a su patrón. La baraka (bendición, suerte) interviene decisivamente sobre los peregrinos, las cosechas, los matrimonios, los nacimientos...

Miles de personas llegan desde diferentes regiones de peregrinación. Todo se vende y todo se compra. Las autoridades desfilan en perfecto orden, seguidas de los nobles, los comerciantes, los artesanos y otros gremios.

Ofrendan al santo animales sacrificados o los mejores productos locales y artesanales.

Durante todo el día se suceden los rezos, ofrendas y cánticos junto al santuario. Los ánimos se encienden hasta reventar en exaltaciones colectivas en las que no se desestiman lágrimas y sollozos.

Los enfermos más necesitados acuden al Musem en busca de cura, las mujeres en busca del don de la fertilidad.

Paralelamente tienen lugar otras celebraciones de carácter festivo que incluyen danzas folklóricas y las conocidas «fantasías», corridas de pólvora en las que los jinetes más diestros, mientras galopan, tratan de disparar sus espigardas, todos a un tiempo.

Es también lugar de contratos sociales, facilitan el encuentro y cortejo entre jóvenes y es el mejor vehículo de intercambio de información sobre candidatas al matrimonio.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

LA MUJER EN EL MUNDO ÁRABE

La escritora Fátima Mernissi (reciente Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2003) dice sobre la mujer magrebí:

«El problema no se reduce a si las mujeres tienen que llevar velo o no, sino que tiene un trasfondo político. La ausencia de democracia en los países del Magreb ayuda a mantener a la mujer en un lugar de inferioridad y a aprobar el flagrante analfabetismo que la discrimina (66% en Marruecos, 45% en Argelia y 55% en Túnez).

La disparidad del estatus entre las mujeres europeas y las de los países árabes es la clave del desequilibrio entre las dos orillas del Mediterráneo. Los países europeos no han mostrado ningún interés en que se resuelvan los problemas políticos y sociales que los países musulmanes, en muchos casos, todavía arrastran desde la descolonización. Eso ha hecho que resurjan fanatismos, la cerrazón, el deseo de llevar el velo y el repliegue como mecanismos de protección de su identidad.»

Fátima Merssini sugiere las siguientes estrategias para reducir las tensiones demográficas y culturales en el Magreb:

1. Estrategia demográfica: erradicación del analfabetismo femenino y promoción de las mujeres por medio de la formación profesional.
2. Reducir el dinero que se gasta en la compra de armas e invertirlo en la erradicación del analfabetismo.
3. Estrategia cultural: promoción de los derechos de las mujeres árabes como pilar de la democratización.
4. Estrategia mediática: asegurar una mayor visibilidad de las mujeres y de su producción literaria y cultural, a través de los medios de comunicación. Éste sería uno de los caminos para transformar las mentalidades y luchar contra los fanatismos religiosos y profanos.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

FORMAS DE VESTIR

La chilaba: túnica de algodón con capucha que llevan los hombres en los países árabes para protegerse del sol y de la polvareda. De noche también aísla del frío.

Caftán: túnica de seda que utilizan las mujeres en las celebraciones y festividades.

Zaragüelles: pantalones anchos y plisados.

Jaique: capa con capucha.

Turbante: franja de muselina o seda que se enrolla artísticamente en la cabeza para formar una especie de gorro.

Fez: gorro de fieltro rojo de forma troncocónica y plana por arriba con una borla azul, negra o dorada.

Taguía: gorro de lana de colores rematado por una trenza que visten los músicos gnauas.

Pañuelo: prenda de vestir muy discutida que cubre la cabeza de las mujeres islámicas. Se lleva, en parte por deber religioso y en parte por tradición. Hay distintas maneras de llevarlo y anudarlo. Suele adornarse con una franja de perlas ribeteando el pañuelo.

Babuchas: aparte de los zapatos, en el mundo oriental se usan también las babuchas para andar por la calle y por casa. En ellas se introduce sólo la parte anterior del pie y no tienen talón ni tacones.

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

LO QUE NOS APORTARON LOS MUSULMANES

Los manuales escolares, a pesar de no emplear ya el mismo tono que en épocas pasadas, siguen sin tratar, con el respeto que se merece, a una cultura y a un mundo, el musulmán, que tanto ha dado a Occidente. Durante los casi 800 años que los árabes permanecieron en la Península (Al-Ándalus), ésta fue un ejemplo de convivencia social, cultural y étnica.

Además hicieron grandes aportaciones a nuestra cultura:

A nuestra lengua

Las lenguas románicas que se hablaban en España no desaparecieron, sino que se mezclaron con la lengua árabe.

En el s. XII todo el valle del Ebro hablaba árabe como única lengua.

Aportamos a continuación algunas palabras y expresiones que han quedado en nuestra lengua:

- Palabras de verduras y de la huerta: naranja, arroz, berenjena, alfalfa, calabaza, alcachofa, sandía, espinacas, albaricoque, algarroba...
- Palabras de regadío: acequia, azarbe...
- Palabras de la vida doméstica: sofá, tarima, alcoba, balda...
- Palabras de comidas: escabeche, sorbete...
- Sustancias diversas: alcohol, azúcar, alquitrán, algodón...
- Palabras relacionadas con el comercio: fonda, tarifa, albarán, aduana, aval...
- Nombres de pueblos: Alcalá, Benidorm, Benicasim, Alcudia...
- Otras: alcalde, ronda, aldea, rambla, mezquita...
- Expresiones: Ojalá, si Dios quiere, Dios te ampare...

A nuestra arquitectura

La arquitectura árabe reelabora la arquitectura tradicional, creando mediante la decoración un nuevo sistema de construir original y creativo, donde se da rienda suelta a la fantasía, convirtiendo el yeso policromado en riqueza ornamental.

Los árabes españoles utilizaron técnicas decorativas que recubren sus edificios de una forma magistral, dándoles sensación de riqueza y de fantasía con figuras geométricas y elementos vegetales. Utilizan también en su decoración la escritura a base de textos extraídos del Corán.

Los edificios mejor conservados son las Mezquitas y los palacios.

Además, se construyeron mercados, baños públicos, jardines, fuentes y surtidores...

Las obras cumbre de la arquitectura árabe en España son la Mezquita de Córdoba y la Alhambra de Granada.

Destacan también la Giralda y la Torre del Oro de Sevilla y la Aljafería de Zaragoza.

A nuestra música

Los árabes daban gran importancia a la música. En el Magreb, la música forma parte de la vida cotidiana. Existen fragmentos de música clásica que están directamente inspirados en tonalidades árabes.

Algunos estudiosos del flamenco sitúan el cante hondo como una derivación del canto que trajeron los musulmanes a la Península.

Muchos instrumentos como el laúd han nacido de antiguos modelos árabes.

Diversos cantantes actuales como María del Mar Bonet, Lole y Manuel o Joan Manuel Serrat han investigado y grabado canciones magrebíes.

A la alimentación

Entre los muchos elementos que nos ha aportado la cultura árabe, tenemos que destacar algunos alimentos que hoy consumimos sin darles mayor importancia.

Aprendimos de ellos el orden en que comemos los diferentes platos.

Además, antes de que llegasen los musulmanes, no se conocían en la península alimentos como los siguientes:

- El arroz: de origen oriental, cultivado en China, fue introducido por los árabes a finales del siglo VIII. Se cultivó con éxito en Sevilla, Alicante, Córdoba...
- La naranja: en la península ya se conocían los cítricos: limón, lima y naranja amarga. Si podemos comer naranjas dulces es por los árabes.
- Muchos dulces: los árabes eran muy aficionados a los dulces hechos con miel, almendras, etc. De ellos han derivado dulces como el mazapán y los turrónes.
- Verduras: la berenjena, las espinacas, la alcachofa...

Se introdujeron, además, otros cultivos como el azúcar o el algodón.

A las ciencias y la literatura

Los emires de las cortes de Al-Ándalus se rodearon de poetas, astrólogos, matemáticos, literatos y políticos.

Se hicieron grandes avances en la medicina, la astronomía y las matemáticas. Algunos instrumentos astronómicos utilizados por los árabes tenían una precisión sorprendente, podían determinar la posición de las estrellas, la secuencia de las estaciones, la trayectoria del sol y de la luna, además de recoger toda la información astronómica de la tradición helénica.

Nuestro sistema numérico es deudor del árabe.

El filósofo Averroes comentó e interpretó a Aristóteles.

Nos aportaron el conocimiento de la cultura griega y de la filosofía aristotélica, que se hubieran perdido después de la caída del imperio romano.

Se introdujo el álgebra.

Algunos de los mejores poemas de la literatura andalusí fueron escritos por los árabes.

Otras aportaciones

- Sistemas de regadío: acequias y canales subterráneos.
- Red de desagües de muchas ciudades.
- Desarrollo de un sólido sistema monetario (el Dinar de oro y el Dirham de plata).
- Extraordinario desarrollo de los árboles frutales: almendro, limonero, higuera, naranjo...
- Nuevas técnicas para desarrollar la artesanía y el comercio.
- Numerosas fiestas (moros y cristianos...).

Martínez Martínez, M., Serrano La Roda, P. y González Muñoz, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*. Madrid: EOS.

IDEAS FUNDAMENTALES DEL NAZISMO



Base fascista

concentración de poder

1 líder
1 partido

Control economía,
educación,
medios...

Dictadura Nazi

1 Pueblo

- Pueblo alemán, representante raza aria superior, mantener pureza y dominación de las demás
- Prohibida relación con otros pueblos, especialmente el judío
- Educación juventud según ideología nazi

1 Imperio

- Crear nación/estado que incluya tierras raza germánica + lengua alemana
- Gran imperio, ampliación conquistas, obtener alimentos y materias primas

1 Líder o guía

Todo el poder concentrado en un partido y un líder

Régimen de terror

- Campos de concentración /exterminio opositores, enemigos, judíos

Política militarista agresiva

- Remilitarización
- Política expansión territorial
- 1939: invasión Polonia sin aprobación de Francia y Gran Bretaña -> desencadenamiento 2ª Guerra Mundial

Partido Nazi

características

- Ideología racista y totalitaria
- Superioridad raza aria
- Conservación pureza racial y supeditación razas inferiores
- Antisemitismo
- Exponionismo Alemania -> gran imperio pueblos germánicos unidos

ascenso al poder

Crisis económica, miseria y paro (quiebra bancos, cierre fábricas, malestar social)

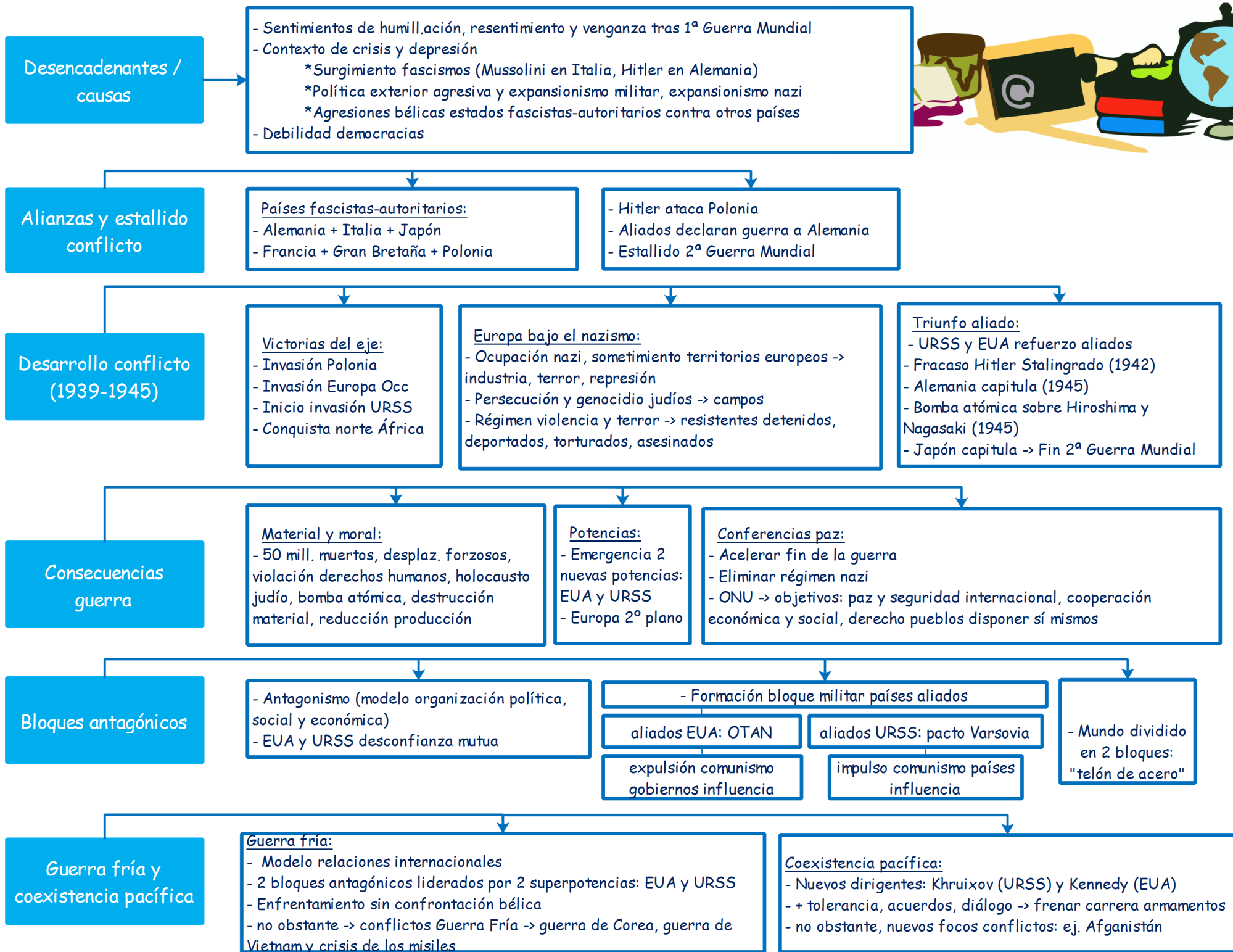
atracción promesas nazis

1932: victoria elecciones partido nazi

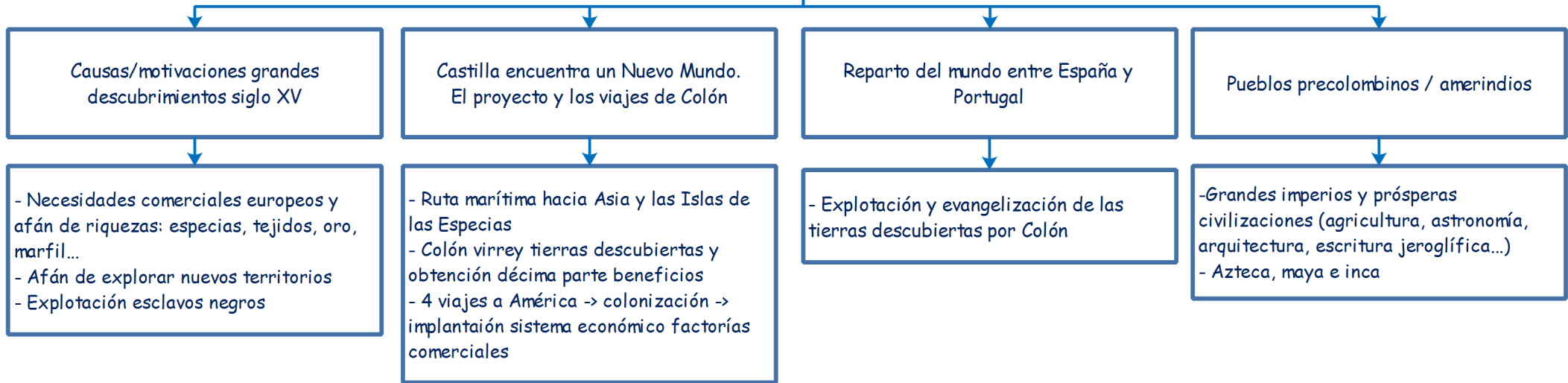
Hitler

1921: frente Partido Nacionalsocialista
1923: intento golpe estado (Putsch de Munich)
1933: Canciller
1934: Reichsführer -> tercer Reich

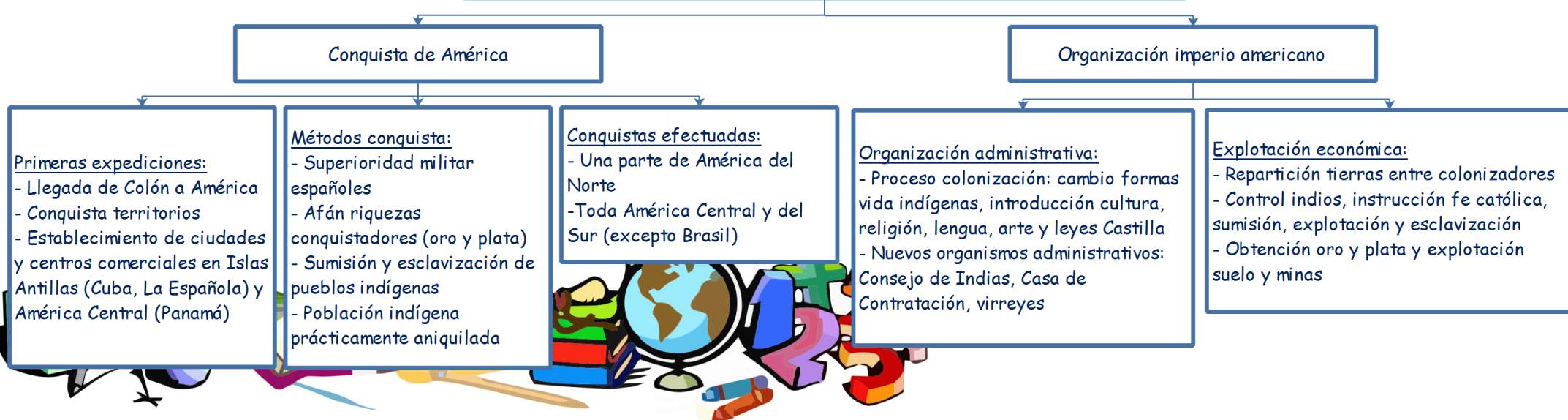




Grandes descubrimientos, Nuevo Mundo y pueblos precolombinos



La conquista de América y la organización del imperio americano





COLONIZACIÓN: Parte 3

Independencia de las colonias americanas (1808-1826)

Causas

Malestar colonias americanas

Difusión principios libertad e igualdad

Pensamiento nacionalista e independentista

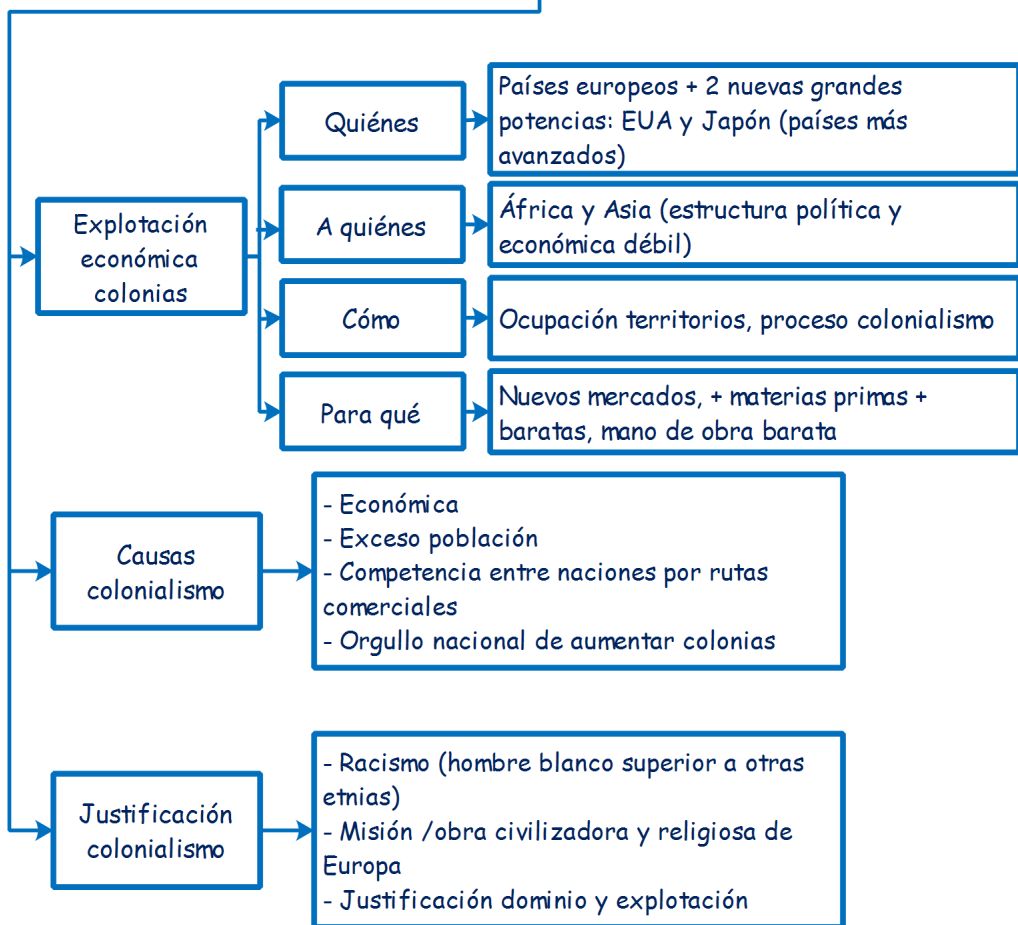
Marginación participación vida política y administrativa

Trato discriminatorio

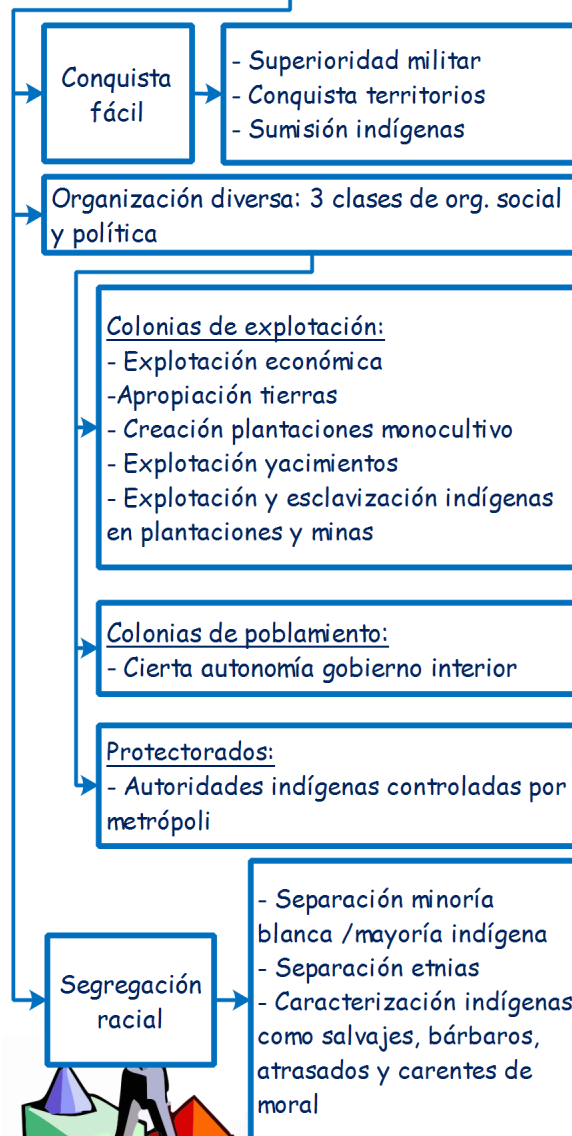
Guerras independencia



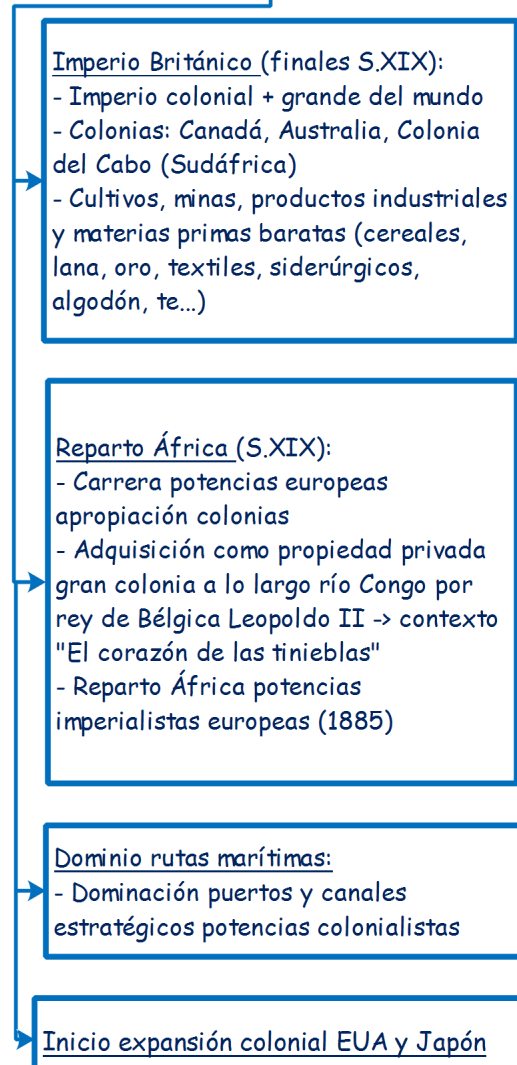
Expansión colonial



Conquista, org.anización y explotación de las colonias



Los grandes imperios coloniales



El fin de los imperios coloniales

Causas descolonización

Conflicto Oriente Medio

para comprensión contexto
película "Mis hijos"

Deseo independencia
colonias

Voluntad emancipación

Debilitación prestigio potencias
coloniales tras 2ª Guerra Mundial

Palestina

Era
protectorado
británico

+ población musulmana
- población judía

rechazo autoridad
exterior

Surgimiento movimientos
nacionalistas

- Sentimiento anticolonialista
- Derechos pueblos disponer de
ellos mismos
- Soporte descolonización grandes
potencias (URSS, EUA)

1947 → resolución ONU
propuesta
partición 2
estados

- judío: para dar
acogida a judíos que
emigraron después
de holocausto nazi
- palestino

imposición
formas
vida y
cultura

poder
político

desarticulación
economía propia
y expolio
materias primas

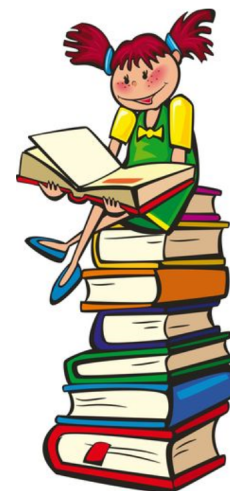
1948 → - Retirada británicos
- Proclamación Estado Israel

Reacciones
ante decisión → - No aceptación palestinos ni musulmanes
- Sucesivos conflictos bélicos

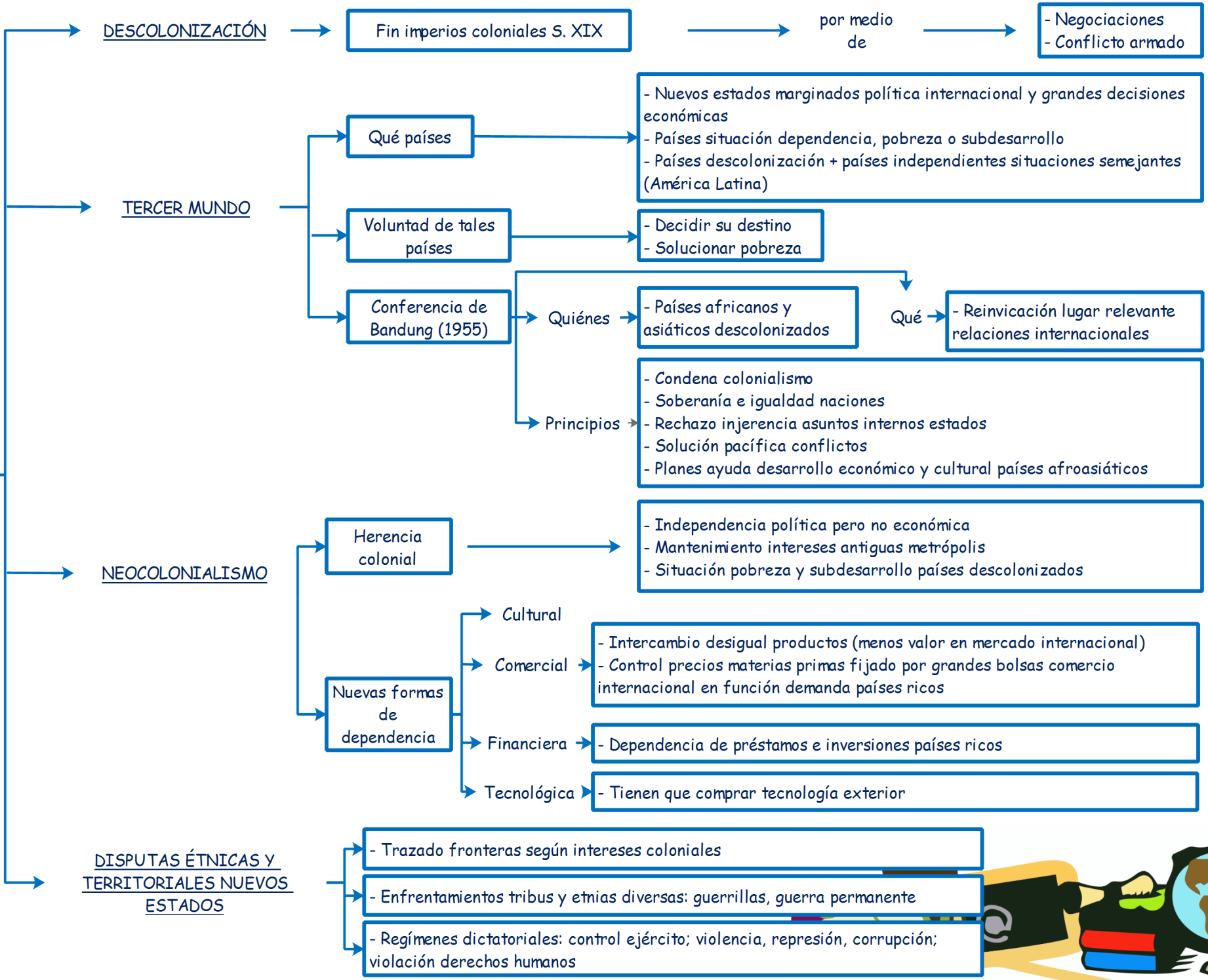
Creación Organización
para la Liberación de
Palestina → - Defensa intereses palestinos

1933 → - Creación territorio autónomo autoridad
palestina

Actualidad → - Continúan enfrentamientos
- Convivencia judíos y palestinos conflictiva

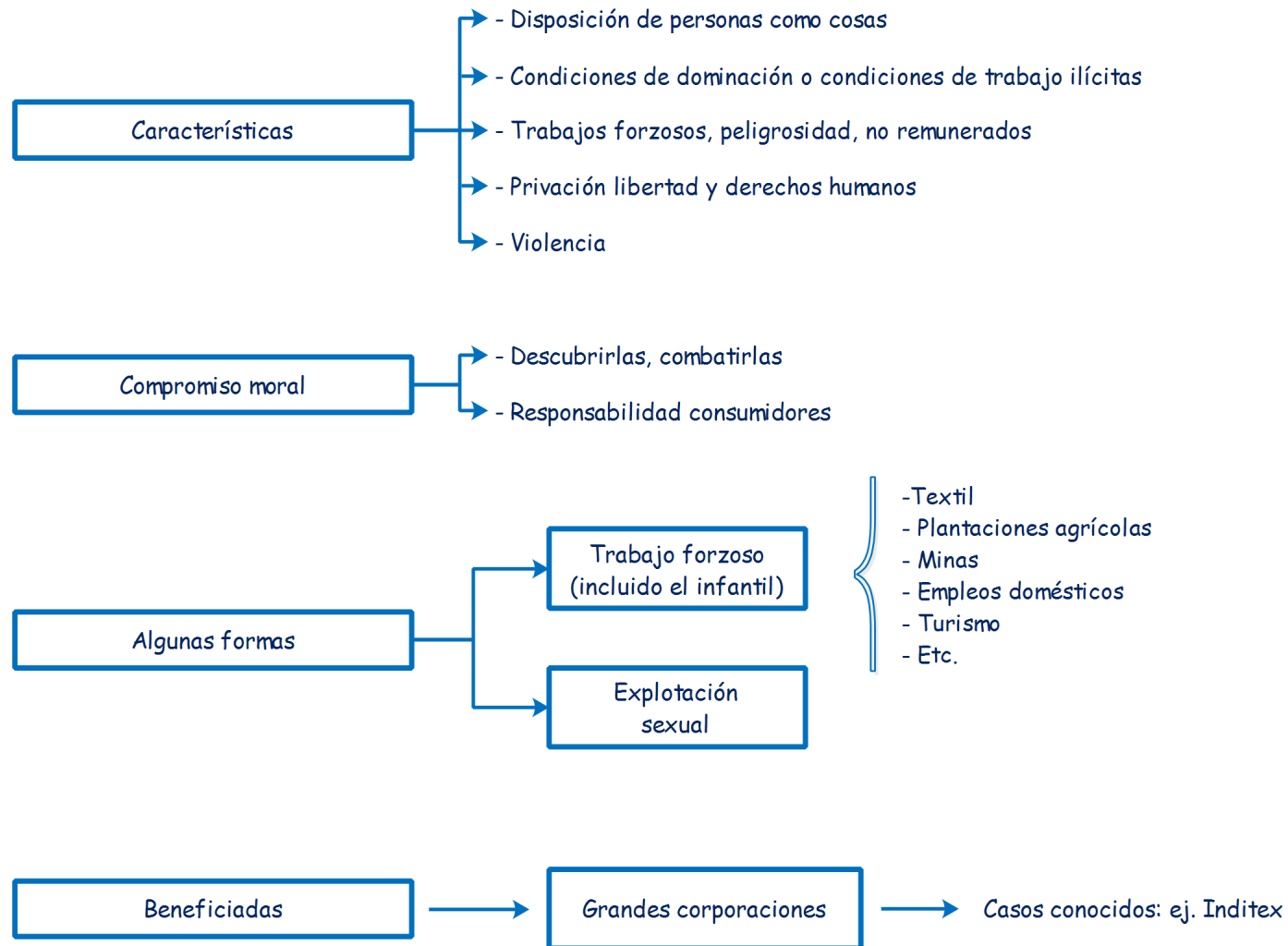


Descolonización y Tercer Mundo



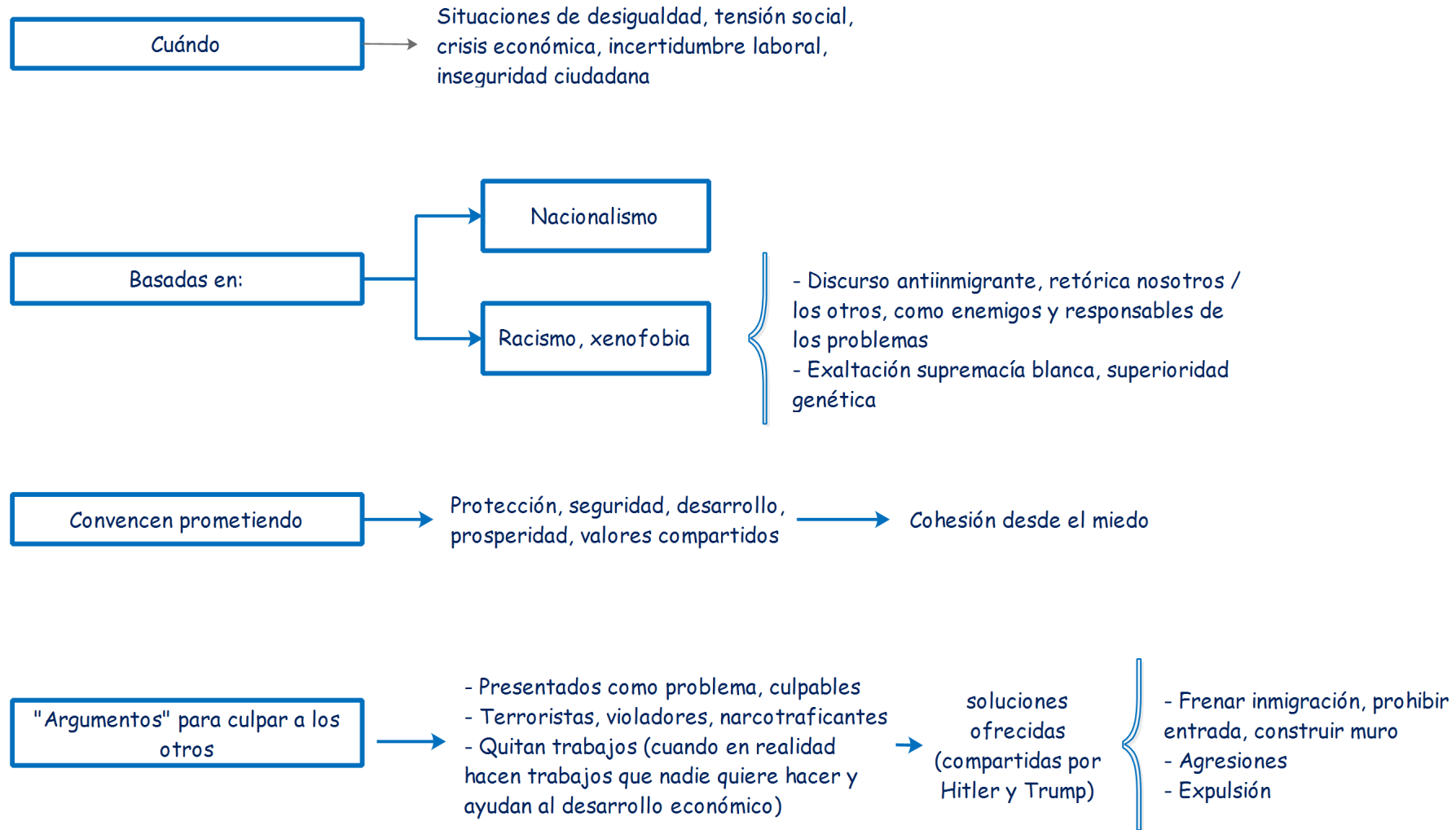


EXPLOTACIÓN O ESCLAVITUD EN EL S.XXI





ESTRATEGIAS POLÍTICAS EMPLEADAS EN EL PASADO Y EN EL PRESENTE PARA CULPAR A LOS OTROS



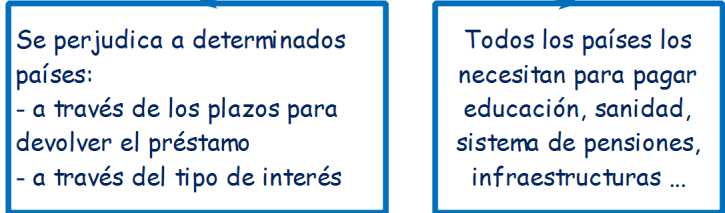
Empresas multinacionales malintencionadas

cómo

formas directas de explotación



Préstamos del estado



Se podría mejorar la situación de estos países ampliando el plazo o bajando el tipo de interés

Cambiando tipos de interés cambian los importes de la deuda

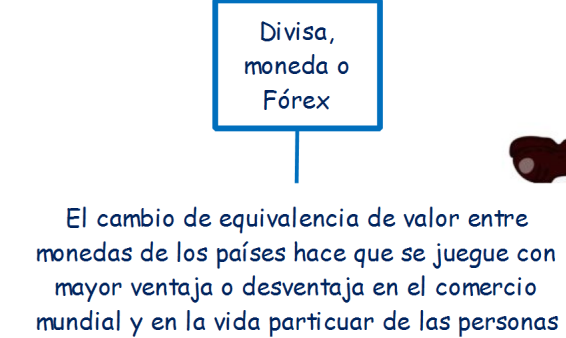
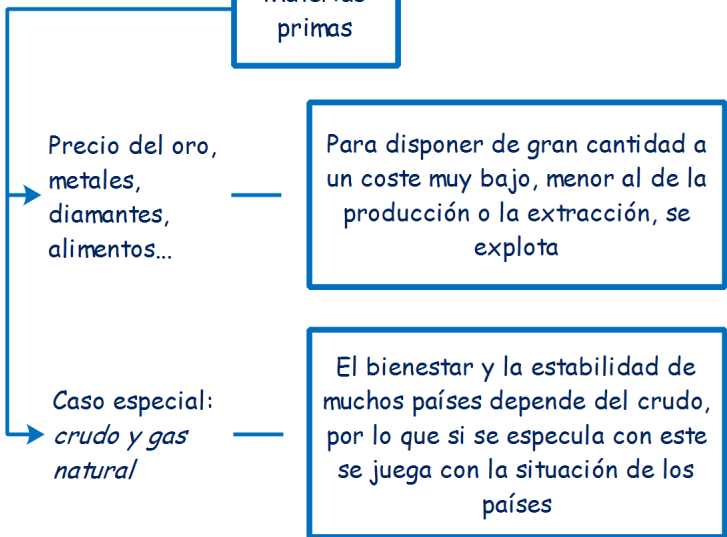
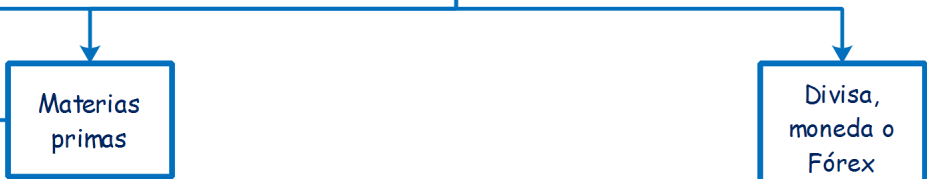
Ej.: Grecia; dificultades para educación y sanidad y tipo de interés de préstamo demasiado alto a un plazo demasiado corto

Ej.: Si un país debe a otro una cantidad esto hace que aumente permanentemente esta cantidad formando la deuda externa, aumentando desigualdades entre países

Mercados financieros

- Se basan en realizar apuestas sobre la subida o bajada de los precios (especulación), que pueden ser provocadas
- Crean situaciones conflictivas y condiciones para que un país pueda ser explotado
- Negocian con todo (materias primas, crudo...)

Empobrecen a los países a través de (formas de neocolonización)



¿CÓMO SE EXPLOTA ACTUALMENTE?

intervienen

País explotador

País explotado

Características

- Prosperidad económica
- Buenas infraestructuras
- Empresas multinacionales
- Seguridad ciudadana
- Política permisiva o no sancionadora hacia la explotación externa (en contra de libertades y derechos humanos)

Política

Mecanismos corruptibles

Poder legislativo

Poder ejecutivo

Poder judicial

(marco legal, leyes)

(orden, policía y ejército)

(jueces)

leyes que no sancionan la esclavitud

favorecen la esclavitud en la medida en que son más corruptas

vínculo de corrupción influencia y poder

financiada por

Impuestos

Empresarios bancos

aportan la mayoría de los impuestos

financian campañas políticas y piden un marco regulatorio beneficioso

Características

- Precariedad económica o pobreza
- Precariedad infraestructuras
- Conflictos de guerra
- Corrupción política
- Situación inestable

Política

Mecanismos corruptibles

Poder legislativo

Poder ejecutivo

Poder judicial

diversos casos posibles:

- no leyes o precariedad
- leyes permisivas con explotación
- no sanciones

se ocupa de

- economía
- cultura
- defensa país
- sistema de pensiones
- sanidad y educación

caso actual

Zara - Inditex:
(videos en documentos de consulta)
España no sanciona el contrato de esclavos en el extranjero



ANEXO C.6.) Dossier 4. Glosario de términos y conceptos desconocidos y documentos de consulta

Bloque 1) Genocidio nazi

Autómata: persona que actúa sin reflexión (RAE).

Autocracia: forma de gobierno en la cual la voluntad de una sola persona es la suprema ley (RAE).

Chovinismo: exaltación desmesurada de lo nacional frente a lo extranjero (RAE).

Estrella de David:

Taled:

Sinagoga:

Yom Kippur:

Ros Hashaná:

Bloque 2) Colonización

Fanatismo:

Taínos:

Caribes:

Cruzada:

Expoliar:

Despotismo:



Documentos de consulta

Bloque 1) Genocidio nazi

Vídeos (en CD sesiones seleccionadas segunda secuencia)

SOBRE...

- Brotes de xenofobia y racismo a raíz del Brexit en Inglaterra
- Discursos de Donald Trump
- El pueblo judío

- Declaración Universal de los Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Bloque 2) Colonización

Vídeos (en CD sesiones seleccionadas segunda secuencia)

SOBRE...

- Las culturas azteca, inca y maya
- Formas de explotación y esclavización actuales (caso Zara/Inditex)
- Declaración Universal de los derechos humanos: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Bloque 3) Inmigración

Artículos

SOBRE...

- **La película *La bicicleta verde* y su directora**

Haifaa Al Mansour, rompedora cineasta saudí. Su película *La bicicleta verde* fue el primer filme rodado en Arabia Saudí, donde las salas de cine están prohibidas:

http://cultura.elpais.com/cultura/2013/06/22/actualidad/1371917315_098002.html

Haifaa Al Mansour se considera tímida y, pese a ello, se ha convertido en una rompedora: es directora y guionista de *La bicicleta verde*, el primer filme rodado en su totalidad en Arabia Saudí. La película, con la que se abrió el pasado viernes la 28ª edición del Festival Internacional de Valencia, Cinema Jove, nació de la necesidad de encontrar su voz.

Poca timidez se aprecia al conversar con ella. Al Mansour, 37 años, es de las que no callan. Mentir no miente y la mejor muestra es su película, una historia honesta, personal y optimista centrada en una niña de 11 años, Wadjda (título original de la cinta), que vive en una barriada del Riad actual y lucha por conseguir una bicicleta para echar carreras con su amigo Abdullah en una sociedad donde este medio está prohibido a las mujeres. “Es un fragmento de vida, de mi vida, intimista y dulce que celebra mi cultura a la vez que muestra con honestidad y sin ofender lo difícil que es el día a día de ser mujer en Arabia Saudí”, resume la realizadora de su ópera prima.

Lo de “sin ofender” lo repite innumerables veces. Quizá porque Haifaa Al Mansour quiere atraer a los suyos a un diálogo sobre la situación de la mujer en su país de origen. Es un diálogo difícil para una mujer y para una cineasta. Para empezar, los cines están prohibidos en Arabia Saudí y la industria del cine no existe. La televisión es un buen campo de cultivo, donde abundan las telenovelas y los musicales. Pero nada más. El cine no existe más allá de las producciones de aficionados. “Por eso quise escribir una historia donde se escuchase mi voz, las voces de todas las mujeres que como yo quieren hacerse oír, pero sin necesidad de confrontación. Estoy cansada de oír discusiones que no llevan a nada”.

Ella describe a la heroína de su película como la niña que le habría gustado ser, inspirada en una de sus sobrinas. Todos los personajes forman o han formado parte de un modo u otro de su vida. Pero también es fácil ver en Wadjda, y sobre todo en sus intentos de conseguir su bicicleta jugando dentro del sistema, a esta cineasta que incluso dentro de una sociedad segregada y sexista como en la que nació logra conseguir lo que quiere: hacer la película.

Porque Al Mansour, la octava de 12 hermanos (todos ellos de los mismos padres), se crió en un hogar “tradicional”, donde su madre hubiera preferido que fuera médica a cineasta pero donde siempre quisieron que fuera feliz. “Claro que hubo presión, sobre todo de esa otra familia que le decía a mi padre eso de: ‘usted es un hombre de honor ¿cómo consiente que su hija salga en la televisión?’, recuerda. En aquellos años su familia le pedía que no diera su apellido en público para evitar la vergüenza.

El cine no fue un acto de rebeldía. Con tanto hijo, su padre les organizaba maratones de vídeos en casa para entretenerlos con películas populares de Bruce Lee, Jackie Chan o Disney. Como tantos otros niños recuerda esas proyecciones como algunos de los momentos más felices de su vida. Apoyada por una familia que quería que Haifaa abriera sus horizontes en el extranjero, se fue a estudiar Literatura comparada a El Cairo. Lo malo fue la vuelta, cuando se vio arrinconada en un trabajo de oficina y se convirtió en una presencia invisible, sin voz propia y constreñida en una sociedad que no permite a los hombres y a las mujeres convivir en público.

De ahí nació la necesidad de encontrar un hobby y lo que comenzó como un juego de niña, rodando cortos con la ayuda de sus hermanos, se convirtió en un largometraje coproducido entre un príncipe saudí y una productora alemana e inspirado en otro tipo de cine, como el neorrealista italiano (*El ladrón de bicicletas*), el del director iraní Jafar Panahi o del afgano Atiq Rahimi. Pero con más optimismo. “Porque siempre ocurren cosas terribles en todo lo que vemos en el cine de Oriente Próximo. Y no digo que no sea cierto pero no es lo normal. No todos los días una mujer es apedreada. Incluso en Arabia Saudí es noticia cuando algo así ocurre. Pero todos los días una mujer no puede ir al trabajo porque no la dejan conducir. Y es el día a día lo que hay que empezar a cambiar”.

El cambio es lento pero Al Mansour cree que existe. Ella tuvo que rodar desde una camioneta oscura, sin poder ser vista en la calle detrás de la cámara por ser mujer y hablando con walkie-talkies con sus operadores y sus actores para conseguir lo que quería. Un rodaje de siete semanas y un presupuesto que rondó los dos millones de euros, que se complicó al filmar en un barrio conservador de Riad donde le resultó imposible trabajar en la calle pese a tener los permisos necesarios.

Se parecía a esos años de su infancia cuando tuvo una bicicleta (por cierto, verde) pero solo podía montar en el patio de su casa, nunca en la calle. Esta vez no se detuvo y, “sin ofender”, los inconvenientes con los que se topó durante la producción la hicieron trabajar más duro.

Encontrar a su protagonista tampoco fue fácil, porque no es posible convocar un casting, pero en la joven Waad Mohammed encontró a su Wadjda, una niña que no habla una palabra de inglés pero que llegó al rodaje escuchando a Justin Bieber. “Esos son los contrastes de Arabia Saudí, un país rico y conservador, donde debajo de todas las tradiciones la gente lleva gafas de sol, iPad, vaqueros”, subraya divertida con esos elementos que ha incluido en la cinta y con un aspecto mucho más cercano a una punk que a la imagen de una mujer árabe tradicional.

Sus hijos vienen a su rescate. Casada con un diplomático estadounidense y madre de dos renacuajos, Al Mansour vive en la actualidad en el emirato de Bahrein porque le gusta estar cerca de su familia y de su cultura. Ahora sus padres están orgullosos de que sea la primera mujer árabe cineasta y su optimismo con su país es grande. “Arabia Saudí está cambiando. No es un cambio radical como en otros países pero se abre camino. No es una sociedad tan monolítica como lo ha sido. Va evolucionando, lento pero evoluciona”, dice.

Quiere que sus hijos aprendan árabe de la misma forma que quiere acercar el día a día de su país al resto del mundo. Por eso la andadura de *La bicicleta verde* comenzó en la última edición del Festival de Venecia y luego pasó por el Festival de Toronto hasta estrenarla con éxito en Francia y ahora en España de camino, espera, a los Oscar. ¿Por qué no? Pero su verdadero deseo es mostrarla en su país. Quizá no en cines, que siguen sin ser legales, pero al menos por televisión o en DVD. “¿Mi sueño? Que un hombre alquile *La bicicleta verde* en un videoclub”, sonrío.

■ La película *Mis hijos* y su director

Sonrisas y lágrimas para entender el conflicto árabe-israelí. Eran Riklis filma en la película *Mis hijos* una visión distinta de las tensiones en su tierra:

http://cultura.elpais.com/cultura/2015/03/12/actualidad/1426180609_097248.html

Los árabes representan el 20% de la población de Israel. Lo dicen las estadísticas. Y lo deja claro Eran Riklis, justo al principio de su película. De hecho, es la primerísima frase de *Mis hijos*. “Ante todo, los hechos. Y luego puedo contarte la historia. Quería que el público entendiera que el filme va de ciudadanos que viven con nosotros, en la puerta de al lado, y sin embargo son transparentes”, afirma el director (Jerusalén, 1954). Con esta idea el cineasta nacido en Israel pero que ha vivido en medio mundo, celebrado por *El limonero* y *La novia siria*, vuelve a filmar su tierra y sus contradicciones.

“La gente no se fía de los árabes, los odia, piensa que están en contra de nosotros. También hay falta de conocimiento, que lleva a los prejuicios y al conflicto. Y lo mismo al revés, en cómo ese 20% ve a los judíos israelíes”, añade el director. Para cocinar tanta carne en el asador, Riklis ha escogido su receta favorita: buscar el lado humano. Así, *Mis hijos* tiene de fondo los años setenta y el eterno conflicto entre Israel y Palestina. Sin embargo, el filme pone el foco en Eyad, un joven palestino tan brillante que acaba en un prestigioso colegio judío en Jerusalén. Gracias a una beca, el niño no paga por su formación, pero sí sufre el precio de la discriminación, hasta el punto de discutir su propia identidad.

“La película muestra la realidad de una persona. Las cosas extremas ocurren pero no es que vayas por la calle y cada minuto te peguen por árabe o israelí. Así que tampoco quería pegarle al público, darle un sermón”, asegura Riklis. Lo que para él es búsqueda de otro código, para la revista *Variety* es excesiva dulzura. El director responde: “La gente está cansada del conflicto de Oriente Medio. Puede pensar: ¿Otra película sobre eso?. Así que tienes que contar algo diferente y accesible. Busqué el equilibrio entre alcanzar a un público amplio y mantener la integridad”. Pese a su supuesta amabilidad, *Mis hijos* iba a abrir el festival de cine de Jerusalén y fue sin embargo trasladada a una proyección menos destacada, justo mientras Israel invadía la franja de Gaza. Así como también, por decisión del propio director, el estreno previsto para el pasado julio fue retrasado unos meses después de que Israel encontrara los cadáveres de tres jóvenes secuestrados por un comando vinculado a Hamás.

Y eso que en el filme Riklis mantiene su habitual estilo tragicómico. De ahí que en *Mis hijos* haya amores rotos e insultos raciales pero en la sala se pueda sonreír. “Si miras a Israel, la realidad es deprimente. Donde la gente muere y sufre es fácil pensar que no hay razones para vivir, así que necesitas el humor para salir de esa vorágine”, agrega Riklis. De hecho, el director considera la ironía como un gran recurso cinematográfico. “Un chiste irresistible te implica y una vez que estás dentro de la historia no puedes escapar. Entonces puedo traerte la parte triste y la aceptas”, relata.

En su defensa del humor, Riklis afirma que no debería tener límites: “El único es la violencia, en cuanto hagas algo que dañe físicamente a otra persona, allí tienes que parar, o ser parado”. Llevado a la actualidad, su discurso respalda el derecho de Charlie Hebdo a reírse de Mahoma, aunque el director entienda la rabia que pueda suscitar en el mundo árabe. Riklis sentencia sin embargo que a un ataque de humor se responde con la misma arma. No, evidentemente, con fusiles y 12 muertos.

Aun así, el director también apunta a otro filtro en la lupa que analice la actualidad. “A menudo, nos falta perspectiva. Llega el atentado de Charlie Hebdo y pensamos que es lo más extremo que haya ocurrido nunca. Y a lo mejor ese mismo día murieron 4.000 personas en África”, defiende Riklis. El cineasta adapta la misma filosofía al conflicto entre Israel y Palestina, así que subraya como guerras mayores han sido resueltas en el pasado.

Entonces, ¿por qué no ocurre? “El tiempo de Netanyahu [el actual primer ministro] se ha acabado. No ha hecho nada bueno. Israel ha gastado demasiado tiempo en no hacer nada. Es fácil esconderse tras la culpa del otro. Es hora de que alguien se levante y diga: Basta. Una vez más, lo que cuenta Riklis, ya sea detrás de la cámara o en una entrevista, suena bien. Pero, ¿ese alguien saldrá de las

elecciones de la semana próxima en Israel? “No veo a nadie con esa habilidad en la política de mi país, ni en el frente árabe. No hay ahora mismo ningún líder en el mundo del que piense: ‘Es el próximo que cambiará las cosas de verdad’”.

La escasa fe del cineasta en los políticos es inversamente proporcional a su amor por sus colegas. Riklis defiende todo tipo de película y director. Absolutamente todos. “Soy un adicto al cine. Nunca salgo antes de una sala porque siempre puede haber algo, aunque sea un plano, interesante. Da igual que hagas *Toy Story 10* o un filme español exotérico, la gente quiere contar historias”, agrega. El director sostiene que su profesión es “una de las más duras”, entre las dificultades del rodaje y la financiación y las emocionales que puedan proceder de malas críticas o falta de público. Por eso, dice, respeta a todos sus colegas. “Al final cada filme, ya cueste 500 dólares o cien millones, va de creérselo. Y nadie quiere hacer una película mala”.

■ La película *Ajami* y sus directores

Yaron Shani: “Quiero que la gente salga aturdida por mi filme”. El codirector de la finalista al Oscar *Ajami* habla sobre la vida diaria en un violento Israel:

http://cultura.elpais.com/cultura/2010/03/26/actualidad/1269558003_850215.html

“En los últimos tres años, en el quinteto finalista al Oscar a la mejor película de habla no inglesa ha habido tres filmes israelíes. En 2008, *Beaufort*; en 2009, *Vals con Bashir*; en 2010, *Ajami*. Una de dos: o ellos lo están haciendo muy bien, o el resto lo está haciendo fatal. Va a ser lo primero, porque para los pocos filmes que se ruedan cada temporada en Israel, su calidad impresiona. Si *Vals con Bashir*, de Ari Folman, dejó a medio mundo con la boca abierta (el otro medio estaba viendo *El caballero oscuro*), *Ajami* confirma la sensación de que una pléyade de cineastas de ese país tiene muchas cosas que contar... sobre la violencia. Porque este trío de filmes comparte una visión descarnada de la violencia: no hay concesiones en las calles en Israel, luego tampoco las hay en la pantalla.

Ajami es uno de los barrios de Jaffa, el viejo puerto que cierra por el Sur la expansión de Tel Aviv. Allí malconviven musulmanes y judíos, árabes y cristianos, palestinos ilegales y palestinos israelíes, beduinos... “Aunque el choque entre las dos religiones es constante en nuestro país, Jaffa es única: un gueto árabe en mitad del centro judío de Israel, un barrio que empieza a tener más y más judíos atraídos por los aún bajos precios de los pisos, y que viven rodeados de palestinos”. Habla Yaron Shani, judío, 37 años, uno de los dos codirectores del filme, que esta semana ha visitado España. El otro es Scandar Copti, árabe de etnia, cristiano de religión, y nativo de *Ajami*. Juntos han creado un puzzle cinematográfico, una película con evidentes referencias a *Pulp fiction* y a Guillermo Arriaga, una visión a priori caótica del día a día de una zona infectada de delincuencia. El espectador empezará a encajar las piezas según avanza el metraje, hasta que pueda ver de manera omnisciente el destino de casi todos los personajes. Durante siete años Shani, que dirigía el festival internacional de estudiantes de cine de Tel Aviv, y Copti, que hizo un corto en formato falso documental sobre su barrio para el certamen, han edificado una valiente obra que aclara mucho sobre lo que supone vivir hoy en Israel.

Pregunta. En tres años, tres apariciones en los Oscar. ¿Qué secreto cinematográfico esconden en Israel?

Respuesta. Hay una razón para todo... pero yo no la conozco. Podría pretender saber por qué, pero de verdad, ni idea.

P. Las tres se centran en la violencia. ¿Así es Israel?

R. Si te fijas en las cinco películas este año a los Oscar -*La cinta blanca*, *Un profeta*, *El secreto de sus ojos*, *La teta asustada* y *nosotros*-, verás que la violencia es un material estupendo para hacer películas. En *Ajami* es fundamental porque queremos que el público choque contra las horribles consecuencias que produce la violencia. No es una violencia para entretener, es una violencia para

horrorizar. Nos importa que la gente salga de la sala no asombrada por lo que acaba de ver, sino dolida, aturdida, conmovida por esa violencia. Esa era nuestra única intención y no llenar los cines o ser candidatos a un premio. Mostramos problemas reales. Escribimos un guion que por supuesto sorprendiera y motivara a los espectadores, pero detrás de eso hay una discusión sobre la vida, sobre lo que afrontamos cada día, que no nos puede dejar indiferentes. Si sales de una sala sin más, a eso lo llaman cine de entretenimiento. Nosotros queríamos más, queríamos afectar al público. Y si logramos provocar algún cambio, mejor.

P. Ari Folman, responsable de *Vals con Bashir*, decía que quería que los israelíes fueran conscientes de la violencia en la que vivían, que no siguieran como con orejas rehuyendo la visión. ¿*Ajami* nace con ese sentimiento?

R. Por supuesto, pero es muy difícil cambiar eso, porque es un comportamiento humano. Ahora mismo estamos sentados en unos sillones de cuero, luego han sido la piel de un animal, con familia, sentimientos, miedos... Y sentados aquí no pensamos en eso. Si yo lo dijera a gritos, la gente se enfadaría, porque nadie quiere oírlo. Todos queremos comer bien, pero no reflexionamos sobre cómo ha llegado hasta nuestra mesa la comida, ¿verdad? Es la naturaleza humana. El mérito está en hacer pensar sobre algo de lo que no queremos reflexionar, en sacar a la luz emociones que reprimimos. Probablemente porque la represión forma parte de la psicología humana y es muy necesaria para sobrevivir.

P. Han usado gente de la calle y no actores profesionales para el filme. ¿Tal vez porque reaccionaban con mayor verosimilitud?

R. Sí, pero no sólo por eso. Es que trabajamos con un método único. Rodamos en orden cronológico, porque queríamos que los actores no actuaran, sino que vivieran la experiencia realmente. Cuando alguien llora, llora porque le sale a él. Cuando alguien discute con otro personaje, es porque reacciona enfadado ante la violencia. Si necesitas un policía, lo mejor es contratar a uno porque a sus espaldas ya lleva su propia historia y ante las cámaras se comportará como lo que es: un policía; si le echas en mitad de una acción violencia, reaccionará como siempre lo ha hecho. Y lo mismo vale para el resto de los personajes. Sólo debes contratar a la gente adecuada y ponerles en la situación adecuada con las cámaras encendidas.

P. Y cuando cortaban, ¿sus actores seguían dentro de los personajes o desconectaban?

R. Es complejo. Por un lado, cuando cortas todo se acaba pero los sentimientos siguen ahí. Por otro, se acababa y muchos se abrazaban o charlaban. Dependía de la habilidad de cada uno por conectar y desconectar. Fue un proceso muy largo, en el que la gente se fue cada vez más identificando con su papel, y moldeándolo con su propio carácter. Así era muy difícil dejarlo delado.

P. Ese estilo Arriaga o González Iñárritu, ¿estaba ya desde el guion?

R. Hemos dedicado siete años a este proyecto. Escribimos el primer boceto en 1998. Así que fue *Pulp fiction* la principal influencia. Todos los filmes que veas que rompen la línea temporal vienen de ahí, o siguen una línea posmoderna. Nos podríamos remontar hasta *Ciudadano Kane*. Nuestra novedad es que añadimos un fuerte punto de vista moral. Y jugamos con que cada personaje sólo entienda su parte, sea coherente con su experiencia, y se sorprenda en sus cruces con otros. Porque así es la vida.

P. Supongo que acabarían exhaustos tras esos siete años.

R. Fue muy duro, porque nos hemos metido en muchos jaleos, hemos abierto muchos caminos, y por supuesto esto nos asustaba a nosotros, a los actores... ¡y a los productores! (ríe).

P. ¿Hay más barrios como Ajami en Israel?

R. No, es una burbuja árabe, un gueto cultural en medio de la mayor población judía de Israel. Muchos de sus vecinos no salen a Tel Aviv, y los habitantes de Tel Aviv no saben lo que pasa en este vecindario. Es la primera vez que se muestra en la gran pantalla.

P. ¿Hay solución para Israel?

R. Ahora mismo parece que vivimos una situación desesperada. Hoy en día, siendo realista, parece imposible encontrar una solución que funcione. Pero a la vez creo en el ser humano, he visto a judíos y musulmanes cambiar de opinión cuando conocían a sus "enemigos". Soy optimista, porque si no lo fuera... ¿qué haría aquí?

P. ¿Por qué aplaudió tanto cuando no ganaron el Oscar?

R. Porque es nuestra primera película, y si hubiéramos ganado, nuestro ego hubiera destrozado nuestras carreras. No nos preparamos discurso, y sólo me puse nervioso cuando Scandar me señaló una cámara que nos enfocaba justo cuando abrían el sobre y dijo: 'Uy, es nuestro'. Aplaudí de alivio. Además, todos sabíamos que se lo llevaba *Campanella*.

P. Menos él. *Campanella* apostaba por *Haneke*.

R. Yo creo que sí lo sabía. *El secreto del corazón* era el filme más clásico, que emana calor para el corazón, el menos violento y oscuro y con más, llamémosle, material de Oscar. Y de verdad que soy feliz porque él se lo llevara. Ha sido una experiencia maravillosa, y grité aliviado con nuestra derrota".

Canciones

Rap contra el racismo, El Chojin: <https://www.youtube.com/watch?v=dqd0-ILES9A>

Cara sucia, El Chojin: <https://www.youtube.com/watch?v=3LRvkn-nEEA>