



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL PÍCARO, UN PROYECTO DE EDUCACIÓN LITERARIA

Alumno/a: Fdez. de Mera Alarcón, Pablo
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Tutor/a: Prof. D. Santiago Fabregat Barrios
Dpto.: Filología Española

Junio, 2021

Resumen

El Pícaro es un proyecto de orientación literaria que utiliza los medios de comunicación y, en concreto, la prensa escrita para transmitir los saberes adscritos a la enseñanza de la que es una obra culmen de la literatura española. El objetivo último es el aprendizaje significativo de un contenido curricular, al tiempo que se dota al lenguaje de un uso funcional y se potencian las habilidades comunicativas del discente. Para lograrlo, la metodología empleada es el aprendizaje basado en proyectos o ABP, una fórmula que orienta todas las tareas propuestas a la elaboración de un producto final, en este caso, un periódico literario. El enfoque comunicativo de la iniciativa, así como el acercamiento novedoso y sugerente a un material de difícil comprensión como son los clásicos, fomentan la implicación del alumno y el desarrollo de un hábito lector. De esta manera, en definitiva, se apuesta por la transición desde la enseñanza tradicional de la literatura hasta la educación literaria.

Palabras clave: *Lazarillo de Tormes, educación literaria, aprendizaje basado en proyectos, periódico literario.*

Abstract

El Pícaro is a literary-oriented project that uses the media and, specifically, the written press to transmit the knowledge attached to the teaching of what is a Spanish literature's essential work. The ultimate objective is the meaningful learning of a curricular content, while giving the language a functional use and enhancing the communication skills of the learner. To achieve this, the methodology used is project-based learning or PBL, a formula that guides all the proposed tasks to the elaboration of a final product, in this case, a literary newspaper. The communicative approach of the initiative, as well as the newfangled and suggestive approach to a difficult-to-understand material such as the classics, encourage the student involvement and the development of a reading habit. So, definitely, it is committed to the transition from the traditional teaching of literature to literary education.

Key words: *Lazarillo de Tormes, literary education, project based learning, literary newspaper.*

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 0. INTRODUCCIÓN | 5 |
| A.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA. BASES TEÓRICAS | 6 |
| 1. La educación literaria | 6 |
| 1.1. <i>El trabajo con los clásicos</i> | 8 |
| 1.2. <i>El texto original y el texto adaptado</i> | 9 |
| 1.3. <i>El Lazarillo de Tormes</i> | 10 |
| 1.3.1. Autoría | 11 |
| 1.3.2. Narración | 11 |
| 1.3.3. Temática | 11 |
| 1.3.4. Argumento | 11 |
| 1.3.5. La figura del pícaro | 11 |
| 1.3.6. Estructura | 11 |
| 1.3.7. Espacio | 12 |
| 1.3.8. Tiempo | 12 |
| 1.3.9. El “caso” | 12 |
| 1.3.10. Estilo | 12 |
| 1.3.11. Personajes | 12 |
| 2. El enfoque comunicativo funcional | 13 |
| 2.1. <i>Las habilidades comunicativas</i> | 14 |
| 2.2. <i>Leer y escribir: una aproximación al currículo</i> | 16 |
| 3. Los géneros discursivos | 17 |
| 3.1. <i>Escribir como actividad</i> | 18 |
| 4. Los géneros periodísticos | 19 |
| 4.1. <i>La prensa escrita</i> | 19 |
| 4.2. <i>Los géneros de información, opinión y mixtos</i> | 20 |
| 4.3. <i>Características de la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial en la prensa escrita</i> | 21 |
| 4.3.1. La noticia | 21 |
| 4.3.2. La crónica | 22 |
| 4.3.3. La entrevista | 23 |
| 4.3.4. El editorial | 23 |
| A.2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA. ENFOQUES METODOLÓGICOS | 25 |
| 5. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) | 25 |
| 5.1. <i>Fundamentos teóricos</i> | 25 |
| 5.2. <i>Preparación del proyecto</i> | 26 |
| 5.3. <i>Planificación docente</i> | 27 |
| 5.4. <i>Fases del proyecto</i> | 28 |
| 5.5. <i>Evaluación: la rúbrica</i> | 29 |

| | |
|---|----|
| 6. Proyectos de lengua y proyectos literarios: integración de la educación literaria y la comunicación | 29 |
| 6.1. <i>El proyecto lector</i> | 29 |
| 6.1.1. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) | 30 |
| 6.1.2. Los proyectos de orientación literaria | 31 |
| 6.2. <i>La lectura extensiva</i> | 32 |
| 6.3. <i>La lectura guiada</i> | 33 |
| 7. El aprendizaje cooperativo al servicio de la comunicación | 33 |
| 7.1. <i>Relevancia social</i> | 33 |
| 7.2. <i>Orientación competencial</i> | 34 |
| 7.3. <i>Trascendencia académica</i> | 34 |
| 7.4. <i>Elementos fundamentales</i> | 35 |
| 7.5. <i>Agrupamientos</i> | 35 |
| 7.6. <i>Dinámica de grupo: la lectura compartida</i> | 36 |
| 7.7. <i>Taller de prensa en el aula</i> | 36 |
| 7.7.1. El periódico literario | 37 |
| B. PROYECCIÓN DIDÁCTICA: EL PÍCARO | 38 |
| 8. Ámbito legislativo | 38 |
| 9. Aspectos generales del proyecto | 38 |
| 9.1. <i>Elección del foco generador</i> | 38 |
| 9.1.1. Introducción y relación con el currículo | 38 |
| 9.1.2. Justificación pedagógica | 39 |
| 9.1.3. Pregunta guía | 39 |
| 9.2. <i>Escenario educativo</i> | 39 |
| 9.2.1. Contextualización del centro | 39 |
| 9.2.2. Contextualización del alumnado | 41 |
| 9.2.3. Planes y programas | 41 |
| 9.3. <i>Producto final</i> | 41 |
| 9.4. <i>Orientaciones para el desarrollo de las competencias clave</i> | 42 |
| 9.5. <i>Objetivos</i> | 44 |
| 9.5.1. Objetivos generales de etapa | 44 |
| 9.5.2. Objetivos de materia | 45 |
| 9.5.3. Objetivos del proyecto | 46 |
| 9.6. <i>Contenidos</i> | 46 |
| 9.6.1. Elementos transversales | 49 |
| 9.7. <i>Resultados de aprendizaje</i> | 49 |
| 9.8. <i>Desarrollo de las habilidades de comunicación</i> | 50 |
| 9.9. <i>Atención a la diversidad</i> | 50 |
| 9.9.1. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo | 51 |
| 10. Planificación del trabajo del docente | 51 |
| 10.1. <i>Toma de decisiones</i> | 51 |

| | |
|---|----|
| 10.1.1. Presentación del tema | 51 |
| 10.1.2. Metodología | 52 |
| 10.1.3. Espacios | 53 |
| 10.1.4. Agrupamientos | 53 |
| 10.1.5. Recursos | 53 |
| 10.2. <i>Elaboración de posibles subtemas</i> | 54 |
| 10.3. <i>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</i> | 54 |
| 10.3.1. Instrumentos de evaluación | 59 |
| 10.4. <i>Cronograma</i> | 59 |
| 11. Planificación del trabajo del alumnado. Fases de desarrollo del proyecto | 59 |
| 11.1. <i>Fase 1. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?</i> | 59 |
| 11.2. <i>Fase 2. Búsqueda de fuentes de información</i> | 62 |
| 11.3. <i>Fase 3. Desarrollo del trabajo</i> | 64 |
| 11.4. <i>Fase 4. Producto final</i> | 70 |
| 11.4.1. Presentación ante la comunidad educativa | 72 |
| 12. Evaluación del proyecto | 72 |
| 12.1. <i>Criterios de calificación</i> | 72 |
| 12.2. <i>Ponderación</i> | 73 |
| 12.3. <i>Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i> | 73 |
| 13. CONCLUSIONES | 74 |
| 14. BIBLIOGRAFÍA | 75 |
| 14.1. <i>Libros y capítulos de libros</i> | 75 |
| 14.2. <i>Artículos, trabajos y referencias web</i> | 76 |
| 14.3. <i>Referencias legales</i> | 79 |
| ANEXO I. Portada de presentación del trabajo | 80 |
| ANEXO II. Examen alternativo | 81 |
| ANEXO III. Características de los géneros periodísticos abordados | 82 |
| ANEXO IV. Ejemplos de los textos periodísticos | 87 |
| ANEXO V. Rúbricas de evaluación del proyecto | 93 |

0. INTRODUCCIÓN

En el origen del presente trabajo se encuentra la percepción de que un amplio espectro del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se muestra reacio ante la literatura, en general, y ante las obras clásicas, en particular. Estos contenidos le generan un rechazo que impide que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura satisfaga uno de sus objetivos prioritarios: el fomento de la lectura, la creación de un hábito lector en el discente.

Desde hace varias décadas, muchos han sido los autores que han teorizado sobre la necesidad de virar el rumbo de la enseñanza tradicional de la literatura, de la instrucción magistral e historicista, hacia la noción de educación literaria (Colomer, 1991, p. 22). Este concepto hace referencia a la adopción de prácticas educativas en las que el alumno sea partícipe de la lectura, donde perciba que el texto interactúa con su propio mundo (Rueda & Sánchez, 2013, p. 38).

Tal idea es canalizada, aquí, mediante el empleo de la prensa escrita, un medio de comunicación social que pone de manifiesto el enfoque funcional del lenguaje por el que se viene abogando. La idea es sencilla: no basta con conocer los rasgos de un género determinado, no es suficiente con memorizar la definición de cierta relación semántica; el aprendiz debe hallar la utilidad práctica a dichos fundamentos por medio de su uso efectivo.

La consecuencia de lo hasta ahora comentado es *El Pícaro*, un proyecto didáctico que plantea, en 3º ESO, la transformación de *Lazarillo de Tormes*, versión adaptada de una de las obras más importantes de la literatura española, en un periódico literario. El aprendizaje basado en proyectos, metodología seguida, no solo permite la fusión de dos elementos que, *a priori*, nada tienen en común, sino que facilita su soldadura desde una perspectiva comunicativa.

Los bloques curriculares de la educación literaria y la comunicación escrita adquieren, en la propuesta aludida, una trascendencia vital. Sin embargo, la necesaria labor de guía del docente, así como el impulso al trabajo cooperativo, posibilitan que todas las habilidades comunicativas del alumno sean mejoradas.

Por lo tanto, es el ejercicio competencial, y no otro, el que el presente proyecto pedagógico trata de impulsar, algo que, no en vano, está en directa conexión con las directrices que marca la legislación en materia educativa al respecto.

En definitiva, *El Pícaro* conforma una iniciativa didáctica que prima el aprendizaje significativo de un material literario a través de un procedimiento comunicativo funcional. El alumnado, el cual es protagonista de la construcción del sentido y está obligado a participar de un modo activo en la misma, interactúa en un contexto real, el de los medios de comunicación, y su herramienta no es otra que la literatura.

A.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA. BASES TEÓRICAS

1. La educación literaria

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura es complejo, ya que, entre otros elementos, debe responder a la conexión “entre la recepción del texto y la posibilidad de elaborar un discurso analítico y valorativo sobre él, entre la interpretación del lector y los conocimientos que la potencian, entre la educación lingüística y la educación literaria” (Colomer, 2009, p. 81).

Según Colomer (1991, p. 21), a comienzos de la década de 1990, el tradicional modelo de la didáctica de la literatura se encontraba inmerso en una situación de grave crisis. A su juicio, el ámbito escolar debía contemplar “un conjunto de nuevas prácticas educativas” (Colomer, 1991, p. 30) que asegurasen la transición desde la enseñanza de la literatura hasta la educación literaria, es decir, hasta la “construcción de un *saber leer literario* por parte de los alumnos” (Colomer, 1991, p. 27).

En este sentido, la necesidad de una educación literaria “debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (Colomer, 1991, p. 26). Conforme a las ideas de Colomer (1991), los discentes han de percibir “la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente”, para lo que resulta inexcusable “optar por una amplia creación de situaciones de auténtica lectura *por placer* que no conduzcan sistemáticamente al ejercicio escolar” y que incluyan “actitudes de implicación personal, de valoración estética y de distanciamiento crítico” para no quedar reducidas al mero “consumismo argumental” (p. 27).

La educación literaria, por tanto, trata de responder a un dilema siempre ligado a la didáctica de los textos literarios: la priorización de “un saber sobre la literatura” o de “un saber con la literatura” (Mata & Villarrubia, 2011, p. 50). Frente a la arcaica perspectiva historicista, Mata y Villarrubia (2011) subrayan que la aspiración de esta novedosa filosofía pedagógica debe ser que el alumnado entienda que:

La literatura es un medio de conocimiento personal y social. Comprender que leer textos literarios puede ser un modo de leer el mundo al que se pertenece y de leerse a sí mismo debe ser uno de los propósitos elementales de la educación literaria en la educación secundaria. (...) Si algo justifica la educación literaria en las aulas es la comprensión y asimilación de una experiencia que concierne a la propia vida. (pp. 56-57)

La renovación pedagógica ha de ir acompañada, no obstante, de una mayor autonomía del cuerpo docente para conformar, así, cánones de enseñanza literaria que abandonen el camino de la ortodoxia y se introduzcan, sin temor, en el de lo original e, incluso, lo ecléctico (Mata & Villarrubia, 2011, p. 54). De hecho, la hipótesis de Landero (1994, citado en Altamirano, 2016, p. 157) es que, antes de enseñar la literatura, primero hay que contagiarla al discente; cuando este orden es alterado, “la educación literaria

desaparece para dar paso a una materia de estudio de corte cognitivista” (Altamirano, 2016, p. 158).

El posicionamiento del maestro como mediador cultural permite sortear “la noción de aprendizaje como finalidad educativa” para, en su lugar, primar el desarrollo “integral del estudiante”, es decir, sus dimensiones cognitiva, afectiva y práctica, “puesto que un sujeto piensa, siente y actúa” (Altamirano, 2016, p. 160).

Así, en este nuevo contexto, el favorecimiento de encuentros entre el libro y el alumno lector emerge como la principal tarea del profesor de literatura, cuyo objetivo no es otro que el de asegurar que las obras literarias “puedan transformarse en experiencias subjetivas de los estudiantes” (Altamirano, 2016, p. 166).

Del párrafo anterior se extrae, en todo caso, que el proceso de la educación literaria abarca otros dos componentes primordiales más allá del docente, los cuales, de ningún modo, pueden ser eludidos.

El primero de ellos es el libro. Afirma Colomer (2005) que, durante siglos, la literatura ha ejercido “un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional”. Tal cometido, pese a todo, no ha garantizado siempre la adecuación de las lecturas a las competencias e intereses del alumnado (Colomer, 2005).

Con la literatura y su trascendencia en el proceso educativo, el foco hay que ponerlo en su “capacidad de reconfigurar la actividad humana” y de ofrecer “instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Colomer, 2005). En otras palabras, una meta esencial de la educación literaria es conseguir que el discente sea consciente de la interrelación entre el libro y su vida diaria.

El segundo componente hace referencia al estudiante que lee. En *Andar entre libros*, Colomer (2005) señala que, conforme a las estadísticas, el prototipo de lector adolescente tiene elevadas posibilidades de adquirir unos hábitos de lectura precarios; este, especialmente durante la etapa de Secundaria, tiende a mostrar una disposición hostil hacia las obras clásicas dada su imposición por la institución educativa.

En consecuencia, “leer es para él algo puntual y propio de la esfera escolar”, la cual “lo ha empujado a leer y le ha mostrado una nueva forma de acercarse a los textos que comprende una cierta jerarquía de valores del sistema literario, pero no le ha ayudado a convertirse en lector” (Colomer, 2005).

En nuestro contexto educativo, prima un “enfoque aséptico” donde “se enseña en seguida a objetivar las respuestas y se oculta la subjetividad, marginando el enlace

del texto con el mundo del lector” (Colomer, 2005). Colomer (2005) halla una salida a este oscuro panorama en “destinar tiempo y programar actividades que favorezcan la implicación personal” del alumno con la lectura; esta opción constituye una condición *sine qua non* para alcanzar el objetivo fundamental de la educación literaria antes mencionado, esto es, que el aprendiz considere la literatura “como un ámbito donde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio”.

1.1. El trabajo con los clásicos

En *Por qué leer los clásicos*, Calvino (1981) expone una serie de definiciones acerca de estos; entre las mismas, destaca aquella que demuestra la importancia de la lectura de los textos antiguos: “los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra y, tras de sí, la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado”.

Por tanto, según Colomer (2009), uno de los cometidos del ámbito escolar es garantizar el conocimiento “de algunos de los textos “clásicos” que sirven como referentes de la colectividad”; a su juicio, el desapego generalizado que caracteriza al estudiantado con respecto a esta misión de “traspaso patrimonial” de la escuela no ha de conducir a su eliminación, sino a “actualizarla de manera reflexiva” (p. 77).

Para ello, la enseñanza de los clásicos debe partir del fundamento básico que postula su contacto, su entronque, con la sensibilidad actual:

Pueden estar más vivos y ser más actuales que nuestros contemporáneos, encontrarse más cerca de nuestra sensibilidad (en lenguaje azoriniano) y despertar entre los lectores y quienes aprenden nuestra historia de la literatura mayores afinidades. O dicho de otra manera: los clásicos pueden ser nuestros contemporáneos. (García, 2015, p. 150)

La literatura antigua “nunca termina de decir lo que tiene que decir” (Calvino, 1981). Así las cosas, García (2015) estima que un clásico es un libro que “siempre se está leyendo por primera vez, o releyendo; (...) que suscita un incesante conjunto de discursos críticos” (p. 140).

Las obras antiguas se están formando continuamente, pues su evolución es paralela a la de la sensibilidad de las distintas generaciones proyectada en ellas (García, 2015, p. 142). En virtud de lo referido, “el clásico es clásico justo por ser actual, por ser un reflejo de nuestra sensibilidad, la de cada época” (García, 2015, p. 143).

Su capacidad para sumergirse en cada coyuntura histórica, su “dinamismo para provocar nuevas lecturas e interpretaciones” (García, 2015, p. 144), debe ser trasladada al conjunto del alumnado en el aula. Y es que, “tan solo desde la conciencia del valor dinámico, móvil y cambiante de los valores literarios, tan solo postulando la naturaleza moviediza del canon, los clásicos pueden seguir vivos, ser actuales, y no una cosa muerta del pasado” (García, 2015, p. 138).

Toda vez explicado su valor y relevancia, es el momento de esclarecer el camino por el que debiera discurrir esa renovada aproximación a los clásicos. Díez (2019) ha abordado esta cuestión en su artículo *Los textos clásicos en la formación del lector literario: opciones y posibilidades para un lector actual*, donde concluye que, en los niveles de enseñanza obligatorio y posobligatorio, el problema que plantean no radica en los propios ejemplares, sino “en el uso inadecuado que de ellos se hace” (p. 127), en el modelo didáctico empleado.

Según Díez (2019), el trabajo en el aula, con frecuencia, se centra en la “determinación temática y formal de aquellos elementos que explican que un texto pertenezca a este o a aquel movimiento” (p. 121). A su juicio, este procedimiento se debe a una visión profesionalizada “del mensaje literario propio de los saberes de la filología, pero muy lejana de la realidad escolar” (p. 123).

La selección de un texto clásico, sin embargo, demanda “una definición precisa de los objetivos que se quiere que el lector aprendiz consiga” para que perciba la literatura como una herramienta útil (Díez, 2019, p. 123). La predeterminación de las actuaciones, cualesquiera que sean, produce en el discente una “sensación nueva y motivante”, ya que convierte a la lectura en “una invitación a participar activa y responsablemente en un proceso de comunicación” (Díez, 2019, pp. 126-127).

De este modo, la elección de la obra debe contemplar a la misma como un instrumento que permita al alumno movilizar todos aquellos elementos (saberes de su entorno cultural o habilidades cognitivas de descodificación e inferencia) que posee “para hacer eficaz su lectura”, pero no como “el objetivo central de la actividad lectora” (Díez, 2019, p. 126).

1.2. El texto original y el texto adaptado

La controversia cuasi irresoluble que suscita el abordaje en formato original de un libro clásico o, por el contrario, la utilización de una versión adaptada ha sido ampliamente enfrentada por Rosa Navarro, filóloga y profesora emérita de la Universidad de Barcelona (Rosa Navarro Durán, 2021). Su postura se opone a la concepción tradicional del texto vetusto como un ente cuya esencia quedaría desvirtuada por cualquier modificación que le fuera infligida.

En palabras de Navarro (2013), las obras antiguas “son modelos inaccesibles para nuestros aprendices de la lengua y del conocimiento”; la aceptación apocada de esta situación conduciría, por un lado, a la conversión de los clásicos en libros raros que “día a día sonarán a menos personas”, y, por el otro, al “empobrecimiento de la formación de nuestros escolares” (p. 65).

De la misma manera que manifestamos sin atisbo de duda que la contemplación de un cuadro de Velázquez en el Museo del Prado es un privilegio de los españoles,

arguye Navarro (2006), “no tendríamos que aceptar con tanta resignación que muy poca gente haya leído el *Cantar de mio Cid* o el *Quijote*” (pp. 18-19).

En base a tal premisa, la adaptación del original es la única vía para poner la lectura de los clásicos al alcance del alumnado, pero esta ha de regirse por el principio de fidelidad, es decir, no se puede “añadir detalle alguno ni tampoco modificar nada de lo contado” (Navarro, 2013, p. 65).

No obstante, Navarro (2013) considera que una buena adaptación plantea otras dos grandes dificultades:

- “La preservación de la estructura de la obra”: “solo al aprehender la obra en su totalidad”, se puede reducir su tamaño y sus complejidades; “en ese momento se podrá saber qué es lo que forzosamente tiene que permanecer en la adaptación para no destruir la unidad de la obra, para no traicionar su sentido” (p. 66).
- “Razones estéticas y ejemplares para la selección de escenas”: algunos fragmentos, en cambio, pueden evitar la supresión a la que la longitud del texto obliga por razones de “sugestión”, “belleza estética del pasaje” o “descripción”; de hecho, no es conveniente limar en exceso todo lo superfluo porque, en ocasiones, “esos adornos mínimos pueden abrir la vía al estímulo para un futuro creador” (p. 71).

En definitiva, el libro que no se lee deja de existir como tal y pasa a convertirse en un objeto que ocupa un lugar o en un recuerdo. “Un libro que no se lee es solo un montón de páginas impresas o, si se quiere, podemos decir ya que es una máquina sin funcionar”, sentencia Navarro (2013, p. 74).

1.3. *El Lazarillo de Tormes*

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades, publicada en 1554 y considerada la primera novela moderna, es la “precursora de la novela picaresca en España”. Ubicada en el Siglo XVI y, por tanto, en el período conocido como El Siglo de Oro español, su género es el epistolar, de modo que está tejida con el hilo del formato de una carta cuyo destinatario es nombrado con la fórmula “Vuestra Merced” (Díaz, s. f.).

Muchos son los teóricos que se han asomado a los entresijos de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* y han llevado a cabo un estudio pormenorizado. No obstante, con el fin último de no caer en contradicciones, para el esbozo de las características fundamentales de la obra que aquí se presenta, se ha optado por emplear el análisis de Simões (2013):

1.3.1. Autoría

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades está publicada de forma anónima, siendo Alfonso de Valdés el nombre que más consenso reúne en torno a su autoría (p. 9). Por una parte, el anonimato permite establecer una correlación lógica “entre la narrativa y la realidad social del personaje principal y narrador”; por otra, es entendido como el escudo protector que el escritor utiliza para quedar “libre de las consecuencias que le podrían traer sus denuncias mordaces a la corrupción social vivida en esos tiempos” (pp. 11-12).

1.3.2. Narración

De manera autobiográfica, el autor “narra en primera persona su vida desde su infancia en un tono en el que predomina la verosimilitud y el realismo, aportando pruebas de hechos y lugares reales” (p. 13).

1.3.3. Temática

La originalidad y relevancia de la novela derivan de su carácter realista y crítico que se opone al idealismo característico de la literatura del momento (por ejemplo, los libros de caballerías). Su temática central es la moral y, mediante la denuncia del “falso sentido del honor y la hipocresía”, presenta “una visión nihilista y anticlerical de la sociedad” (p. 12).

1.3.4. Argumento

La obra “narra la vida de Lázaro desde su nacimiento, cerca del río Tormes, hasta que se casa en Toledo con la criada de un arcipreste”. Con el transcurrir de la historia, la inocencia inicial del protagonista se transforma, “debido a la dureza de su vida y a un ambiente absolutamente austero”, en astucia y delincuencia (p. 12).

1.3.5. La figura del pícaro

El pícaro, prototipo del antihéroe, carece del concepto del honor y de las virtudes que caracterizan al ideal caballeresco. En su caso, las motivaciones que guían sus actos suelen ser el hambre y la búsqueda del modo de progresar en la vida (p. 13).

1.3.6. Estructura

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades, una novela breve, está compuesta por un “prólogo de presentación” y “siete secuencias narrativas” o tratados (p. 13).

1.3.7. Espacio

Las coordenadas espaciales de la obra la ubican “entre Salamanca”, donde nació Lázaro, “y Toledo, donde se casó y pasó a vivir con su mujer, una criada del arcipreste de San Salvador” (p. 13).

1.3.8. Tiempo

La narrativa se sitúa entre 1510 y 1525, es decir, entre “la derrota de Gelves de Fernando el Católico y la entrada triunfante del Emperador en Toledo” (p. 13). Además, alberga dos planos temporales distintos: de un lado, Lázaro-narrador cuenta “los hechos desde el presente” y, tanto en el Prólogo como en el Tratado Séptimo, “se dirige a un desconocido *Vuestra Merced* con el objetivo de relatarle “el caso””; del otro, en el ámbito del Lázaro-personaje, “son narrados los hechos del pasado de forma retrospectiva, a través de un proceso de rememoración” (p. 14).

1.3.9. El “caso”

Para algunos estudiosos, el “caso” que el narrador va a relatar está vinculado con “las relaciones cuestionables entre su mujer y el arcipreste de San Salvador”. Por el contrario, dado lo ordinario de la vida del protagonista, González (2005) sostiene que “la narración del “caso” corresponde a la descripción de una sociedad podrida que hasta entonces nadie quiso denunciar” (citado en Simões, 2013, p. 14).

1.3.10. Estilo

Pese su expresividad y artificios literarios, el estilo simple, natural, coloquial y hasta divertido, jocoso, de la novela “procura alejarse de la retórica renacentista y busca la verosimilitud del lenguaje de los personajes (...), de ahí que abundan frases breves, sin digresiones amplificadoras” (García Yelo, 2007, citado en Simões, 2013, p. 18). Con todo, las referencias a Plinio, Tulio y Cícero, así como el conocimiento de las Sagradas Escrituras, confirman que el autor es alguien culto (p. 18).

1.3.11. Personajes

La personalidad de Lázaro de Tormes, “representante de la clase baja”, evoluciona de forma paralela a la narración y la vivencia de nuevas experiencias, “en un proceso de adaptación y aprendizaje constantes” (p. 19).

Debido a su carácter autobiográfico, el texto posibilita esa construcción narrativa personal que por fin le permite al sujeto-protagonista observar su trayecto personal, aceptarse a sí mismo y reconciliarse con la vida. De hecho, en el último tratado, Lázaro es un hombre tranquilo, orgulloso de lo que, a pesar de todo, ha logrado alcanzar. (p. 23)

El resto de los personajes, por el contrario, traslucen un abordaje esquemático que impide la apreciación de una evolución biográfica o de carácter:

- Familia de Lázaro: Tomé González (padre), Antona Pérez (madre) y Zaide (padrastra) son los referentes primeros del Lázaro niño, quienes, “además de transmitir malos ejemplos (...), lo entregaron a un desconocido, casi lo abandonaron a su propia suerte” (p. 20).
- El ciego, primer amo de Lázaro, será el personaje con mayor influencia en el protagonista por ser quien le enseña “a sobrevivir en un mundo hostil y adverso” (p. 20).
- Con el escudero, un hidalgo arruinado que vive de las apariencias, el pícaro, por primera vez, es responsable de alguien, “lo que muestra un carácter humano que Lázaro aún desconocía” (p. 20).
- Todos los representantes de la Iglesia están asociados a la podredumbre moral o del espíritu: el fraile es alguien avaro carente de “caridad cristiana”; el fraile de la Merced no queda libre de la corrupción; el buldero simboliza el fraude y el engaño; el arcipreste de San Salvador es sospechoso de quebrantar sus “votos de celibato” (p. 20).
- Los personajes aislados (el capellán, el alguacil, etc.) exhiben unas características propias e individualizadas (p. 20).
- El pueblo, como sujeto colectivo, es “altruista, inocente, crédulo y caritativo, lo que contrasta claramente con los representantes de las altas esferas de la sociedad presentadas a lo largo de la obra” (p. 21).

En conclusión, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* es una novela muy interesante, ya que contiene algunas de las perspectivas y preocupaciones del lector de hoy en día. Además de la crítica a los vicios y las injusticias de la sociedad, “el autor construyó, sobre todo, una historia muy humana” que muestra, con crudeza, la coyuntura de los más desfavorecidos. Empero, lanza “un mensaje de esperanza” y anima “a la perseverancia y a la creencia de que el Hombre puede evolucionar y contrariar su fortuna” (Simões, 2013, p. 24).

2. El enfoque comunicativo funcional

El enfoque comunicativo funcional tiene en la doctrina del lenguaje integral su engarce teórico. Construida gracias a los aportes de Piaget, Vygotsky o Gardner, entre otros (Tabash, 2009, p. 188), esta filosofía centra su atención en el “rol social del lenguaje”, es decir, en su condición de instrumento comunicativo que “permite a la

persona entender la razón por la cual existe una necesidad de aprender a hablar, leer o escribir” (Tabash, 2009, p. 189).

El lenguaje, explica Tabash (2009), no es solo “un recurso que genere estructuras meramente lingüísticas”, sino también “un proceso que se desarrolla a medida que se utiliza en situaciones auténticas y funcionales para el usuario” (p. 190); por tanto, es su utilización natural la que propicia “el desarrollo lingüístico” del individuo y no viceversa (p. 194).

El enfoque comunicativo funcional parte, precisamente, “de la vinculación que debe existir entre el aprendizaje escolar de la lengua y el funcionamiento que esta tiene dentro de la vida social” (Porrás *et al.*, 2010, p. 522). Así las cosas, según Martínez *et al.* (1994), la propuesta pedagógica debe consistir en “que la producción escrita de los alumnos vaya de acuerdo a sus necesidades de expresión y comunicación, donde ellos mismos reflexionen y hagan conscientes los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos” (citado en Porrás *et al.*, 2010, pp. 521-522).

De un modo similar, trasladada al plano didáctico, la filosofía del lenguaje integral plantea un método de aprendizaje que atienda tanto a los procesos productivos del lenguaje (hablar y escribir), como a los receptivos (escuchar y leer), sin poner coto a los mismos, “lo importante es que se escriba teniendo claro lo que se desea comunicar”. Así, del mismo modo que no existe limitación alguna en cuanto al género de los materiales de lectura, los textos escritos atañen, también, a las diversas formas de expresión y no solo a las literarias (Tabash, 2009, p. 195).

Desde un plano más psicológico, la teoría de la comunicación literaria se edifica, igualmente, sobre la interacción entre el lector y el escrito. Este encuentro, como bien expone Altamirano (2016), produce un “acto de creación estética” e “imaginación creativa”, ya que el discípulo “construye el sentido del texto a través de su imaginación (...); de este modo, transforma sus propias fantasías (lo inconsciente) en significados sociales, morales e intelectuales (conscientes)” (p. 164).

En todo caso, la comunicación literaria no contradice el rechazo que el enfoque comunicativo funcional profesa a toda enseñanza de la lengua que desvincule los aspectos gramaticales y formales “de la dimensión práctica y de la reflexión crítica acerca del funcionamiento del sistema” (Porrás *et al.*, 2010, 521).

2.1. Las habilidades comunicativas

La naturaleza de hecho social del lenguaje configura la competencia comunicativa “como un acto complejo que implica un conjunto de procesos de tipo lingüístico y sociolingüístico que el ser humano debe poner en juego para producir o comprender discursos de acuerdo con diferentes situaciones y contextos” (Monsalve *et al.*, 2009, p. 193). En palabras de Halliday (1978):

El lenguaje surge en la vida de un individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes, el lenguaje es el producto de un proceso de construcción social; no consiste, pues, en simples oraciones, consiste en el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. (citado en Monsalve *et al.*, 2009, p. 193)

Las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) suponen, por un lado, “la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito”, y, por el otro, “la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos”. (Monsalve *et al.*, 2009, p. 193).

Frente a la habilidad de habla, que conlleva la exteriorización del lenguaje con un propósito dado, la de escucha, afirman Monsalve *et al.* (2009), “hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante” (p. 194). Estas destrezas tienden a concurrir de un modo integrado, no aislado, pues, en una conversación, “los papeles de emisor y receptor suelen intercambiarse” (Monsalve *et al.*, 2009, p. 194).

Por su parte, “la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006, citado en Monsalve *et al.*, 2009, p. 194). Es decir, si la primera conlleva “un acto de construcción del significado de un texto mediante un proceso complejo de coordinación de informaciones diversas que provienen tanto del mismo texto, como del lector”, la segunda, la habilidad de escribir, “está relacionada con la producción de textos con intención comunicativa”, para lo que se necesita un dominio del sistema, desde los aspectos característicos de forma y estilo, hasta las normas ortográficas y gramaticales (Monsalve *et al.*, 2009, p. 1974).

Con todo, según Cassany *et al.* (2007), pese a su estudio individualizado, estas cuatro habilidades comunicativas “actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación” (citado en Monsalve *et al.*, 2009, p. 195).

No obstante, si la competencia comunicativa reposa en el carácter social del lenguaje, cuya razón de ser no es otra que la construcción y el traspaso de significados en situaciones interpersonales, puede postularse la existencia de una quinta habilidad: la interacción. De hecho, Fernández y Melero (2004) recogen lo siguiente:

Todo ser humano que, como tal, participa de un contexto sociocultural recibe influjo de los otros que le rodean y, al mismo tiempo, ejerce -consciente o inconscientemente- influjo sobre ellos. Esta reciprocidad y multiplicidad de influjos entre dos o más personas es lo que se designa con el nombre de interacción. (citado en Cepeda, 2012, p. 122)

La interacción es, por tanto, la “forma más primigenia” de participación en el mundo. Sucede en todo grupo humano, también en la escuela, ámbito específico en el que se desarrolla “de una manera guiada, orientada al aprendizaje explícito de unos

contenidos cuidadosamente pautados”. Por ello, la interacción es un “auténtico motor del aprendizaje” y un “fundamento del desarrollo social y cognitivo de los individuos” (Fontich & Fabregat, 2021, pp. 57-58).

En el aula, problemáticas extendidas como el escaso interés por la lectura, el temor a expresarse en público, el exiguo manejo del vocabulario y las distintas estructuras oracionales, el miedo al ridículo o la apatía frente a las actividades propuestas (Cepeda, 2012, p. 117), convierten en primordial la necesidad de “desarrollar propuestas metodológicas y didácticas” que las subsanen “desde un enfoque comunicativo” (Cassany *et al.*, 2007, citado en Monsalve *et al.*, 2009, p. 193).

2.2. Leer y escribir: una aproximación al currículo

La producción de textos a partir de la lectura de referentes literarios no es algo nuevo en el ámbito escolar; en efecto, recursos como los resúmenes o los comentarios han sido, y siguen siendo, elementos muy recurrentes en la enseñanza tradicional de la literatura. Sin embargo, desde las últimas décadas del siglo pasado, han ido irrumpiendo “otro tipo de actividades de escritura que parecían corresponderse con la difusión de nuevos objetivos de acceso activo al placer literario, tanto en su recepción como en su emisión, a través de la desacralización de la obra literaria”, cuyo principal problema radicaba en la “falta de vertebración en el *currículum* escolar” (Colomer, 1991, p. 25).

La legislación en vigor en materia educativa durante el curso 2020/21, a través del Real Decreto 1105 de 2014, proclama, en cambio, que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura “tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado”, de modo que debe aportarle las herramientas necesarias “para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional”.

En este sentido, si atendemos a la definición que la Ley Orgánica de Educación (Ley 2 de 2006) hace de currículo como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas”, se puede concluir que, desde un enfoque comunicativo orientado hacia el uso funcional de la lengua, los métodos didácticos renovadores que buscan explorar las vías de convergencia entre la dimensión práctica del lenguaje y el canon literario sí tienen cabida legal.

Esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos. (Real Decreto 1105 de 2014)

La lectura y la escritura, instrumentos de una importancia capital tanto para el entendimiento del mundo y de uno mismo, como para la adquisición indetenible de nuevos conocimientos y aprendizajes, constituyen el segundo de los cuatro bloques en los que se organiza la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el Bachillerato: “Comunicación escrita: leer y escribir”. La pretensión del mismo no es, únicamente, la comprensión de obras de distintos géneros y grados de complejidad, sino, también, que el alumno “reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo” (Real Decreto 1105 de 2014).

Precisamente, entre los criterios de evaluación del citado bloque en el primer ciclo de la Educación Secundaria, donde se ubica 3º ESO, se encuentran la manifestación de “una actitud crítica ante la lectura” y la valoración de la escritura como “estímulo del desarrollo personal” (Real Decreto 1105 de 2014).

Es por ello que el Decreto 111 de 2016, entre sus recomendaciones de metodología didáctica, consagra la inclusión de actividades que impulsen “el interés y el hábito de la lectura” y “la práctica de la expresión escrita”; del mismo modo, prevé la estimulación de “la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva”.

En conclusión, tal y como sentencian Mata y Villarrubia (2011), la literatura “se logra a través de la lectura y la escritura, de manera que el aprendizaje y el dominio de esas capacidades deberán ser los fundamentos de la educación literaria” (p. 58).

3. Los géneros discursivos

El concepto de género discursivo fue propuesto por Bajtín (1984), quien considera que “las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación” (citado en Camps, 2003).

El entorno social es, por tanto, quien condiciona el modo específico en el que el lenguaje es utilizado en cada caso:

En los géneros discursivos se pueden encontrar, pues, características estructurales y lingüísticas comunes, y por este motivo funcionan como «horizontes de expectativas» para los lectores y como «modelos» para los escritores. A través de estos aspectos compartidos los géneros son susceptibles de comunicar en la sociedad en la que están vigentes. Aprender a hablar y a escribir consistirá en aprender a participar en estos intercambios utilizando el lenguaje que es propio de cada situación. (Camps, 2000, citado en Camps, 2003)

Cada texto, en tanto en cuanto género discursivo, es “una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social” y, al mismo tiempo, “una

construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo” (Zayas, 2012, p. 66).

Lo verdaderamente interesante, sin embargo, es que la literatura está presente en una gran variedad de formas: desde la novela, la poesía o el teatro, hasta los cómics y las series de televisión, pasando por los artículos periodísticos, las películas o las canciones, entre otros. Los vínculos y las referencias que todos ellos comparten generan la necesidad de que el discente, siempre que sea posible, observe “un mismo asunto expresado a través de distintas modalidades textuales” (Mata & Villarrubia, 2011, p. 57). Así las cosas, Camps (2003) considera que, en el ámbito escolar, la asimilación de los contenidos de aprendizaje de la literatura sería mayor si los alumnos fueran capaces de formularlos por escrito a través de textos no literarios.

Si tenemos en cuenta, por otro lado, que los cuatro grandes ámbitos discursivos presentes en el currículo incluyen al literario y a los medios de comunicación (Fabregat, s. f.), la integración de ambos campos bajo el foco de una misma propuesta didáctica se hace igualmente posible y, por qué no, deseable.

3.1. Escribir como actividad

La escuela, como generadora de “una gran diversidad de géneros”, origina “motivos para escribir”, ya que desencadena “situaciones en las que hay que escribir textos que cumplan funciones diferentes” (Camps, 2000, p. 73), otorga sentido a la pluralidad de los discursos empleados en el aula (Camps, 2003).

El aprendizaje de la lectura y la escritura precisa de la participación del alumnado en ámbitos de interacción diferenciados, con finalidades e interlocutores también distintos (Camps, 2000, p. 74). Sin embargo, más allá del trabajo práctico, y dada su dificultad, los géneros escritos exigen la formación del discente en sus rasgos singulares; en palabras de Camps (2000), “escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente” (p. 74).

Por ello, la enseñanza de la escritura requiere de la reflexión, implica el análisis de las características concretas del género objeto de instrucción en base a las propiedades de la situación comunicativa en que se produce. Para ello, es de gran utilidad la noción de “registro” y los factores que lo determinan (Halliday, 1982, citado en Zayas, 2012, p. 67):

- “Campo”: Hace referencia al contexto en el que tiene lugar el intercambio comunicativo e influye, especialmente, en el léxico, en la terminología específica que se emplea.
- “Tenor”: Relacionado con las marcas lingüísticas que revelan el grado de implicación en el discurso de los hablantes y la relación entre ellos o con las formas que señalan la intención comunicativa (informar, opinar, etc.).

- “Modo”: Vinculado con el canal de comunicación, determina, entre otros aspectos, los rasgos específicos del discurso y los usos y particularidades del soporte utilizado.

En definitiva, como señalan Fontich y Fabregat (2021), el aprendizaje de géneros académicos muy formales no puede ser únicamente fruto de “la socialización espontánea: deben ser objeto de una enseñanza explícita y de una socialización consciente en el seno de la escuela” (p. 61).

4. Los géneros periodísticos

La definición de los géneros discursivos como “formas de discurso muy tipificadas”, las cuales, marcadas culturalmente, median la interacción humana y presentan unas “características lingüísticas y discursivas específicas” (Ruiz & Camps, 2009, p. 213), permite afirmar que el ámbito periodístico posee sus propios géneros discursivos: la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial son algunos de ellos.

Los géneros periodísticos, por ende, “cumplen diferentes funciones para responder a las necesidades sociales” (informativas, por ejemplo) de la ciudadanía y, de esta manera, adjudican al periodismo la categoría de “método de interpretación de la realidad social” (Moreno, 2000, p. 169).

4.1. La prensa escrita

La prensa escrita, fuente inestimable de información, no escapa a la noción de discurso que viene siendo desarrollada. Al tiempo que constituye una zona de visibilidad para el contenido en cuestión, “impone un “modelo de legibilidad” a través de un sistema “escrituario””; es decir, “así como la cultura de lo escrito es un factor esencial para el diseño de un ámbito social y discursivo que habilite la formación de una opinión pública”, el periódico “se convierte en el portador necesario que le permite constituirse” (Kircher, 2005, p. 116).

Kircher afirma (2005, p. 120), pues, que la prensa escrita presenta un conjunto de credenciales que le atribuyen su propia identidad: las distintas secciones ordenan y jerarquizan los materiales publicados; los códigos paralingüístico (fotografías, infografías e ilustraciones) e icónico (maquetación) priorizan los asuntos albergados; los titulares cumplen una misión sugestiva; y el tratamiento lingüístico de la información se adapta a la especificidad de los géneros.

Para su comprensión, Kircher (2005) propone la observación de la prensa escrita desde tres dimensiones diferentes:

- Es un “actor social y político”, ya que, además de mediar entre la población y el Estado, “construye representaciones del poder y la sociedad en cuyo interior opera” (p. 116).
- Constituye un “espacio de producción cultural” que encierra huellas de su entorno comunicativo, “sitúa la producción escrita en el contexto de su época” (p. 117). El lenguaje no es solo un instrumento del que servirse para expresar ideas, también faculta la configuración de las mismas: proporciona “a la sociedad la posibilidad de ordenar y estructurar el mundo que la rodea” (p. 118).
- Establece un “espacio escritural” que, a diferencia de lo efímero de la oralidad, posibilita su revisión constante; se erige como una “fuente de información histórica” (p. 119).

En los últimos años, mediante la conversión al ámbito digital, la prensa escrita ha tratado de no perder la batalla de la inmediatez frente al resto de medios de comunicación de masas. No obstante, en “la interpretación de los hechos y la explicación de las causas, antecedentes y consecuencias que puedan derivarse” (Moreno, 2000, pp. 171-172) encuentra el periódico su principal trinchera cavada en un campo de batalla eminentemente audiovisual.

En conclusión, su carácter cultural, además de garantizar el acercamiento al conocimiento de la sociedad del pasado y la actual, aproxima su naturaleza a la “dimensión textual de objeto” que “permite reconstruir la compleja red de relaciones en el contexto dentro del cual los textos adquieren sentido” (Kircher, 2005, p. 122).

4.2. Los géneros de información, opinión y mixtos

“Los géneros periodísticos producen orden y concierto en el material informativo”, de manera que su estructuración en tipos diferenciados responde a una “convención social” que busca “recoger la complejidad de lo que acontece y exponerlo a los receptores”, explica del Rey (1988, citado en Moreno, 2000, p. 170).

Su “aparición histórica” guarda un estrecho vínculo “con las distintas etapas del periodismo en cuanto hecho cultural” (Moreno, 2000, p. 170). En este sentido, desde 1850, Benito (1973) identifica la coexistencia de un “periodismo ideológico” en el que “imperla la opinión” y de un “periodismo informativo” más centrado en “los hechos que en las ideas” (citado en Moreno, 2000, p. 171).

Moreno (2000) toma la distinción anterior para clasificar los géneros periodísticos en dos grandes grupos según su estilo discursivo:

- “Los que dan a conocer ideas, que usan, fundamentalmente, la forma argumentativa” (p. 171).

- “Los que dan a conocer hechos, que utilizan la forma expositiva, descriptiva y narrativa” (p. 171).

Empero, Benito (1973) también advertía de la existencia de un tercer formato expresivo, el “periodismo de explicación”, el cual surge tras la Segunda Guerra Mundial y configura “una nueva perspectiva mediante la cual el lector encuentra los juicios de valor al lado de la narración de los hechos” (citado en Moreno, 2000, p. 171). Aúna, por tanto, información y opinión en un mismo cuerpo textual.

Tal cualidad explicativa ha derivado en la extendida denominación de “géneros mixtos”, los cuales, en la coyuntura actual, han experimentado una notable proliferación que responde “a la necesidad de nuevas fórmulas que se adapten a los nuevos contenidos informativos especializados, a nuevos canales y a nuevos medios de información” (Sánchez, 2008, p. 163).

4.3. Características de la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial en la prensa escrita¹

4.3.1. La noticia

En esencia, la noticia es la transmisión de un hecho verdadero de interés general, inédito o actual, a un público masivo (Martínez, 1974, citado en Moreno, 2000, p. 173). Si atendemos a sus rasgos de veracidad (no admite falsedad ni una tergiversación de la realidad), oportunidad (su razón de ser es la actualidad del suceso) y objetividad (no incluye opiniones ni juicios de valor) señalados por Leñero y Marín (1986, citado en Torres, 2019, p. 25), se puede afirmar que la noticia es el género de información por antonomasia.

Para adaptarse a la máxima de neutralidad, el estilo noticioso no tolera el uso de la 1ª persona y cuida en demasía el empleo de adjetivos de tipo valorativo. Además, dados su propósito informativo y la heterogeneidad de la audiencia, la claridad, la concisión y la sencillez del registro se destapan como otros de sus rasgos fundamentales (Torres, 2019, pp. 28-29).

La noticia trata de contestar a las preguntas de *¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?* y *¿por qué?*, las cuales suelen quedar respondidas entre el titular y la entradilla o *lead*. Esta disposición viene determinada por la estructura típica de pirámide invertida, donde, al principio, se congregan las referencias básicas y fundamentales para comprender el suceso y, según se avanza por el cuerpo del texto, emergen “los datos secundarios que, en un momento dado,

¹ El desglose de características no contempla a aquellas propias del entorno digital, véase la multimedialidad o la hipertextualidad, por no ser relevantes para la propuesta didáctica que se plantea.

pueden llegar a suprimirse sin que pierda sentido el contenido de la noticia” (Moreno, 2000, p. 173).

4.3.2. La crónica

La génesis de la crónica como género mixto se encuentra en la noción de periodismo literario, definido por Yanes (2006) como “trabajos periodísticos con elementos propios de la literatura o, dicho de otra forma, escritos literarios con una función informativa”. De hecho, sus reminiscencias más primigenias se encuentran en la literatura clásica con las narraciones bélicas contadas por protagonistas o testigos “siguiendo un orden temporal” (Moreno, 2000, p. 175).

Explica Martín (1998) que, en realidad, el periodismo y la literatura son dos disciplinas que se solapan, “pues la literatura es, o debería ser, un mensaje comprometido, un reflejo fiel del mundo en que se vive, y el periodismo supone, además de comunicación, revelación, descubrimiento de esa realidad” (citado en Yanes, 2006).

En base a lo expuesto, la crónica se sitúa a medio camino entre la información y la opinión, “tiene algo más que pura información, ya que su identidad está determinada por la interpretación y valoración de lo narrado” (Yanes, 2006).

En este sentido, estilísticamente, “se trata de un texto que siempre debe estar elaborado con recursos creativos”, pero, al mismo tiempo, “debe estar redactado con claridad, sencillez y precisión” (Yanes, 2006).

Por otro lado, si algo caracteriza a la crónica es su función de informar desde el lugar de los hechos (Yanes, 2006), así como la adscripción a la secuencia temporal del evento comunicado. No en vano, etimológicamente, la palabra crónica “procede del término griego *cronos*, que significa tiempo” (Moreno, 2000, p. 175).

Finalmente, en el plano estructural, no obedece a ningún tipo de delimitación expresiva. No obstante, sí que posee ciertos elementos que configuran su idiosincrasia. Así, tanto el titular como el *lead* la alejan de la noticia: el primero, por nutrirse de elementos interpretativos; el segundo, pese a también buscar atrapar la atención del lector, por no “incidir en el hecho noticioso” y contener “recursos literarios originales” (Yanes, 2006).

El cuerpo de la crónica, por su parte, demuestra que es un género con una absoluta libertad formal:

Es difícil prever si el cronista va a dar más o menos importancia al hecho noticiable, o, por el contrario, es la valoración lo más destacado de su trabajo. Además, no parece adecuado especificar una composición con una presentación,

argumentación y conclusión, pues el orden de las partes que lo componen es diferente en cada una dependiendo de su autor. (Yanes, 2006)

4.3.3. La entrevista

La definición académica de la entrevista como un género periodístico en el que se produce un encuentro entre un periodista y un personaje de interés social (Moreno, 2000, p. 173) ha llevado a ubicarla dentro de los tipos informativos.

Sin embargo, detalla Moreno (2000), “tras el acto de conversar” se revela el verdadero propósito de todo texto periodístico: “conectar con el público lector” (p. 174). Si bien “la conversación entre entrevistado y entrevistador se desarrolla en un tiempo y espacio reales comunes”, la transcripción de la misma provoca “una disociación entre el periodista y el lector” (Oliva, 2014, p. 68).

Por tanto, “por entrevista no hay que entender solo el momento conversacional”, sino, además, la redacción final, pues, “aunque su finalidad primaria es describir, también se apoya en el relato para dar mayor interés al mensaje” (Moreno, 2000, p. 174).

De hecho, Martínez (1983) la define como un “reportaje en el que se alternan palabras textuales del personaje interrogado, con descripciones o narraciones que corren a cargo del periodista” (citado en Oliva, 2014, p. 69).

En este sentido, al igual que sucede con la crónica, el género periodístico dialógico de la entrevista se aproxima más a la categoría mixta que al ámbito de la pura información.

Su estructura básica no contradice esta afirmación. Normalmente dividida en presentación o entrada, desarrollo y cierre (Moreno, 2000, p. 175), la posibilidad de incluir recursos expresivos, comentarios personales del reportero e, incluso, la redacción a través de un relato que elimine el formato común de pregunta y respuesta otorgan a la entrevista una cierta libertad creativa que sobrepasa la mera dimensión informativa.

4.3.4. El editorial

Según Yanes (2006), los medios, como interpretadores de la realidad, no están en disposición de presentar una verdad absoluta, sino “la «versión» que cada uno ofrece de la misma” (citado en Medina, 2014, p. 186). En este sentido, la división en géneros informativos, de opinión y mixtos responde, más bien, a una necesidad diferenciadora que a la posibilidad franca de la objetividad.

Los escritos de opinión se erigen como aquellos tipos periodísticos en los que la subjetividad, presente en todos, sí ocupa un lugar central. En palabras de

Yanes (2006): “la estructura argumentativa de un texto de opinión siempre tiene un fondo persuasivo en el que su autor trata de convencer al receptor de la bondad de su exposición” (citado en Medina, 2014, p. 184).

Como texto opinativo, el editorial no desvela el sesgo del articulista de turno, sino el del propio medio que lo acoge. Es decir, “es una vía de comunicación eficaz para que la empresa muestre su punto de vista o su apoyo a diferentes propuestas más o menos de actualidad general o particular” (Medina, 2014, p. 184). En la búsqueda de este fin, marcas de subjetividad como la 1ª persona del plural, los adjetivos valorativos, los recursos expresivos o las preguntas retóricas se destapan como recursos de gran utilidad durante la confección de la argumentación.

Para Gil (2007), todo periódico proyecta un “autor implícito que invita a los lectores a introducirse en el texto, los convoca mediante una serie de estrategias discursivas con las que tratar de convencerlos, inducirlos, persuadirlos del verdadero sentido y relevancia de las noticias” (pp. 426-427).

Precisamente, dicho concepto del autor implícito marca una nueva conexión entre la literatura y el ámbito de la comunicación, pues deriva de la diferenciación que la Teoría Literaria establece entre narrador y autor real: “el primero está inserto en el propio texto”, constituye “un ser hecho de palabras que vive en función de lo que se cuenta en la narración”; el segundo, en cambio, es la persona que lo rubrica, “tiene una vida más rica y diversa, y antecede y sigue a la firma del texto” (Gil, 2007, p. 426).

A partir de esta distinción, Gil (2007) define al autor implícito como la imagen que el autor real “proyecta de sí mismo dentro del texto”, una entidad simbólica, de cariz ideológico, “cuya elaboración corresponde por entero a la audiencia a través del proceso de lectura”, está “presente en el texto en la medida en que es descubierta por los lectores” (p. 426).

A.2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA. ENFOQUES METODOLÓGICOS

5. El aprendizaje basado en proyectos (ABP)

5.1. Fundamentos teóricos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) constituye una metodología integradora que, mediante el diseño de un plan de trabajo basado en la exploración y el descubrimiento, involucra al conjunto del alumnado en torno a “la resolución de diferentes tareas complejas que conducen a la elaboración y presentación de un producto final” (Fabregat, 2020a, p. 107).

El ABP se enmarca dentro del ámbito del aprendizaje activo, ya que el conocimiento no es traspasado de manera unidireccional, sino construido entre el docente y los alumnos de forma conjunta; el estudiante participa en las tareas de recogida de información, resolución de problemas y creación; y el profesor actúa como un guía, abandona la enseñanza magistral y se dedica a gestionar el correcto desarrollo del proyecto, desde la búsqueda de materiales, hasta la gestión del trabajo en equipo (Trujillo, 2014).

Con esta propuesta didáctica, la cooperación, el pensamiento crítico y la comunicación se erigen, como consecuencia lógica, en “principios metodológicos esenciales” del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fabregat, 2020a, p. 107):

Aprender, desde el marco del *constructivismo*, implica otorgar significado y esto no se consigue ni por acumulación de datos ni por reproducción automática de la información proporcionada, se alcanza, básicamente, por la posibilidad de conectar los nuevos aprendizajes con los esquemas e ideas que ya se poseen: aprender significa establecer relaciones entre diferentes fuentes y procedimientos de información y, a su vez, transformarla y reconstruirla críticamente con el fin de alcanzar mayores cotas de comprensión. (Pozuelos, 2007)

El aprendizaje basado en proyectos, en cualquier caso, no es algo nuevo. Hace tres décadas, Not (1992) hablaba de la “educación en segunda persona”, una teoría pedagógica que propugna la acción del profesor “*hacia*” el discente y no “*sobre*” el discente: “la educación en segunda persona hace que el alumno construya su saber con la participación mediadora del profesor” (citado en Altamirano, 2016, p. 160).

De Zubiría (2011), por su parte, recoge el “enfoque interestructurante” de Not y despliega el “modelo dialogante”, el cual, a partir de esa adecuada mediación del docente, pretende favorecer el “desarrollo integral del estudiante” de una forma “intencionada, significativa y trascendente” (citado en Altamirano, 2016, p. 160).

El ABP, utilizando como base tal interacción dialógica, así como la integración de saberes alrededor de un diseño unificado, “reconoce y valora otros contenidos” que, pese a no provenir directamente del universo académico, son también esenciales para esa formación global del alumnado (Pozuelos, 2007).

En este sentido, según Trujillo (2014), el aprendizaje basado en proyectos pivota en torno a los siguientes principios:

- El aprendizaje es significativo y constructivo, no pasivo.
- Las capacidades intelectuales que el alumno ha de activar van más de allá de la mera memorización: necesita del “pensamiento crítico”, la “resolución de problemas”, la “colaboración” y “diversas formas de comunicación”.
- La investigación, interpretación e innovación quedan instituidas como ejes centrales del proceso.
- A través del esbozo de un producto final como paso primero, el ABP “crea la necesidad de aprender”, establece una razón por la que la implicación y la participación activa de la clase cobran un sentido manifiesto.
- El alumno posee un cierto grado de decisión, de modo que asume un nivel de responsabilidad.
- El estudiante no solo reflexiona sobre lo que aprende, sino, además, acerca del cómo aprende.
- El discente encuentra una motivación para aprender, ya que el fruto de su trabajo quedará reflejado en el producto final elaborado.

5.2. Preparación del proyecto

Fabregat (2020a) expone los aspectos de corte temático y curricular que es necesario abordar antes de poner en marcha el proyecto (pp. 110-112):

- “Nivel educativo y áreas implicadas”: La selección del curso y de la materia o materias implicadas es importante, pues, si bien “los proyectos que comprenden varias áreas ofrecen una perspectiva interdisciplinar”, lo cierto es que “resultan más complejos a la hora de planificarlos y coordinarlos”. Aun así, un proyecto de una sola área, a través de las siete competencias clave definidas por la normativa española (Trujillo, 2014), puede integrar contenidos que exceden sus límites curriculares.
- “Elección del foco generador”: La justificación pedagógica del tema, según aclara Pozuelos (2007), toma como “prioritarios aquellos asuntos que, en mayor proporción, responden a estos criterios: de interés personal, relevancia social y pertenencia curricular”. En base a las ideas de Trujillo (2014), el planteamiento de una “pregunta guía” ayuda a que los alumnos entiendan el propósito del proyecto y “lo perciban como un reto”.
- “Contenidos”: Con la referencia de la temática adoptada, se teje una “trama conceptual” que recoge contenidos “tanto de naturaleza

disciplinar como otros pertenecientes a saberes transversales y actitudinales” (Pozuelos, 2007).

- “Objetivos”: Fines muy ambiciosos pueden generar un sentimiento de frustración en el aula, de modo que, como expone Pozuelos (2007), antes que formular metas, es preferible proponer sugerencias que “evocan procesos y guían la actividad”.
- “Competencias clave y estándares”: Es necesaria la especificación de las competencias y los estándares de aprendizaje evaluables que se van a tener en cuenta.
- “Producto final”: Dado que el proyecto se orienta hacia su consecución, el alumno debe conocer, desde un primer momento, a lo que se enfrenta, al tiempo que es instruido en aquellas habilidades y asuntos necesarios para lograr un producto final exitoso. Además, su exhibición ante cualquier actor de la comunidad educativa permite que el alumno se sienta orgulloso del “trabajo bien hecho”, sostiene Trujillo (2014).
- “Tratamiento de las habilidades comunicativas en el proyecto”: Hay que precisar qué “géneros discursivos orales y escritos” se van a abordar y el modo de hacerlo. De hecho, para Trujillo (2014), la “comunicación efectiva” es una de las útiles aptitudes para la vida real que, fruto de un ABP, deberían germinar en el discente.
- “Corpus de textos”: Un proyecto literario debe contar con una selección de textos a partir de los cuales plantear lecturas extensivas y/o intensivas (de fragmentos).

5.3. Planificación docente

Para el correcto desarrollo del ABP, el docente, explica Fabregat (2020a), ha de tomar en consideración los siguientes factores (pp. 112-113):

- “Presentación del tema”: La atención del docente a las iniciativas que atraen a los alumnos y a sus inquietudes le permite conectar la motivación inicial del discente con las “necesidades prioritarias para un aprendizaje sólido y significativo” (Pozuelos, 2007).
- “Metodología y recursos”: Una propuesta activa y un enfoque cooperativo “favorecen la interacción y la construcción compartida del conocimiento”; a partir de aquí, los recursos, incluidas las TIC, deben favorecer el ambiente comunicativo. Pozuelos (2007) señala que el itinerario planteado tiene que guardar “coherencia y orden” y, además, subraya la conveniencia de que los escolares participen “en la definición o matización de las actividades y tareas que deberán acometer”.

- “Elaboración de posibles subtemas”: Hace referencia a las actividades que apoyan y/o complementan el proyecto.
- “Evaluación”: La especificación de los niveles de logro es muy interesante para la evaluación formativa que se pretende desarrollar (Pozuelos, 2007), algo para lo que las rúbricas y portafolios pueden ser de gran utilidad; en el caso concreto de la valoración del producto final, la “orientación formativa” propone “un triple proceso: “evaluación por parte del profesor, autoevaluación de los aprendizajes por los propios participantes y coevaluación entre iguales”. Existe, en todo caso, otro foco de evaluación relacionado, exclusivamente, con la actuación docente y la propuesta de trabajo, ya que es muy relevante “detectar debilidades y fortalezas y reorientar determinadas tareas de cara al futuro”. La vinculación de los objetivos con sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables garantiza un correcto desarrollo de ambos ejes de peritaje.
- “Cronograma”: La temática escogida determina el momento del curso en que se desarrollará el proyecto; el volumen de trabajo que se pretende abarcar, el número de semanas y de horas empleadas.

5.4. Fases del proyecto

Fabregat (2020a) delimita cuatro fases de trabajo (pp. 114-115):

1. “Fase 1. *¿Qué sabemos y qué queremos saber?*”: Consiste en la programación de actividades “que permitan aflorar las ideas previas del alumnado acerca del tema propuesto para el proyecto”.
2. “Fase 2. *Búsqueda de fuentes de información*”: De manera guiada, los alumnos se imbuyen en el tema de estudio a través de una investigación activa que busca sentar las bases necesarias sobre las que edificar las fases sucesivas; según Díez (1995), “cuanto más variadas” sean las fuentes de información, mejor.
3. “Fase 3. *Desarrollo del trabajo*”: Representa la etapa de mayor carga de trabajo, aquella en la que se realizan las tareas destinadas a alcanzar los objetivos planteados y a educar al discente en los conocimientos y habilidades necesarias para lograr el producto final. Pozuelos (2007) advierte de la complejidad de la planificación de las tareas, pues exige no olvidar los siguientes factores: las actividades deben estar ordenadas y tener relación entre sí; han de ser flexibles para adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los discentes; tienen que ser motivadoras, interesantes y creativas; están obligadas a abarcar aprendizajes de los tipos social y cognitivo, no solo del plano intelectual.

4. “Fase 4. *Elaboración y presentación del producto final*”: Supone la materialización del proyecto y otorga funcionalidad a los aprendizajes. Su presentación ante una audiencia pone de relieve la “dimensión social” del ABP.

5.5. *Evaluación: la rúbrica*

Una rúbrica es un método de evaluación que establece “las categorías que determinan el éxito del proceso y del producto”, ordena “los posibles grados de éxito” y redacta los enunciados que describen dichos grados de éxito. En otras palabras, “es una selección de aquellos aspectos que se quieren evaluar a lo largo de un proceso de aprendizaje junto a descriptores ordenados por niveles de ejecución o calidad para cada uno de los aspectos a evaluar” (Trujillo, 2014).

Trujillo (2014) indica que las rúbricas permiten al docente incrementar la transparencia del proceso de valoración del trabajo del alumno.

6. Proyectos de lengua y proyectos literarios: integración de la educación literaria y la comunicación

El aprendizaje de la lectura y la escritura es constante durante toda la vida, no se detiene, evoluciona conforme a nuestra capacidad de comprender y producir textos de un mayor nivel de complejidad. En el entorno de la escuela, “este proceso requiere de un acompañamiento por parte de los docentes, de tal manera que el trabajo específico de lectura en el aula y, en general, de las habilidades comunicativas, cuente con un espacio propio suficientemente articulado”, aclara Fabregat (2020a, p. 98).

De este modo, “cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares a través de las que discurre la enseñanza” (Colomer, 2005).

Los proyectos de lengua y los proyectos literarios no contradicen la afirmación anterior, pero se fundamentan en lo que Colomer (2005) nombra como una “nueva forma de apreciar un texto”, es decir, en tratar de evitar la percepción de que “la escuela valora exclusivamente un corpus canónico y un modo “sabio” de lectura que pasa por la distancia y el análisis”.

6.1. El proyecto lector

Fabregat (2020a) subraya que el objetivo primordial de cualquier proyecto lector es “ordenar y articular las diferentes medidas y actuaciones referidas al tratamiento de la lectura en un centro educativo con el fin de lograr una meta clara y definida: la formación de lectores” (p. 99).

Aunque la idiosincrasia de cada centro impide la existencia de un modelo único, lo cierto es que, entre otros aspectos, el plan lector debe contemplar enfoques metodológicos centrados en el adiestramiento lingüístico y comunicativo (Fabregat, 2020a, p. 100), algo para lo que los proyectos de lengua y literarios resultan de gran valía.

El refuerzo de la lectura, en todo caso, no llegará a buen puerto sin el conocimiento del docente sobre “las relaciones que se establecen entre la lectura y el resto de habilidades comunicativas: escritura, oralidad e interacción” (Fabregat, 2020a, p. 102).

Tanto es así que, de hecho, el espacio literario y el de los medios de comunicación configuran dos de los cuatro grandes ámbitos discursivos en los que se articula “el currículo de las diferentes etapas educativas” (Fabregat & León, s. f.), de manera que el proyecto lector no debería desestimar las beneficiosas interrelaciones entre ambos.

En lo que respecta a la lectura literaria, según Colomer (2009), “es la que incide más fácilmente en la adquisición de muchas de las habilidades de lectura que tienen que dominar los alumnos y la que tiene más relación con la creación de hábitos permanentes de lectura” (p. 77).

El objetivo no es otro que el de crear “un clima de aula que favorezca el interés por los libros”, ya que “la competencia literaria, entendida como el conjunto de capacidades que permite leer -y también producir- los textos literarios e interpretarlos en sus diferentes dimensiones” es el resultado de un largo trayecto “que discurre desde la etapa de primeros lectores hasta el período de sistematización” y que, por ello, requiere de fórmulas pedagógicas de guía y mediación que permitan al conjunto del alumnado “alcanzar niveles de interpretación cada vez más elaborados” (Fabregat, 2020a, p. 105).

6.1.1. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) establece un marco de coordinación de todas aquellas iniciativas que, en una institución educativa, “promueven el trabajo de la competencia en comunicación lingüística” (Trujillo, 2010 y 2015, Fabregat & Gómez, 2011, citados en Fabregat, 2020b, p. 4). Por tanto, a través de su “orientación competencial” y su “vocación interactivista”, el PLC “entiende el lenguaje en sus dimensiones comunicativa y epistémica y apuesta por las metodologías activas y por el empleo comunicativo de las TIC” (Fabregat, 2020b, p. 4).

Para Fabregat (2020b), “el tratamiento de la lectura, entendido desde un punto de vista organizativo y metodológico, es, sin lugar a dudas, una de las actuaciones clave en un PLC” (p. 10). Es por ello que el proyecto lector encuentra

en el PLC “una iniciativa global de mejora de la competencia comunicativa” (Fabregat, 2020a, p. 106), un marco de referencia en el que incardinarse: “el proyecto lingüístico de centro ha de prestar especial atención a la dimensión curricular del proyecto lector, mediante la planificación de la lectura intensiva y extensiva apoyada en géneros discursivos diversos” (Fabregat, 2020b, p. 10).

Además, y no menos importante, “mejorar las competencias escritas del alumnado, ofrecerle acompañamiento en este proceso y subrayar la dimensión epistémica de la escritura” son otras de las ocupaciones propias de un PLC (Fabregat, 2020b, p. 10).

No en vano, entre sus objetivos centrales están los de “establecer medidas encaminadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado” y “contribuir mediante el enfoque comunicativo a la consecución de los aprendizajes” (Fabregat, 2018, citado en Fabregat, 2020b, p. 4).

6.1.2. Los proyectos de orientación literaria

Un proyecto de orientación literaria configura una “propuesta metodológica que favorece el trabajo integrado de la competencia literaria y de las habilidades comunicativas orales y escritas” (Fabregat, 2020a, p. 107) con el objetivo de lograr un aprendizaje constructivo:

La relación significativa que se establece en los proyectos entre la tarea a realizar y los aprendizajes literarios necesarios para llevarla a cabo crea un contexto que multiplica las oportunidades de leer y escribir de forma interrelacionada y que exige la movilización de los aprendizajes literarios necesarios para dar sentido a las actividades de lectura y escritura. Además, la inserción de los contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario, en contraste con la atomización característica del modelo de enseñanza literaria. En resumen, esta nueva forma de enseñar literatura convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno. (Margallo, 2012, p. 141)

Los proyectos de orientación literaria tienen como uno de sus principales referentes a los proyectos de lengua que desarrolla Anna Camps en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, “un acercamiento a por parte del alumnado a distintos géneros a través de un proceso que desemboca en la producción de textos escritos” (Fabregat, 2020a, p. 108).

Este modo de trabajo atesora una intención comunicativa y pivota en torno a la conversión de la lengua en un “objeto de aprendizaje en sí misma”, una perspectiva alejada de su concepción como simple “vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias” (Camps, 2003).

El lenguaje, por tanto, pasa a ser una “actividad intencional”, la finalidad de la actividad es la que le da sentido: su uso “es funcional y los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva” (Camps, 2003).

Así las cosas, utilizando como base el ABP, los proyectos de lengua y la implementación de tareas comunicativas, “los proyectos literarios constituyen una modalidad de proyectos que pone el foco en el desarrollo de la educación literaria y en la formación de lectores capaces de comprender y de interpretar los textos literarios” (Fabregat, 2020a, p. 108).

De hecho, según señala Margallo (2012), contribuyen a la formación del lector literario. En primer lugar, porque crean un vínculo entre el discente y el mundo literario: “la escuela puede favorecer la implicación personal con la literatura ofreciendo (...) actividades que estimulen la respuesta personal a los textos” (p. 144). En segundo lugar, porque, al fijar unos objetivos específicos, alienta el progreso en el “dominio de las habilidades interpretativas”: por un lado, construye una “mirada analítica” en el alumno, un “rol activo ante los textos” que lo obliga “a poner en juego las estrategias de lectura que necesita para llevar a cabo la tarea encomendada” (pp. 146-147); por el otro, sirve a la focalización en solo los aspectos relevantes “para los objetivos de cada proyecto” (p. 148):

Supone sustituir el modelo de análisis estático y exhaustivo que en el paradigma de la enseñanza de la literatura buscaba en las obras la confirmación de las características de un movimiento o los efectos del contexto histórico y cultural, por otro más dinámico que seleccione en cada lectura los niveles de análisis productivos para la realización de la tarea. (Margallo, 2012, p. 150)

En definitiva, los proyectos de orientación literaria constituyen “una propuesta de trabajo, apoyada en metodologías activas, en la que se integra el tratamiento de la competencia literaria y de las habilidades comunicativas, encaminada a la elaboración y presentación de un producto final de carácter social” (Fabregat, 2020a, p. 109).

6.2. La lectura extensiva

En el ámbito escolar, el “contacto entre el texto y el lector” tiene lugar “a través de diversos niveles de fragmentación de la obra y de distintas formas de lectura” (Colomer, 1991, p. 24). En este sentido, una situación usual es la lectura íntegra del libro o lectura extensiva, aquella que, frente a la propuesta de selección de fragmentos, tiene como objetivo primordial “el desarrollo de la autonomía lectora a través de la elección de obras completas, adecuadas a la competencia lectora del alumnado” (Fabregat & León, s. f.). Además, permite al discente “construir su propio horizonte de expectativas

contra el cual proyectar cada nueva lectura”, es decir, le ayuda a establecer relaciones entre muchas de ellas (Colomer, 2005).

6.3. La lectura guiada

El eje de lectura extensiva comprende dos tipos de acercamiento a las obras, las lecturas elegidas por el alumnado y aquellas propuestas por el docente; en las segundas, el profesor actúa como un mediador que hace llegar al escolar “aquellos libros que pueden favorecer con más eficacia el desarrollo de su competencia lectora y literaria” (Fabregat & León, s. f.).

Sin embargo, dicha función de puente resulta más interesante si cabe en el caso de la lectura guiada o colectiva, donde la interpretación de “los textos a los que se accede supone una tarea de reflexión y construcción compartida” (Colomer, 2009, p. 80).

No en vano, para Colomer (2009), “el análisis expuesto por el docente para propiciar una admiración impostada” no es el terreno de trabajo de un profesor de literatura, el cual, como guía, “debe llevar la interpretación más allá del lugar adonde llegan por sí solos” los alumnos (p. 80); es decir, “suscita interrogantes y problemas que hacen reflexionar a los lectores y los lleva a descubrimientos más complejos y gratificantes sobre sus lecturas” (Colomer, 2005):

La anticipación de los diversos elementos narrativos, la selección de indicios relevantes, la integración de la información sobre las nuevas acciones y conductas de los personajes y, sobre todo, el análisis del propio autocontrol sobre la coherencia interpretativa hallan en la lectura integral colectiva un espacio privilegiado para el aprendizaje interactivo de las estrategias de lectura, estrategias que el lector podrá trasladar posteriormente a otras obras de lectura individual. (Colomer, 1991, pp. 24-25)

En definitiva, “compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros” (Colomer, 2005).

7. El aprendizaje cooperativo al servicio de la comunicación

7.1. Relevancia social

En la actualidad, la concepción de la institución escolar no puede quedar desligada del hecho social, económico y cultural. Por tanto, es necesario “preguntarse qué aporta la educación al funcionamiento de nuestras sociedades de la información, cómo potencia la igualdad reconociendo las diferencias de las personas o cómo enseña a vivir juntos en una sociedad cada vez más plural” (Llopis, 2011, p. 37).

En este sentido, la descripción de la escuela inclusiva como el medio más eficaz para crear comunidades abiertas y tolerantes lleva a Pujolàs (2008) a desarrollar la

noción de “estructura de aprendizaje cooperativa”, una dinámica pedagógica que, frente a la “estructura individualista o competitiva”, posibilita una educación integral para todos asentada en la colaboración y la ayuda mutua.

Así, son tres las urgencias educativas, especialmente importantes en el mundo contemporáneo, a las que contribuye el aprendizaje cooperativo: “la educación para el diálogo, la educación para la convivencia y la educación para la solidaridad” (Pujolàs, 2008). En otras palabras, potencia habilidades de naturaleza cívica “como son dialogar, adoptar múltiples perspectivas de las cosas, juzgar y actuar de forma colectiva en asuntos de interés común y desarrollar la capacidad de liderazgo” (Domingo, 2008, p. 233).

Según Llopis (2011), “el trabajo en equipo produce mejoras en las organizaciones y en los individuos” gracias a la coordinación de esfuerzos, la compartición de conocimientos y habilidades, la toma consensuada de decisiones y la garantía de la igualdad de oportunidades para participar (p. 41).

Además, como bien apunta Domingo (2008), el aprendizaje cooperativo no solo contribuye a la forja de generaciones instruidas en los principios del respeto y la igualdad, sino que también “prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo actual”, pues “una buena parte de las compañías actuales más exitosas se basan en la utilización de equipos humanos que se autogestionan” (pp. 233-234).

7.2. Orientación competencial

El aprendizaje cooperativo se asienta sobre un enfoque competencial centrado en el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales destinadas a aumentar el nivel de madurez emocional del alumno. Entre las mismas, en base a los postulados de Pujolàs (2008), se encuentran el control de los impulsos y la ansiedad, la gestión del fracaso y la frustración, el reconocimiento de los errores propios y los aciertos de los demás, la no cesión ante las presiones externas o la exposición cortés de la réplica a una idea contraria.

En esta misma línea, Pujolàs (2008) señala que, para alcanzar tales aptitudes, es preciso progresar, primero, en un conjunto de valores morales, véanse la lealtad y el compromiso, y de habilidades cognitivas, desde la capacidad de identificar el origen de un problema y sus consecuencias hasta la de “ponerse en el lugar del otro”, a cuyo desarrollo el aprendizaje cooperativo puede servir de manera favorable.

7.3. Trascendencia académica

En palabras de Domingo (2008), la idea primordial del aprendizaje cooperativo es que los alumnos “trabajen juntos para completar una tarea en una clase donde se preocupan tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros” (p. 241).

El ambiente más confortable que ofrece esta metodología “también incrementa la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y promueve actitudes más positivas hacia la materia de estudio” (Domingo, 2008, p. 233).

Además, el discente experimenta una mejora en su modo de reflexionar de manera crítica y en su capacidad de comunicación oral, pues pierde el miedo a hablar en público (Domingo, 2008, p. 233).

7.4. Elementos fundamentales

Pujolàs *et al.* (2005) advierten que la pedagogía cooperativa solo es eficaz cuando el “grupo clase” deja de ser una mera “colectividad” y se convierte en una “comunidad de aprendizaje”. Para conseguirlo, el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita tanto de “la participación directa y activa de los estudiantes”, como de “la cooperación” entre ellos.

Dicha comunidad está cimentada sobre una serie de componentes básicos:

- La interdependencia positiva: un alumno “piensa que está ligado con otros de tal manera que no puede tener éxito si los restantes componentes del grupo tampoco lo logran” (Domingo, 2008, p. 242).
- La interacción positiva: las “estructuras cooperativas” ayudan a “asegurar la interacción entre los estudiantes de un equipo” (Pujolàs, 2008), la cual será positiva si “se ayudan, se asisten, se animan y se apoyan en su esfuerzo” (Domingo, 2008, p. 242).
- La exigibilidad particular: el docente ha de evaluar los resultados individuales de cada aprendiz para que no haya un aprovechamiento interesado del trabajo del resto de sus compañeros (Domingo, 2008, p. 242), del mismo modo que cada alumno debe autoevaluar su propia contribución al conjunto.
- La corresponsabilidad: “la efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de reflexionar (...) sobre su propio funcionamiento” (Pujolàs *et al.*, 2005) a través de la coevaluación.
- Las destrezas cooperativas: el discente tiene que estar en posesión del “necesario liderazgo y capacidades de decisión, de generar confianza, de comunicación y de gestión de conflictos” (Domingo, 2008, p. 242).

7.5. Agrupamientos

Johnson *et al.* (1998) describen cuatro tipos de agrupaciones dentro del aula (citado en Domingo, 2008, p. 240):

- Grupo de pseudoaprendizaje: “los alumnos acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo”.

- Grupo de aprendizaje tradicional: las tareas encargadas “están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo en conjunto”.
- Grupo de aprendizaje cooperativo: los estudiantes se implican con sus compañeros, “saben que el rendimiento depende del esfuerzo de todos”.
- Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: “el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo es mayor” que en el agrupamiento anterior.

Dentro de los grupos de trabajo cooperativo, Domingo (2008) distingue entre los informales, creados para realizar una actividad “durante un corto período de una clase”, y los formales, aquellos que “pueden durar desde una clase hasta varias semanas” con el fin de completar una tarea específica (p. 240).

La formación de los mismos ha de asegurar que cada alumno posea un rol concreto y definido (Domingo, 2008, p. 241) y debe guiarse por el principio de heterogeneidad, sin olvidar las preferencias y las posibles incompatibilidades que puedan existir entre los aprendices (Pujolàs *et al.*, 2005).

Pujolàs (2008) asevera que la diversidad no puede conducir, bajo ningún concepto, a una formación separada, todo lo contrario, “debe ser considerada como un valor y como un reto”. Sin negar sus afectos adversos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la solución a los mismos no está en la organización de “la homogeneidad entre los alumnos”, sino en la articulación de “un dispositivo pedagógico complejo” que “permita atender a todos los alumnos en grupos heterogéneos”.

Esta didáctica de la complejidad, aclara Pujolàs (2008), tiene por objeto “articular respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión”.

7.6. Dinámica de grupo: la lectura compartida

La lectura compartida es una técnica según la cual, divididos en grupos de cuatro individuos, un componente del equipo lee un texto, o una parte del mismo, y otro explica o resume lo leído por su compañero; los dos miembros restantes deben decir si dicha síntesis es correcta. La lectura continúa siguiendo el mismo procedimiento, pero los papeles se van intercambiando (Pujolàs *et al.*, 2005).

7.7. Taller de prensa en el aula

Dentro del enfoque comunicativo de la educación que busca reivindicar la utilidad de los contenidos curriculares en el contexto social del alumno, el uso de los medios de comunicación y, en concreto, de la prensa, “es un recurso dinamizador que permite ponernos en contacto con la realidad y comprender mejor las transformaciones

del entorno”, ya que activa “una visión crítico-reflexiva, indagadora y creativa” en el estudiante (Ricoy, 2002, p. 185).

En este sentido, su utilización en el aula es capaz de propiciar entornos de interacción en los que se potencie el desarrollo de las habilidades comunicativas del conjunto del alumnado (Cepeda, 2012, p. 119). La simple lectura de textos periodísticos y el posterior comentario o coloquio consiguen que, al tiempo que progresa en su capacidad lectora, el alumno desarrolle la expresión oral, se desinhiba, aprenda a razonar sus ideas y a escuchar las de sus compañeros y, en definitiva, sea instruido en la convivencia basada “en el respeto y la solidaridad” (Íñiguez, 1995, p. 71). En la misma línea, no es desdeñable la exigencia de “codificación de otro tipo de lenguaje que implica el uso y la utilización de los diferentes códigos verbales” (Ricoy, 2002, p. 185).

Además, y no menos importante, el concepto de taller de prensa, al emplear herramientas como los periódicos y transformarlos en elementos didácticos, provoca un cambio sustancial en la actitud del escolar frente al objeto de aprendizaje, quien, motivado ante la tarea, observa ambientes favorables a la interactividad (Cepeda, 2012, p. 123).

7.7.1. El periódico literario

El periódico literario supone una materialización específica del taller de prensa escrita en el aula, un método didáctico “más vivo y cercano a nuestros días” que, vista la resistencia generalizada que el alumnado manifiesta hacia a los textos de literatura clásica, constituye un modo de trabajo más ilusionante y novedoso que “el aburrido estudio atomizado de las obras literarias” (Íñiguez, 1996, p. 125).

Según Íñiguez (1996), con esta metodología, la valoración de “la capacidad de imaginación y de síntesis”, “la claridad y corrección en la exposición de ideas” y la creatividad adquieren una gran relevancia (p. 125).

En todo caso, también requiere de un trabajo particular relativo, entre otros aspectos, a la concreción de las características de cada tipo de escrito en función del género periodístico (Íñiguez, 1996, p. 126).

B. PROYECCIÓN DIDÁCTICA: *EL PÍCARO*

8. Ámbito legislativo

Los elementos jurídicos empleados para la confección de esta propuesta didáctica son aquellos que están en vigor durante el presente año lectivo 2020/21. Debido a ello, no se tienen en cuenta ninguno de los cambios y actualizaciones efectuados por la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE), ya que la implantación de la nueva legislación comenzará el próximo curso y los cambios normativos en la Educación Secundaria Obligatoria tienen previsto su inicio en 2022/23 (M. S. Moreno, comunicación personal, 3 de junio de 2021).

9. Aspectos generales del proyecto

9.1. Elección del foco generador

9.1.1. Introducción y relación con el currículo

El proyecto didáctico que aquí se introduce está dirigido a los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de 3º ESO del I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría”, último curso del primer ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el que esta materia cuenta con cuatro horas semanales. En su voluntad de encauzar el camino pedagógico, este texto se estructura en torno a la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado; a partir de las mismas, se fijan los objetivos, tanto de etapa y de materia como los específicos del proyecto, que se pretenden conseguir, los contenidos que los desarrollan, los criterios que evalúan su obtención y la concreción de estos a través de los estándares de aprendizaje.

Además, y no menos importante, también contempla la metodología didáctica utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por medio de los principios de máxima inclusión y diversificación de los recursos disponibles.

Por último, se desarrolla el proyecto de orientación literaria *El Pícaro*, una propuesta educativa que intenta poner de relieve la utilidad de los medios de comunicación en la adquisición significativa de los contenidos literarios; en este caso concreto, de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, obra precursora de la novela realista y de un nuevo género narrativo, la picaresca. Su ejecución tendrá lugar en el segundo trimestre, espacio de tiempo en el que la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura tiene fijado el estudio de la prosa renacentista (IES Santa Catalina, 2020).

9.1.2. Justificación pedagógica

Este trabajo no solo utiliza como base uno de los contenidos establecidos para el tercer curso de la ESO, la literatura del Siglo de Oro, sino que también engarza sus objetivos concretos a los marcados en el currículo. Por su parte, los contenidos abordados trabajan determinados criterios pertenecientes a los cuatro bloques de Lengua Castellana y Literatura (expresión oral, expresión escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria), de manera que la integración e interrelación de los saberes adscritos a la materia es el fin último de *El Pícaro*.

El abordaje de este material típico, empero, abandona el camino de lo tradicional y apuesta por el aprendizaje basado en proyectos, una metodología que prima la didáctica cooperativa y el posicionamiento del discente como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el conjunto de las tareas y actividades se organizan en cuatro fases cuya desembocadura es la realización de un producto final, el periódico picaresco.

Por último, dada la temprana edad del alumnado de 3º ESO y la dificultad del lenguaje empleado en la obra original, se opta por la lectura completa de *Lazarillo de Tormes*, versión adaptada de la editorial Teide. En este punto, es importante remarcar que la biblioteca del centro cuenta con 25 ejemplares de la misma, de modo que quedaría cubierto el total de los alumnos de la clase específica en la que se propondrá su lectura.

9.1.3. Pregunta guía

¿Os atrevéis a cubrir como afamados periodistas la vida de Lázaro de Tormes? es la pregunta guía que se formulará a la clase en un primer momento. Su objetivo fundamental, amén de ubicar al discente en la materia a enfrentar, será el de despertar su intriga y su motivación para lograr que se implique desde el estadio más primigenio de la tarea.

9.2. Escenario educativo

9.2.1. Contextualización del centro

El I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría” (Jaén, Jaén) es un instituto público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, está ubicado en la Avenida Ruiz Giménez nº 16, un entorno de gran tránsito poblacional, y comenzó su actividad educativa en el curso 1963/64. Como puede consultarse en su página web, “es un centro bilingüe, integrado en la Red de centros TIC de Andalucía, en el que se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior: Mediación Comunicativa e Integración Social” (IES Santa Catalina, s. f.).

Según los datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), el número total de habitantes² de la ciudad de Jaén es de 112.757, de los cuales 54.244 son hombres y 58.513, mujeres (IECA, 2021). Si atendemos al *Plan de Convivencia* del IES Santa Catalina (2020), esta “población es bastante heterogénea y posee un nivel económico y un grado de formación académica medios”.

Respecto a las instalaciones, el *Plan de Convivencia* especifica que el centro dispone de múltiples dependencias (IES Santa Catalina, 2020):

- Aulas ordinarias.
- Aulas especializadas de Plástica/Dibujo, Tecnología, Informática, Música e Integración Social, así como varios laboratorios.
- Biblioteca, salón de actos, gimnasio, pistas polideportivas, capilla, sala de visitas, cafetería y AMPA.
- Despacho del director y otros despachos, secretaría y archivo, sala del profesorado, sala de juntas y los distintos departamentos.

En cuanto a los recursos materiales, el *Reglamento de Ordenación y Funcionamiento* (ROF) precisa que “están relacionados en el Registro General del Inventario” (IES Santa Catalina, 2020), el cual comprende el mobiliario, los equipos informáticos y el material audiovisual, los libros recogidos por el Programa de Gratuidad y el fondo de unos 9000 ejemplares de los que dispone la Biblioteca (IES Santa Catalina, 2020).

En lo relativo al organigrama, el claustro de profesores del I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría” está compuesto por alrededor de ochenta personas. Por su parte, en base a los dispuesto en el *Proyecto Educativo*, el centro cuenta con “más de 1000 alumnos” (IES Santa Catalina, 2020).

En último lugar, referente al horario, el centro, según lo indicado en el *Proyecto Educativo*, se encuentra abierto “todos los días lectivos desde las 8,15 horas hasta las 14,45 horas, período de tiempo en el que se desarrollará la jornada lectiva de todas las enseñanzas que se imparten en el instituto”. No obstante, excepto los viernes, se prevé la apertura de las instalaciones en horario de tarde para garantizar tanto la programación de actividades de refuerzo y apoyo, como la atención a las familias y las reuniones de los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente (IES Santa Catalina, 2020).

La jornada lectiva del alumnado cuenta con treinta horas a la semana distribuidas a lo largo de seis sesiones diarias de cincuenta y cinco minutos, con un descanso de treinta minutos entre las 11,15 horas y las 11,45 horas. El horario

² Datos del año 2020.

lectivo del profesorado, por su parte, contempla treinta y cinco horas semanales de lunes a viernes (IES Santa Catalina, 2020).

9.2.2. Contextualización del alumnado

El planteamiento de este innovador proyecto didáctico en 3º ESO no es algo al uso, pues se trata del primer curso en el que el discente tiene un contacto directo con los clásicos (IES Santa Catalina, 2020).

En términos generales, el alumnado de la ESO manifiesta un rechazo inicial a la lectura y, en particular, a la lectura literaria. Es por ello que, con un adolescente de entre 14 y 15 años, el primer objetivo ha de ser inducir una aproximación placentera a la literatura, ya que “si el alumnado tiene experiencias previas negativas o nunca se ha acercado con ilusión a esta práctica por el desinterés generalizado que rodea a la actividad lectora” (Cervera, 2017), resultará harto complicado despertar un hábito lector en edades postreras.

En este sentido, Muñiz y Murillo (2005) confirman la relación directamente proporcional que existe entre los resultados académicos y las características personales del estudiante tipo de Secundaria en cuanto a motivación, autoestima y confianza.

Concretamente, *El Pícaro* va a ser desarrollado en 3º ESO B del I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría”, un grupo que, en términos globales, se caracteriza por un buen rendimiento académico y que cuenta con veinte alumnos, de los cuales dos son repetidores y otro presenta síndrome de Asperger.

3º ESO B tiene clase de Lengua Castellana y Literatura de martes a viernes, ambos incluidos.

9.2.3. Planes y programas

Entre todos los planes y proyectos que pone en marcha el I.E.S. “Santa Catalina de Alejandría”, *El Pícaro* se adscribe al *Plan de lectura y biblioteca*, una iniciativa aprobada por la Consejería de Educación de Andalucía en 2007 para potenciar el desarrollo y la mejora de las prácticas lectoras y las habilidades intelectuales de los estudiantes (Acuerdo de 2007).

9.3. Producto final

La misión que propone el proyecto didáctico esbozado es la conversión de *Lazarillo de Tormes* en un periódico picaresco a través de la transformación de distintos pasajes de la obra en cuatro tipos de textos periodísticos, el artículo, la crónica, la entrevista y el editorial, respetando, siempre, las convenciones de cada género.

De este modo, el alumno no solo se enfrentará a un tema desconocido para él, una novela de literatura clásica, sino que también tendrá que recordar y activar aquellos contenidos de corte periodístico abordados en los cursos de Secundaria precedentes (IES Santa Catalina, 2020).

El producto final planteado conjuga, por tanto, una parte de redacción individual y otra de maquetación grupal, aunando en un mismo proceso, por un lado, la autonomía del discente y el trabajo cooperativo, y, por otro, la educación literaria y el desarrollo de las habilidades comunicativas, desde la lectura hasta la escritura, pasando por la imprescindible interacción.

9.4. Orientaciones para el desarrollo de las competencias clave

La Orden ECD 65 de 2015 define las competencias clave como una “condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento”.

Dicho mandato jurídico establece que, además del estrecho vínculo que debe existir entre las competencias clave y los objetivos marcados en las distintas etapas educativas, todas las áreas o materias deben participar “en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado”, el cual tendrá lugar no solo en los ámbitos de la educación formal y no formal, sino, también, a lo largo de toda la vida (Orden ECD 65 de 2015).

Este progreso competencial pivota alrededor de tres conocimientos: declarativo o saber decir, es decir, el conjunto de teorías y conceptos teóricos; procedimental o saber hacer, esto es, el relacionado con las destrezas físicas y mentales; y saber ser, o lo que es lo mismo, el compendio de valores morales y actitudinales que orientan el desarrollo social y cultural de la persona. La fuerte interrelación entre estos componentes favorece “los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender”, pues el enfoque metodológico basado en competencias imprime importantes cambios a las prácticas formativas (Orden ECD 65 de 2015).

A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- Comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).

La competencia de comunicación lingüística es la más conectada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La legislación competente dispone que, para su desarrollo, es necesario el trabajo de cinco aspectos fundamentales a los que *El Pícaro* concede espacio:

- El componente lingüístico comprende la corrección gramática y ortográfica, así como la precisión de la lengua oral en cuanto a tono, modulación y pronunciación fonética. Por tanto, es básico para una iniciativa didáctica en el que la lectura y la escritura tienen una gran relevancia.
- El componente pragmático-discursivo abarca la adecuación del mensaje, tanto oral como escrito, a la situación comunicativa concreta que imprime la tarea en cuestión, es decir, a las convenciones de cada género.
- El componente socio-cultural, que incluye el espacio intercultural, se pone de manifiesto cuando el alumno trabaja contenidos literarios a través de una manifestación artística pictórica (véase *Actividad 1*).
- El componente estratégico permite la superación de las dificultades relativas al acto comunicativo (estrategias comunicativas, de carácter cognitivo, metacognitivo o socioafectivo, vinculadas tanto a la lectura, la escritura, el habla, la escucha o la conversación), de modo que la conexión con la competencia de aprender a aprender es aquí estrecha.
- El componente personal interviene en la interacción comunicativa en lo que se refiere a la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad. En este sentido, el porcentaje que este proyecto destina al aprendizaje cooperativo está destinado a profundizar en este intercambio comunicativo en base a las reglas de cooperación y respeto, algo en lo que ponen especial énfasis las competencias sociales y cívicas.

El desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales es evidente en tanto en cuanto *El Pícaro* se construye sobre la base del trabajo con una obra de literatura clásica, el *Lazarillo de Tormes*.

Por otro lado, dada la sociedad informatizada en la que vivimos, resulta necesario dirigir la praxis metodológica hacia el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es decir, hacia el fortalecimiento de la competencia digital. Y lo mismo se puede decir del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, ya que, a través de enfoques innovadores y participativos en el aula, la propuesta educativa aquí desarrollada fomenta la capacidad creativa e imaginativa del discente.

Finalmente, la toma de decisiones basada en argumentos razonables es algo que la colaboración planteada para la ejecución del producto final comparte con la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.

9.5. Objetivos

El Real Decreto 1105 de 2014 define a los objetivos como el resultado de “las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin”. Es decir, constituyen líneas maestras por las que debe discurrir el proceso educativo, el cual debe guiarse por la máxima de transversalidad y fomentar en el discente una actitud crítica, comprometida, emprendedora y cívica.

9.5.1. Objetivos generales de etapa

El Real Decreto 1105 de 2014 fija las capacidades que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos. De entre todas las previstas en el texto legal, este proyecto didáctico selecciona las siguientes:

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.

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

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. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

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

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, 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.

9.5.2. Objetivos de materia

La Orden de 14 de julio de 2016 fija los objetivos que la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura contribuirá a alcanzar. De entre todos los previstos en el texto legal, este proyecto didáctico selecciona los siguientes:

5) Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

6) Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

7) Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

8) Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

9) Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

10) Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

11) Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos-culturales.

12) Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

9.5.3. Objetivos del proyecto

Objetivos principales:

- Conocer las características de la novela picaresca y la estructura de la sociedad del siglo XVI.
- Identificar los temas que aborda *Lazarillo de Tormes* y su estructura.
- Producir textos escritos con ortografía, puntuación, vocabulario, coherencia y cohesión correctas.
- Elaborar textos periodísticos respetando las características de, en cada caso, la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial.
- Fomentar el hábito lector y despertar el gusto por la literatura a través de la lectura y el análisis de la novela *Lazarillo de Tormes*.
- Iniciar al alumno en la búsqueda autónoma de información.
- Promover el trabajo cooperativo basado en el consenso y el respeto, así como la creatividad y la imaginación del discente y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Emplear, de forma responsable y apropiada, las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Objetivos complementarios:

- Utilizar la literatura objeto de estudio para debatir sobre problemas de actualidad.

9.6. Contenidos

Según señala el Real Decreto 1105 de 2014, el currículo básico de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se organiza en torno a cuatro bloques: comunicación oral, comunicación escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria. En este sentido, los contenidos, adaptados a cada uno de los cursos de las etapas de Secundaria, se estructuran en base a estos cuatro grandes cajones de sastre, como bien dispone la Orden de 14 de julio de 2016.

Por ello, los contenidos de Lengua Castellana y Literatura sintetizan las competencias, destrezas y habilidades que los discentes habrán de haber logrado al finalizar la etapa correspondiente. Se trata de líneas de actuación que guían la labor docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales no solo priman el saber gramatical y literario, sino, también, la adquisición de las competencias comunicativas tanto orales como escritas.

Los contenidos trabajados por este proyecto didáctico son:

| Contenidos del currículo | Contenidos específicos del proyecto |
|--|---|
| Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar | |
| <p>Escuchar Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.</p> <p>Hablar Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.</p> <p>Participación activa en situaciones de comunicación del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.</p> | <p>Escuchar Comprensión de las explicaciones del docente y de las aportaciones del resto de compañeros de clase.</p> <p>Hablar Participación en intercambios comunicativos orales en base a las reglas de cortesía.</p> |
| Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir | |
| <p>Leer Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.</p> | <p>Leer Lectura comprensiva y crítica de textos periodísticos y literarios.</p> <p>Empleo responsable y apropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>Escribir Producción de textos escritos con ortografía, puntuación, vocabulario, coherencia y cohesión correctas.</p> <p>Elaboración de textos periodísticos respetando las características de, en cada caso, la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial.</p> <p>Realización de esquemas.</p> <p>Promoción de la creatividad y la imaginación del discente.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).</p> <p>Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</p> <p>Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.</p> | |
| Bloque 3. Conocimiento de la lengua | |
| <p>La palabra Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.</p> <p>El discurso Reconocimiento, identificación y explicación de los marcadores del discurso y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> | <p>La palabra Utilización del diccionario y otras fuentes de consulta en papel y formato digital.</p> <p>El discurso Empleo de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos.</p> |
| Bloque 4. Educación literaria | |
| <p>Plan lector Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.</p> <p>Creación Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.</p> | <p>Plan lector Conocimiento de las características de la novela picaresca y de la estructura de la sociedad del siglo XVI.</p> <p>Identificación de los temas que aborda <i>Lazarillo de Tormes</i> y su estructura.</p> <p>Fomento del hábito lector y estimulación del gusto por la literatura a través de la lectura y el análisis de la novela <i>Lazarillo de Tormes</i>.</p> <p>Creación Iniciación del alumno en la búsqueda autónoma de información.</p> <p>Promoción del trabajo cooperativo basado en el consenso y el respeto, así como de la implicación del discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> |

Tabla 1. Contenidos del proyecto. Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Orden de 14 de julio de 2016.

9.6.1. Elementos transversales

Además, pero no menos importante, varios elementos transversales, recogidos en su sexto artículo por el Decreto 111 de 2016, también tienen cabida en *El Pícaro*, donde, entre otras cosas, se organizarán grupos heterogéneos, se implementará el uso responsable de las TIC y, de forma complementaria, se fomentará la reflexión crítica sobre problemas de actualidad:

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

h) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.

l) La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones.

9.7. Resultados de aprendizaje

En la génesis de todo planteamiento pedagógico está la fijación de una serie de indicadores de logro. En este sentido, *El Pícaro*, proyecto didáctico que plantea la conversión de determinados pasajes de *Lazarillo de Tormes* en un periódico picaresco, pretende, en primer lugar, que el alumno adquiera los conocimientos literarios previstos (relevancia, temáticas, estructura, aspectos formales) de un modo significativo en el que el aprendizaje sea consecuencia de su implicación y creatividad y no de la recepción pasiva de explicaciones magistrales.

Fuera del plano estrictamente académico o curricular, el proyecto también busca formar al conjunto del alumnado en el consenso, el respeto de las opiniones ajenas y la cooperación, valores de una importancia incalculable para la vida social de los estudiantes.

Además, la desenvolvatura autónoma en labores de investigación y el manejo responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son otras de las metas establecidas.

9.8. Desarrollo de las habilidades de comunicación

Como proyecto de orientación literaria, *El Pícaro* integra la educación literaria con el desarrollo de las habilidades comunicativas, es decir, el trabajo con el lenguaje no aparece desgajado de su uso funcional, de su utilidad práctica y efectiva para el alumnado.

La lectura literaria y los géneros periodísticos escritos -noticia, crónica, entrevista y editorial- son los géneros discursivos que exhiben un mayor porcentaje de ocupación, pues se trata de una iniciativa didáctica centrada, especialmente, en el ámbito de la comunicación escrita.

La sociedad global de hoy en día, repleta de medios sociales de comunicación y, como consecuencia, también de bulos y publicaciones interesadas, exige que el alumno sea capaz de advertir cuándo un texto periodístico tiene los condicionantes necesarios para ser veraz y de distinguir entre lo que es información y lo que es opinión.

La apuesta por un acercamiento novedoso a una obra culmen de nuestra literatura, por su parte, busca incidir en el asentamiento de un hábito lector en el discente y en el incremento de su gusto por la literatura.

No obstante, la labor de guía del docente, así como los intercambios deliberados en el aula, ponen de manifiesto que la oralidad no es una situación discursiva irrelevante para esta propuesta pedagógica.

Por último, la interacción entre los discentes, ya sea mediante el aprendizaje cooperativo específico, ya sea a través del intercambio de razonamientos y opiniones a nivel de aula, demuestra que las destrezas comunicativas recogidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) tienen cabida en el proyecto (Deza *et al.*, s. f.).

9.9. Atención a la diversidad

En base a lo dispuesto en el Real Decreto 1105 de 2014, “los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas” para atender a la diversidad y garantizar el “acceso de todo el alumnado a la educación común”. En este sentido, “arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el aprendizaje en equipo”.

3º ESO B cuenta con dos alumnos repetidores con un ritmo de aprendizaje más lento, pero, según se desprende de los informes de evaluación inicial, no precisan de adaptaciones curriculares significativas. Con el fin de que alcancen los objetivos fijados,

el proyecto didáctico *El Pícaro* contempla que cada uno esté integrado en grupos distintos cuando la metodología sea cooperativa; en el momento de trabajo individual, recibirán una ayuda extra por parte del docente.

9.9.1. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

El Real Decreto 1105 de 2014, en su noveno artículo, entiende como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) a aquel que “requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”. El fin último no es otro que el de que alcance “el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”, para lo que “se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas”, contemplando, cuando sea necesario, “adaptaciones curriculares significativas”.

En la clase de 3º ESO B hay un alumno que presenta síndrome de Asperger y, debido a ello, se caracteriza por problemas sociales y comunicativos y por la dificultad de identificar y corregir las faltas de ortografía. Por tanto, respecto al resto de sus compañeros, tiene problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y las competencias básicas.

Para subsanar esta situación, a nivel de centro se ha acordado la adopción de una adaptación curricular relativa a la no consideración ponderativa de las incorrecciones ortográficas relativas al mal uso de la tilde. De esta manera, el peso porcentual de este factor se repartirá entre el resto de ítems involucrados en cada tarea.

Además, para favorecer la socialización y el trabajo cooperativo, siguiendo las recomendaciones del Departamento de Orientación del centro, este alumno será encuadrado en un grupo específico donde el resto de componentes destaquen por su cordialidad y empatía.

10. Planificación del trabajo del docente

10.1. Toma de decisiones

10.1.1. Presentación del tema

Dado que el objetivo final es dar forma a un periódico, el proyecto será presentado a través de una portada periodística en la que se centra el tema del

trabajo y se invita a los alumnos a participar. Esta portada podrá ser la que los aprendices utilicen en su producto final (véase *Anexo I*).

10.1.2. Metodología

El Decreto 111 de 2016, en su artículo séptimo, lanza una serie de recomendaciones de metodología didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria a tener muy en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura:

- Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.
- Las líneas metodológicas de los centros docentes tendrán la finalidad de, entre otras cosas, favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y promover hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.
- Estimulación del interés y el hábito de la lectura, la práctica de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.
- Inducción del alumnado en la reflexión y el pensamiento crítico.
- Impulso a las metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes.
- Uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Todas estas líneas, en mayor o menor medida, se ponen de manifiesto en *El Pícaro*, una propuesta que escoge como método didáctico al aprendizaje basado en proyectos o ABP, el cual involucra activamente a los estudiantes al pedirles que trabajen de forma creativa y dinámica en la elaboración de un producto final que congrega las enseñanzas sobre las que se ha incidido durante todo el proceso.

Aquí, el papel del docente es fundamental: actúa como guía, establece y explica los conceptos básicos y diseña actividades de forma secuencial que partan del nivel competencial inicial de los alumnos.

La metodología didáctica no solo pondrá énfasis en el dominio básico de la gramática y la literatura, sino que las abordará desde un enfoque comunicativo y atractivo en el que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje y donde se trabajen las cuatro competencias comunicativas: lingüística (código), sociolingüística (adecuación a la situación), estratégica (mecanismos verbales y no verbales para la efectividad de la comunicación) y discursiva (características textuales de la variedad en cuestión).

En pro de alcanzar este objetivo, el lenguaje oral exploratorio tendrá un peso considerable en el aula. Por su parte, el trabajo con el texto escrito priorizará las habilidades de comprensión, inferencia e interconexión con los saberes gramatical y literario; los medios de comunicación y sus convenciones de género, producciones textuales del ámbito social, enmarcan la iniciativa pedagógica. Todo esto, en ciertos momentos del proyecto, bajo un clima de aprendizaje cooperativo en el que el alumno aprenderá a trabajar en grupo y a respetar y valorar las aportaciones de sus compañeros.

En conclusión, el enfoque competencial es una de las máximas de la metodología utilizada, pero no la única; además de la variedad y la innovación, también se enfatiza el acercamiento a la realidad del alumno, la educación en valores a través de la enseñanza de los elementos transversales y la atención a la diversidad con la misión de garantizar la mayor inclusión posible.

10.1.3. Espacios

Este proyecto didáctico contempla el uso dos espacios definidos: el aula ordinaria y el aula de Informática cuando sea necesario utilizar ordenadores con acceso a Internet.

10.1.4. Agrupamientos

Los alumnos trabajarán tanto de forma individual como cooperativa, ya que, desde la segunda sesión, quedarán establecidos grupos heterogéneos de cuatro personas, los cuales cobrarán importancia durante las Fases 3 y 4.

10.1.5. Recursos

Para el correcto desarrollo del proyecto, será indispensable disponer del libro *Lazarillo de Tormes*, disponible en la biblioteca del centro.

La pizarra digital interactiva o el proyector, por su parte, se emplearán cuando el docente tenga que proyectar algún elemento necesario para la tarea o explicación en cuestión.

Finalmente, los alumnos manejarán ordenadores con acceso a Internet y distintas herramientas TIC: *Kahoot*, para la resolución de cuestionarios; *Google*

Classroom, para la subida de tareas; *Adobe InDesign*, para la elaboración del periódico final.

10.2. Elaboración de posibles subtemas

| Tertulia dialógica |
|---|
| <p>Una vez finalizada la Fase 3, el miércoles 24 de marzo, a las 16,30 horas, se llevará a cabo una tertulia literaria en la que se tratarán aquellos temas de la novela que se vinculan con la actualidad como la moral o la hipocresía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta actividad es voluntaria y, dado el contexto actual de pandemia, tendrá lugar de forma virtual a través de la plataforma <i>Google Meet</i>. - Puesto que es posible que los estudiantes tengan por terminar la tarea fijada para ese día, la tertulia no se extenderá más allá de las 17,30 horas. - Están invitados todos los alumnos de 3º ESO B, quienes podrán estar acompañados por hasta dos familiares. Se habilitará un formulario para confirmar la asistencia. |
| Examen alternativo (véase Anexo II) |
| <p>Aquellos alumnos que, en el plazo acordado, no hayan entregado el texto que, por grupos, han de maquetar en la Sesión 14 junto a los de sus compañeros, tendrán que examinarse de los contenidos de la obra trabajados durante todo el proyecto.</p> |

Tabla 2. Subtemas del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

10.3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 20.1 del Real Decreto 1105 de 2014, los criterios de evaluación, y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables, son los referentes para comprobar el grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa.

En este sentido, el deseable desarrollo competencial del alumnado exige la vinculación de las competencias clave con los criterios de evaluación, algo que queda reflejado en la Orden de 14 de julio de 2016.

En definitiva, existe una necesaria conexión entre los contenidos de la materia, los criterios que los evalúan y las competencias a ellos asociadas y los estándares que los concretan. A continuación, se exponen aquellos trabajados por el proyecto didáctico *El Pícaro*, organizados en torno a los cuatro bloques en los que se divide el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura:

| Contenidos del currículo | Criterios de evaluación y Competencias clave | Estándares de aprendizaje evaluables |
|---|---|--|
| Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar | | |
| Escuchar Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, | 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico o escolar y social atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las | 1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información |

| | | |
|---|---|---|
| <p>atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.</p> <p>Hablar</p> <p>Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.</p> <p>Participación activa en situaciones de comunicación del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.</p> | <p>funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.</p> <p>4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p> <p>7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p> | <p>relevante y la intención comunicativa del hablante.</p> <p>1.6. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p> <p>4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.</p> <p>6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p> <p>6.5. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.</p> |
|---|---|---|

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

| | | |
|---|--|--|
| <p>Leer</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.</p> | <p>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un</p> | <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>1.6. Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación.</p> <p>2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir</p> <p>Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.</p> <p>Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).</p> <p>Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</p> <p>Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.</p> | <p>proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.</p> <p>6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.</p> <p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, SIEP.</p> | <p>narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.</p> <p>6.6. Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.</p> <p>7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>por escrito con exactitud y precisión.</p> <p>7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.</p> <p>7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p> |
| Bloque 3. Conocimiento de la lengua | | |
| <p>La palabra Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.</p> <p>El discurso Reconocimiento, identificación y explicación de los marcadores del discurso y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> | <p>6. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario. CCL, CD, CAA.</p> <p>9. Identificar los marcadores del discurso más significativos presentes en los textos, reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del texto. CCL, CAA.</p> | <p>6.1. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.</p> <p>9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.</p> |
| Bloque 4. Educación literaria | | |
| <p>Plan lector Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos</p> | <p>2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y</p> | <p>2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>significativos y, en su caso, textos completos.</p> <p>Creación</p> <p>Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.</p> | <p>aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas, etc.), personajes, temas, etc. de todas las épocas. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>5. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> | <p>de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p> <p>3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>3.2 Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p> <p>3.3 Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.</p> <p>4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>5.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p> |
|---|--|--|

Tabla 3. Relación entre contenidos, competencias, criterios y estándares de aprendizaje. *Fuente:* Elaboración propia con base en datos del Real Decreto 1105 de 2014 y la Orden de 14 de julio de 2016.

10.3.1. Instrumentos de evaluación

El presente proyecto didáctico utiliza la rúbrica como su instrumento de evaluación y prevé una para la valoración del trabajo de las Fases 3 y 4, otra para la maquetación del periódico literario y otra para el trabajo cooperativo.

10.4. Cronograma

| Marzo, 2021 | | | | | | |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|---------|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
| 1 | 2 | 3 | 4 Sesión 1 | 5 Sesión 2 | 6 | 7 |
| 8 | 9 Sesión 3 | 10 Sesión 4 | 11 Sesión 5 | 12 Sesión 6 | 13 | 14 |
| 15 | 16 Sesión 7 | 17 Sesión 8 | 18 Sesión 9 | 19 Sesión 10 | 20 | 21 |
| 22 | 23 Sesión 11 | 24 Sesión 12 | 25 Sesión 13 | 26 Sesión 14 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

Tabla 4. Cronograma del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

11. Planificación del trabajo del alumnado. Fases de desarrollo del proyecto

11.1. Fase 1. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

| FASE 1 | | |
|---|-------------------------|--------------------------------------|
| Actividades y descripción | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
| <p>Presentación del trabajo</p> <p>Explicación del conjunto del trabajo, resolución de las dudas iniciales y ejemplificación e incitación a la participación a través de la muestra de una portada de presentación que podrá ser la que los alumnos utilicen en su producto final (véase <i>Anexo I</i>).</p> <ul style="list-style-type: none">- Se hace saber al alumno que, a la mayor brevedad, ha de solicitar un ejemplar de <i>Lazarillo de Tormes</i> en la biblioteca del centro.- Quedan establecidos por el docente 5 grupos heterogéneos de 4 personas cada uno, los cuales se mantendrán durante toda la extensión del proyecto. Los cambios entre alumnos | | |

| | | |
|--|--|--|
| del mismo sexo están permitidos y deben ser comunicados en la Sesión 2. | | |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 1, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 1. ¿Cómo es Lázaro? A partir de la proyección del cuadro <i>El Lazarillo de Tormes</i> (1887) de Luis de Santamaría y Pizarro, todos los alumnos de la clase participarán, de forma oral, en una lluvia de ideas guiada y comentada por el docente en torno a los siguientes ejes: biografía, novela realista y clase social del protagonista.</p> | <p>Bloque 1: - Criterio 4. - Criterio 6. - Criterio 7. Bloque 4: - Criterio 2.</p> | <p>Bloque 1: - Estándar 4.1. - Estándar 6.5. - Estándar 7.1. Bloque 4: - Estándar 2.1.</p> |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 1, 25'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Pizarra digital interactiva (PDI) o proyector. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 2. Observa y recuerda Proyección de una imagen ilustrativa en forma piramidal de los distintos estamentos sociales del siglo XVI y breve explicación, por parte del docente, de la sociedad de entonces.</p> | <p>Bloque 1: - Criterio 1.</p> | <p>Bloque 1: - Estándar 1.1.</p> |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 1, 10'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| PDI o proyector. | | |

| Instrumentos de evaluación | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Actividad 3. ¡A jugar 1! Respuesta a un <i>Kahoot</i> con preguntas sobre las características de la sociedad del siglo XVI: clases sociales, oficios, estilo de vida, sistema judicial, etc. - El objetivo es refrescar y consolidar lo explicado en la Sesión 1. | Bloque 2: - Criterio 7. | Bloque 2: - Estándar 7.4. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 2, 15'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Actividad 4. ¡A jugar 2! Respuesta a un <i>Kahoot</i> con preguntas sobre las diferencias entre los distintos géneros periodísticos y las características formales y estructurales de la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial. - El objetivo es realizar una evaluación diagnóstica que permita al docente disponer de los datos necesarios para preparar la investigación relativa a este contenido que se llevará a cabo en la Fase 2. | Bloque 2: - Criterio 7. | Bloque 2: - Estándar 7.4. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 2, 15'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Actividad 5. Presta atención Introducción a los géneros periodísticos que van a ser trabajados | Bloque 1: - Criterio 1. | Bloque 1: - Estándar 1.1. |

| | | |
|---|--|--|
| y sobre los cuales los alumnos deberán investigar en la Fase 2. | | |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 2, 25'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |

Tabla 5. Fase 1 del proyecto. Fuente: Elaboración propia con base en datos del Real Decreto 1105 de 2014.

11.2. Fase 2. Búsqueda de fuentes de información

| FASE 2 | | |
|---|--|--|
| Actividades y descripción | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
| <p>Actividad 6. Investiga sobre Lázaro Investigación autónoma sobre las características generales de la novela picaresca y las temáticas abordadas por el <i>Lazarillo de Tormes</i>. - Las fuentes de información serán especificadas por el docente al inicio de la sesión.</p> | <p>Bloque 2: - Criterio 1. - Criterio 4. - Criterio 7.</p> | <p>Bloque 2: - Estándar 1.4. - Estándar 4.1. - Estándar 7.4.</p> |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 3, 40'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| <p>Actividad 7. Veamos qué has encontrado Contestación de un cuestionario elaborado por el docente acerca de las características generales de la novela picaresca y de las temáticas abordadas por el <i>Lazarillo de Tormes</i>. - Los datos extraídos permitirán al profesor conocer los aspectos en los</p> | <p>Bloque 2: - Criterio 1.</p> | <p>Bloque 2: - Estándar 1.6.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| que debe hacer mayor incidencia cuando guíe las lecturas de la Fase 3. Al mismo tiempo, servirán al alumno para autoevaluar sus estrategias de comprensión lectora. | | |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 3, 15'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Cuestionario aportado por el docente. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| Actividad 8. Analiza y agrupa Ordenación esquematizada de las características formales y estructurales de la novela, la crónica, la entrevista y el editorial a partir de los contenidos aportados por el docente (véase <i>Anexo III</i>). Se ofrecerá, igualmente, un ejemplo impreso de cada tipo de texto (véase <i>Anexo IV</i>) para que el alumno pueda cotejar tales aspectos con un caso real y tomar ideas para las Fases 3 y 4. - Estos materiales serán de gran utilidad y de obligada consulta durante las Fases 3 y 4. | Bloque 2: - Criterio 2. - Criterio 6. | Bloque 2: - Estándar 2.2. - Estándar 6.6. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 4, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Material aportado por el docente. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |

Tabla 6. Fase 2 del proyecto. Fuente: Elaboración propia con base en datos del Real Decreto 1105 de 2014.

11.3. Fase 3. Desarrollo del trabajo

| FASE 3 | | |
|--|--|--|
| Actividades y descripción | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
| <p>Actividad 9. Lectura del Prólogo y del Tratado I</p> <p>Lectura compartida del Prólogo y del Tratado I (grupos conformados entre la Sesión 1 y la Sesión 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente intervendrá antes, durante y después para guiar la lectura y facilitar la comprensión del material. - Si falta tiempo, el alumno terminará la lectura en su casa. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. - Criterio 4. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.6. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.4. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.3. - Estándar 4.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 5, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 10. Comentario del Prólogo y del Tratado I</p> <p>Rememoración y explicación reforzadora de lo leído en la Sesión 5.</p> | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. - Criterio 5. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.1. - Estándar 6.4. - Estándar 6.5. - Estándar 7.1. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.1. - Estándar 5.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 6, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Actividad 11. Escritura de una noticia relativa al Tratado I</p> <p>A partir de la lectura y comentario del Tratado I, redacción de una noticia sobre el modo en que Lázaro abandona al ciego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente abrirá una tarea en la clase de <i>Google Classroom</i> para facilitar la labor de corrección y que el alumno tenga conciencia de sus errores a la mayor brevedad. - La extensión será, como máximo, una cara de un folio. - En caso de falta de tiempo, el alumno deberá finalizar la tarea ese mismo día en su casa. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 5. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 6. - Criterio 9. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 5.2. - Estándar 6.2. - Estándar 7.2. - Estándar 7.3. - Estándar 7.4. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 6.1. - Estándar 9.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 6, 35'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet y libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Rúbrica de los textos de la Fase 3 (véase <i>Anexo V</i>). | | |
| <p>Actividad 12. Lectura del Tratado II</p> <p>Lectura compartida del Tratado II (grupos conformados entre la Sesión 1 y la Sesión 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente intervendrá antes, durante y después para guiar la lectura y facilitar la comprensión del material. - Si falta tiempo, el alumno terminará la lectura en su casa. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. - Criterio 4. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.6. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.4. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.3. - Estándar 4.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 7, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 13. Comentario del Tratado II</p> | <p>Bloque 1:</p> | <p>Bloque 1:</p> |

| | | |
|--|--|--|
| Rememoración y explicación reforzadora de lo leído en la Sesión 7. | <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. - Criterio 5. | <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.1. - Estándar 6.4. - Estándar 6.5. - Estándar 7.1. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.1. - Estándar 5.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 8, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 14. Escritura de una crónica relativa al Tratado II</p> <p>A partir de la lectura y comentario del Tratado II, redacción de una crónica sobre la misteriosa desaparición de los panes del clérigo (imaginamos que lo ha denunciado ante la autoridad competente), sin incluir la información referente al descubrimiento del engaño de Lázaro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno, si lo cree necesario, puede inventar declaraciones de testigos para la redacción de su crónica. - El docente abrirá una tarea en la clase de <i>Google Classroom</i> para facilitar la labor de corrección y que el alumno tenga conciencia de sus errores a la mayor brevedad. - La extensión será, como máximo, una cara de un folio. - En caso de falta de tiempo, el alumno deberá finalizar la tarea ese mismo día en su casa. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 5. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 6. - Criterio 9. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 5.2. - Estándar 6.2. - Estándar 7.2. - Estándar 7.3. - Estándar 7.4. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 6.1. - Estándar 9.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 8, 35'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |

| Ordenadores con acceso a Internet y libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
|---|--|--|
| Instrumentos de evaluación | | |
| Rúbrica de los textos de la Fase 3 (véase <i>Anexo V</i>). | | |
| Actividad 15. Lectura del Tratado III Lectura compartida del Tratado III (grupos conformados entre la Sesión 1 y la Sesión 2). - El docente intervendrá antes, durante y después para guiar la lectura y facilitar la comprensión del material. - Si falta tiempo, el alumno terminará la lectura en su casa. | Bloque 1: - Criterio 1. Bloque 2: - Criterio 1. Bloque 4: - Criterio 3. - Criterio 4. | Bloque 1: - Estándar 1.6. Bloque 2: - Estándar 1.4. Bloque 4: - Estándar 3.3. - Estándar 4.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 9, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Actividad 16. Comentario del Tratado III Rememoración y explicación reforzadora de lo leído en la Sesión 9. | Bloque 1: - Criterio 1. - Criterio 6. - Criterio 7. Bloque 4: - Criterio 3. - Criterio 5. | Bloque 1: - Estándar 1.1. - Estándar 6.4. - Estándar 6.5. - Estándar 7.1. Bloque 4: - Estándar 3.1. - Estándar 5.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 10, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Actividad 17. Escritura de una entrevista relativa al Tratado III A partir de la lectura y comentario del Tratado III, redacción de una entrevista ficticia al escudero sobre el porqué de su pobreza. | Bloque 2: - Criterio 5. - Criterio 6. - Criterio 7. Bloque 3: - Criterio 6. | Bloque 2: - Estándar 5.2. - Estándar 6.2. - Estándar 7.2. - Estándar 7.3. - Estándar 7.4. |

| | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - El docente abrirá una tarea en la clase de <i>Google Classroom</i> para facilitar la labor de corrección y que el alumno tenga conciencia de sus errores a la mayor brevedad. - La extensión será, como máximo, una cara de un folio. - En caso de falta de tiempo, el alumno deberá finalizar la tarea ese mismo día en su casa. | <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 9. | <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 6.1. - Estándar 9.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 10, 35'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet y libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Rúbrica de los textos de la Fase 3 (véase <i>Anexo V</i>). | | |
| <p>Actividad 18. Lectura de los Tratados IV, V, VI y VII</p> <p>Lectura compartida de los Tratados IV, V, VI y VII (grupos conformados entre la Sesión 1 y la Sesión 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente intervendrá antes, durante y después para guiar la lectura y facilitar la comprensión del material. - Si falta tiempo, el alumno terminará la lectura en su casa. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. - Criterio 4. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.6. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.4. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.3. - Estándar 4.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 11, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula ordinaria. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| <p>Actividad 19. Comentario de los Tratados IV, V, VI y VII</p> <p>Rememoración y explicación reforzadora de lo leído en la Sesión 11.</p> | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.1. - Estándar 6.4. - Estándar 6.5. - Estándar 7.1. <p>Bloque 4:</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | - Criterio 5. | - Estándar 3.1. - Estándar 5.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 12, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 20. Escritura de un editorial relativo al Tratado V</p> <p>A partir de la lectura y comentario del Tratado V, redacción de un editorial sobre las tretas del buldero y del alguacil desde un posicionamiento totalmente contrario al engaño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente abrirá una tarea en la clase de <i>Google Classroom</i> para facilitar la labor de corrección y que el alumno tenga conciencia de sus errores a la mayor brevedad. - La extensión será, como máximo, una cara de un folio. - En caso de falta de tiempo, el alumno deberá finalizar la tarea ese mismo día en su casa. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 5. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 6. - Criterio 9. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 5.2. - Estándar 6.2. - Estándar 7.2. - Estándar 7.3. - Estándar 7.4. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 6.1. - Estándar 9.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 12, 35'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet y libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Rúbrica de los textos de la Fase 3 (véase <i>Anexo V</i>). | | |

Tabla 7. Fase 3 del proyecto. Fuente: Elaboración propia con base en datos del Real Decreto 1105 de 2014.

11.4. Fase 4. Producto final

| FASE 4 | | |
|---|---|---|
| Actividades y descripción | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
| <p>Presentación del producto final</p> <p>Explicación del modo de llevar a cabo el producto final, de forma que queden claros y resueltos los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro de todos los grupos de 4, cada alumno, previo consenso, elegirá un tipo de texto periodístico (noticia, crónica, entrevista o editorial) y un suceso del libro, de un modo en el que, aunque pueda haber repeticiones de Tratados, no las haya, bajo ningún concepto, de tipo textual ni de evento dentro del mismo equipo. - Dentro de todos los grupos de 4, los alumnos, previo consenso, se repartirán los siguientes roles, necesarios para la Sesión 14: Director de Maquetación, Ayudante de Dirección, Maquetador y Recolector de Imágenes. | | |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 13, 20'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| | | |
| <p>Actividad 21. ¡Escribe tu texto!</p> <p>Redacción del suceso escogido, respetando las convenciones del texto periodístico en cuestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente abrirá una tarea en la clase de <i>Google Classroom</i> para facilitar la labor de corrección y que el alumno tenga conciencia de sus errores a la mayor brevedad. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 1. - Criterio 5. - Criterio 6. - Criterio 7. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 6. - Criterio 9. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 4. | <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 1.4. - Estándar 5.2. - Estándar 6.2. - Estándar 7.2. - Estándar 7.3. - Estándar 7.4. <p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 6.1. - Estándar 9.1. |

| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - La extensión será, como máximo, una cara de un folio. - En caso de falta de tiempo, el alumno deberá finalizar la tarea ese mismo día en su casa. En caso contrario, no podrá participar en la actividad de la Sesión 14. | | <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 4.1. |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 13, 35'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Individual. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet y libro <i>Lazarillo de Tormes</i> . | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| Rúbrica del texto de la Fase 4 (véase <i>Anexo V</i>). | | |
| <p>Actividad 22. ¡A diseñar!</p> <p>Con respeto a los roles establecidos dentro de cada grupo, los alumnos maquetarán su periódico picaresco. Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramienta de maquetación: <i>Adobe InDesign</i>. Breve introducción a su uso por parte del docente. - Los textos deberán ser ordenados siguiendo la cronología de los sucesos que abordan. - Todos los detalles de menor enjundia serán resueltos por el docente durante la maquetación (Ej.: titulación de las imágenes). - Los alumnos podrán utilizar la portada presentada por el docente (véase <i>Anexo I</i>), con la lógica modificación de la autoría y la fecha (23 de abril, por ser cuando se presentará ante la comunidad educativa), o diseñar una nueva. En ambos casos, deberán mantener el nombre del periódico: <i>El Pícaro</i>. - En caso de falta de tiempo, los alumnos dispondrán del fin de semana para finalizar la edición. Fecha tope de entrega a través de la tarea establecida en <i>Google Classroom</i> a tal | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 7. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 7. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 3. | <p>Bloque 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio 7.1. <p>Bloque 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 7.4. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándar 3.2. |

| | | |
|---|--|--|
| efecto: domingo 28 de marzo, 23,59 horas. | | |
| Sesión y duración | | |
| Sesión 14, 55'. | | |
| Espacios | | |
| Aula de Informática. | | |
| Agrupamientos | | |
| Grupos heterogéneos. | | |
| Recursos | | |
| Ordenadores con acceso a Internet. | | |
| Instrumentos de evaluación | | |
| - Rúbrica de la maquetación (Véase <i>Anexo V</i>). - Rúbrica del trabajo cooperativo: autoevaluación y coevaluación (Véase <i>Anexo V</i>). | | |

Tabla 8. Fase 4 del proyecto. *Fuente:* Elaboración propia con base en datos del Real Decreto 1105 de 2014.

11.4.1. Presentación ante la comunidad educativa

Los alumnos de 3º ESO B participarán, el viernes 23 de abril, en los actos organizados por el centro con motivo del Día del Libro a través la presentación del periódico picaresco. Además, se hará una lectura y debate de algunos pasajes de la novela.

El alumnado y el profesorado del centro configuran el público previsto, aunque, si la situación sociosanitaria lo permite, podrá asistir toda la comunidad educativa.

12. Evaluación del proyecto

La evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y, según el Real Decreto 1105 de 2014, debe ser “continua, formativa e integradora” en la Educación Secundaria Obligatoria.

12.1. Criterios de calificación

Mediante el empleo de distintas rúbricas, son ponderados los siguientes criterios de calificación:

- Comprende y conoce los contenidos y temáticas leídos en *Lazarillo de Tormes*.
- Produce textos escritos con ortografía, puntuación, vocabulario, coherencia y cohesión correctas.
- Elabora textos periodísticos respetando las características de, en cada caso, la noticia, la crónica, la entrevista y el editorial.
- Confecciona textos escritos con creatividad e imaginación.

- Diseña un periódico de forma ordenada, lógica y visualmente atractiva.
- Trabaja en equipo de acuerdo a las máximas de la implicación, el consenso y el respeto.

12.2. Ponderación

El 70% de la calificación final del proyecto corresponde a las rúbricas de las Fases 3 y 4, es decir, un 35% a cada una; al existir cuatro tareas evaluadas en la tercera fase, dicho peso porcentual representa la nota media de las mismas. El 30% restante se divide entre la rúbrica de maquetación del periódico literario (20%) y la rúbrica del trabajo cooperativo (10%), un porcentaje que es el resultado de la valoración media entre la evaluación por parte del docente, la autoevaluación del alumno y la coevaluación de sus compañeros de grupo.

Aquellos alumnos que, por no entregar su texto a tiempo, no participen en la maquetación del periódico literario, tendrán que realizar un examen alternativo con un valor del 65% (el 35% restante corresponde a las actividades de la Fase 3).

12.3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

| Proceso de enseñanza-aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Los contenidos seleccionados son adecuados para alcanzar los diferentes objetivos. | | | | |
| Las actividades son claras, adecuadas y motivadoras. | | | | |
| Los materiales y recursos y didácticos son adecuados, variados y bien empleados. | | | | |
| El docente es motivador, capaz de comunicar y de adaptarse a los imprevistos. | | | | |
| La temporalización de las actividades es apropiada. | | | | |
| Las actividades y los instrumentos de evaluación son apropiados a los contenidos y objetivos. | | | | |
| Las actividades responden a los distintos ritmos de aprendizaje de los discentes. | | | | |

Tabla 9. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

*Donde "1" es la máxima puntuación y "4", la mínima.

13. CONCLUSIONES

La razón de ser de *El Pícaro* se encuentra en la necesidad de tejer nuevas prácticas educativas que sorteen la escucha pasiva por parte del alumno y lo coloquen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto didáctico que ha sido desarrollado, en lugar de conformarse con la simple instrucción magistral, se erige como representante de la transición hacia la educación literaria de la que habla Colomer (1991, p. 26). Por ello, busca que el discente se implique de manera personal y activa con una obra de nuestra literatura clásica, la cual ha de comprender y transformar en un texto periodístico.

La satisfacción de dicho fin no será, simplemente, la consecuencia de seguir unas pautas determinadas de conversión, sino que subrayará el carácter funcional del lenguaje por el que aboga Camps (2003): el escolar percibirá su utilidad práctica, su dimensión más allá del mero concepto estanco sobre el que se teoriza en la escuela.

Por ello, las habilidades comunicativas juegan, aquí, un papel fundamental. El conjunto del alumnado no podrá ser capaz de dotar de sentido al escrito literario, de proyectar sus propias vivencias y experiencias sobre él, si no pone en práctica un conjunto de destrezas presentes en cada uno de los intercambios sociales en los que interviene.

Hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar. Si la escuela persigue el desarrollo integral de la persona, si el objetivo no es otro que el de formar individuos competentes y autónomos, la praxis pedagógica no puede obviar ninguna de las habilidades comunicativas mencionadas.

Huelga decir, sin embargo, que la imposibilidad de haber llevado a la práctica esta iniciativa impide asegurar, a ciencia cierta, que *El Pícaro* logre el aprendizaje significativo del contenido literario en cuestión desde un enfoque comunicativo y dinámico.

No obstante, y a modo de conclusión, sí puede intuirse que lo original de la propuesta, la novedosa apreciación de *Lazarillo de Tormes* que sugiere (Colomer, 2005), enmarca al proyecto dentro de las tendencias renovadoras de la educación que respaldan la conexión de la institución educativa con el mundo fuera de ella. El fracaso parcial o total no es ya lo relevante, pues una idea, cualquiera que sea, se puede ajustar o modificar; empero, si lo que falla es, precisamente, el propósito reformador, el camino de la innovación no podrá ser emprendido.

14. BIBLIOGRAFÍA

14.1. Libros y capítulos de libros

- Calvino, I. (1981). *Por qué leer los clásicos*. Libros Tauro. <https://bit.ly/3fnlP8i>
- Camps, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. <https://bit.ly/3fUZ3pA>
- Cepeda, M. (2012). Medios de comunicación para el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula de clase. En C. Carrillo (comp.), *Desarrollo del pensamiento científico en la escuela: Proyecto de Innovación en Formación Científica* (pp. 115-128). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3yAftfC>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. FCE - Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/34uFQpm>
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En I. Miret & C. Armendano (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 73-82). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://bit.ly/3wJjuwL>
- Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. De la Torre. <https://bit.ly/3fvcLR2>
- Fabregat, S. (2020a). La lectura en el aula: proyectos literarios. En M. Molina (coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil en educación infantil y primaria* (pp. 97-116). Paraninfo.
- Fontich, X. & Fabregat, S. (2021). Escuela e interacción social: Hablar para pensar, para aprender, para ser. En F. Pesántez-Avilés et al. (eds.), *Covid-20: una coalición educativa para enfrentar la pandemia* (pp. 55-65). Pearson. <https://bit.ly/2TkPqsJ>
- Lazarillo de Tormes. (2006). (F. Serra, adapt.). Biblioteca Teide (original publicado en 1554).
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. IGM Grafidós. <https://bit.ly/3fL5jQE>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Graó. <https://bit.ly/3yMmfzb>
- Trujillo, F. (2014). *El aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. <https://bit.ly/3fs0gWl>

14.2. Artículos, trabajos y referencias web

- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?. *La Palabra*, (28), 155-171. <https://bit.ly/2T0pd2A>
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (23), 69-78. <https://bit.ly/3fmwclR>
- Cervera, T. (2017). *La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://bit.ly/3uIF82x>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-31. <https://bit.ly/3tS0ubJ>
- Deza, S., Jiménez, M. D. & León, R. M. (s. f.). Criterios y modelos para la selección de estándares e indicadores de evaluación de la CCL. *Materiales de referencia para la elaboración de un PLC*. Equipo de Coordinación Pedagógica PLC. Dirección General de Innovación. Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2T2S6et>
- Díaz, L. F. (s. f.). *Análisis de la obra Lazarillo de Tormes*. Departamento de Estudios Hispánicos. Universidad de Puerto Rico. <https://bit.ly/3hG3ml7>
- Díez, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario: opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, (29), 105-130. <https://bit.ly/2RzcFyF>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. <https://bit.ly/3fDFVOf>
- Fabregat, S. (2020b). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(4), 1-24. <https://bit.ly/3c5mgEC>
- Fabregat, S. (s. f.). Los géneros discursivos. *Materiales de referencia para la elaboración de un PLC*. Equipo de Coordinación Pedagógica PLC. Dirección General de Innovación. Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3i3AQjz>
- Fabregat, S. & León, R. M. (s. f.). Elaboración del Plan Lector. *Materiales de referencia para la elaboración de un PLC*. Equipo de Coordinación Pedagógica PLC. Dirección General de Innovación. Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3yQAYco>
- García, M. A. (2015). Cómo enseñar los clásicos: fundamentos (azorinianos) para la docencia de la literatura española. *Monteagudo*, (20), 135-159. <https://bit.ly/3fqFEN3>

- Gil, J. C. (2007). El *ethos* retórico como fundamento de la persuasión periodística: la función del autor implícito dentro del editorial. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (13), 419-428. <https://bit.ly/3hYIFs8>
- IES Santa Catalina. (s. f.). *Conócenos*. Consultado el 12 de mayo de 2021. <https://bit.ly/3odQrOT>
- IES Santa Catalina. (2020, 26 de noviembre). *Plan de Convivencia*. <https://bit.ly/3yaazWs>
- IES Santa Catalina. (2020, 26 de noviembre). *Programación didáctica de Lengua y Literatura ESO*. <https://bit.ly/3vOUDYg>
- IES Santa Catalina. (2020, 8 de noviembre). *Proyecto Educativo*. <https://bit.ly/3ybmweq>
- IES Santa Catalina. (2020, 8 de noviembre). *Reglamento de Ordenación y Funcionamiento*. <https://bit.ly/3hrV9qH>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2021, 28 de enero). *Padrón Municipal de Habitantes. Cifras oficiales de población municipal*. <https://bit.ly/3bFQ3nh>
- Íñiguez, M. L. (1996). El periódico literario: un ejemplo práctico con «Don Quijote». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 4(7), 125-128. <https://bit.ly/3ccrP4a>
- Íñiguez, M. L. (1995). Taller de prensa en la clase de Lengua. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2(4), 70-74. <https://bit.ly/3uJT4Jy>
- Kircher, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica. *Revista de Historia*, (10), 115-122. <https://bit.ly/3fMUy6T>
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, (972), 37-41. <https://bit.ly/3wLE7s3>
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 139-156. <https://bit.ly/3fYmYV7>
- Mata, J. & Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas: apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (58), 49-59. <https://bit.ly/3wd7blx>
- Medina, J. (2014). La estrategia persuasiva a través de la interrogación en el editorial periodístico. *Revista de Filología*, (32), 181-195. <https://bit.ly/3fSrFzJ>
- Monsalve, M. E., Franco, M. A., Monsalve, M. A., Betancur, V. L. & Ramírez, D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189-210. <https://bit.ly/3wtLi80>

- Moreno, P. (2000). Los géneros periodísticos informativos en la actualidad internacional. *Ámbitos*, (5), 169-190. <https://bit.ly/3bSjzI2>
- Muñiz, M. A. & Murillo, I. P. (2005). *¿Cómo han cambiado los alumnos y las escuelas? (Evaluación dinámica de la Educación Secundaria, 1997-2002)* [Encuentro de Economía Pública]. XII Encuentro de Economía Pública: Evaluación de las Políticas Públicas, Palma de Mallorca, España. <https://bit.ly/34NrJvA>
- Navarro, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *Tk*, (18), 17-26. <https://bit.ly/3f19Yit>
- Navarro, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 63-75. <https://bit.ly/3hC4qwz>
- Oliva, C. (2014, 15 de julio). La entrevista periodística como paradigma de un género dialógico: estudio del léxico en la prensa española. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (34), 65-82. <https://bit.ly/2RTov6V>
- Porras, L. H., López, M. & Huerta, M. G. (2010). Integración de TIC al currículo de Telesecundaria: incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 515-551. <https://bit.ly/3bGtxug>
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O. & Soldevila, J. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes (I): el "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. Facultad de Educación. Laboratorio de Psicopedagogía. UVIC. <https://bit.ly/34yflQf>
- Ricoy, M. C. (2002). La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 10(19), 184-191. <https://bit.ly/3peCwZg>
- Rosa Navarro Durán. (19 de mayo de 2021). En *Wikipedia*. <https://bit.ly/3hAfhqR>
- Rueda, J. & Sánchez, J. (2013). Educación literaria: hacia una didáctica. *Foro Educativo*, (21), 31-49. <https://bit.ly/35sTcml>
- Ruiz, U. & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. <https://bit.ly/3ul2POm>
- Sánchez, M. L. (2008). Una revisión de los géneros periodísticos en la información especializada. *Doxa Comunicación*, (6), 163-178. <https://bit.ly/34ILHxi>
- Simões, A. V. (2013). Identidad y formación social en la primera novela moderna española, El Lazarillo de Tormes. *Máthesis*, (22), 9-26. <https://bit.ly/3u2z6JJ>
- Tabash, N. (2009). El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (10), 187-214. <https://bit.ly/3c2RbBB>

- Torres, R. E. (2019). *Identificamos las características de la noticia* [Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad Nacional de Trujillo]. Biblioteca de Educación y Ciencias de la Comunicación – UNT. <https://bit.ly/3vuZFJd>
- Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (32). <https://bit.ly/3utOkHY>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85. <https://bit.ly/2SoEbz4>

14.3. Referencias legales

- Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. (2007, 8 de febrero). Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 29, sec. 1, 8 a 15. <https://bit.ly/3cerldO>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2016, 28 de junio). Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, sec. 1, 27 a 45. <https://bit.ly/3hRLxWt>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006, 4 de mayo). Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. 1, 17158 a 17207. <https://bit.ly/34e3YMS>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (2016, 28 de julio). Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, sec. 3, 108 a 396. <https://bit.ly/34JoRjz>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (2015, 29 de enero). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 25, sec. 1, 6986 a 7003. <https://bit.ly/2RjFVta>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2015, 3 de enero). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 3, sec. 1, 169 a 546. <https://bit.ly/3yEwTrJ>

ANEXO I. Portada de presentación del trabajo

4 MARZO 2021

EL PÍCARO

El periódico literario por excelencia



UNA PROPUESTA DE:
- PABLO FERNÁNDEZ DE
MERA ALARCÓN

OTRO ENFOQUE DE LAZARILLO DE TORMES

Escrito por La clase de 3ºESO B

I.E.S. "SANTA CATALINA
DE ALEJANDRÍA"

Departamento de Lengua
Castellana y Literatura

3º ESO B

Publicada de forma anónima en 1554, el *Lazarillo de Tormes* es una de las obras cumbres de la literatura española, ya que inicia un nuevo género narrativo: la novela picaresca. La vida de Lázaro de Tormes está repleta de peripecias e infortunios, los cuales bien merecen ser conocidos por todos. ¿Me ayudas a contar su historia?



El Lazarillo de Tormes (1887), Luis Santamaría y Pizarro



I.E.S. Santa Catalina de Alejandría
Zafra



Figura 1. Portada de presentación del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO II. Examen alternativo

1. ¿Por qué *Lazarillo de Tormes* es una novela realista? Justifica tu respuesta (2 puntos).
2. ¿Cuáles son las principales temáticas sobre las que esta novela extiende su crítica? Explícalas en profundidad (2 puntos).
3. Describe la evolución social, psicológica y moral de Lázaro de Tormes a lo largo de la obra (2 puntos).
4. En el primer capítulo se dice en alguna ocasión que el ciego ha educado a Lázaro como si fuera un hijo. Desarrolla un argumento a favor de esta afirmación y otro en contra (2 puntos).
5. Selecciona cuál de los siete pecados capitales es el que comete el clérigo del segundo capítulo y comenta brevemente el porqué de tu elección: pereza, gula, soberbia, avaricia, ira, envidia y lujuria (2 puntos).

ANEXO III. CARACTERÍSTICAS DE LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS ABORDADOS

- **Noticia:**

La noticia, como género informativo, tiene como finalidad informar objetivamente sobre hechos ocurridos en la actualidad y, al dirigirse a un amplio espectro de la población, emplea un nivel de uso de lengua medio-culto (sencillo, claro, preciso).

Transmite una información de forma breve, clara y concisa. Responde a las preguntas básicas de *qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué*. Su lenguaje es impersonal (3.ª persona) y denotativo. Tiene una estructura fija, de pirámide invertida: de lo más importante a los detalles complementarios.

Estructura propia de la noticia:

1. Titular: Título y subtítulo y antetítulo si procede.
2. Entrada, entradilla o *lead*: Contiene la información más importante, el lector debe ser capaz de entender lo trascendente del evento gracias al *lead*. Puede responder a las famosas “6 W” inglesas o varias de ellas. Se corresponde con el primer párrafo del cuerpo textual.
3. Cuerpo: Desarrolla la información incorporando los detalles más complementarios y respetando la estructura de pirámide invertida.

Características esenciales de una noticia:

- Veracidad: Hechos verdaderos y, por tanto, verificables.
- Objetividad: El periodista no debe verse reflejado en ella mediante la introducción de ninguna opinión o juicio de valor. Así, el lenguaje es impersonal (3.ª persona) y denotativo.
- Claridad: Exposición ordenada y lógica.
- Brevidad: Exposición breve, sin reiteración o datos irrelevantes.
- Generalidad: Noticia de interés social y no particular.
- Actualidad: Hechos actuales.
- Proximidad física: Hechos cercanos al receptor le generan un mayor interés.

- **Crónica:**

La crónica, como género mixto, supone la narración de un hecho noticioso, seguido presencialmente, desde un punto de vista y estilo personales, combinando datos informativos con elementos de interpretación y valoración. Para la confección de una crónica, son imprescindibles el correcto manejo de los datos adquiridos, la

capacidad de análisis, la habilidad en la combinación de las técnicas narrativas y el uso completo de los recursos del lenguaje.

En lo que respecta a su estructura, en una crónica existe cierta licencia para utilizar los recursos expresivos del lenguaje. Por ello, es poco recomendable la estructura de la pirámide invertida (clímax -6W's- + datos explicativos + datos secundarios + detalles), es decir, responder a las 6W's en el primer párrafo. Sin embargo, se puede optar por respetar el orden que se sigue en la narración del relato –estructura literaria- (planteamiento, nudo, desenlace o clímax), o bien se pueden combinar ambas. En todo caso, no hay estructuras fijas o cerradas, sino que hay que elegir aquella que mejor case con el contenido y estilo que se vaya a emplear.

El titular debe introducir algún elemento interpretativo. El título recoge los aspectos más relevantes o significativos y es de estilo indirecto, pudiéndose entrecorillar alguna palabra. Aunque algunos títulos no tienen verbo, su elección es clave: puede suavizar o fortalecer la idea transmitida, o puede presentar una función perlocutiva al haber presupuesto en la acción efectos sobre un tercero. Además, lo pueden acompañar un antetítulo y/o subtítulo que ofrecen datos de contexto, explicativos o complementarios.

La entradilla o lead, primer párrafo del cuerpo textual, al configurar el arranque del escrito, debe contener un modo de escritura literario, cautivador (anécdotas, preguntas retóricas, recursos expresivos, etc.); a diferencia de la noticia, su objetivo prioritario ya no es informar sobre lo más importante del suceso.

En el cuerpo se desarrollan los temas y subtemas. Es una sucesión de párrafos encadenados que, al tratarse de un texto de análisis, debe priorizar las valoraciones sobre las explicaciones. Puede contener citas textuales de protagonistas o testigos, citas indirectas o, incluso, hacer solo referencia a la procedencia de la fuente de forma general (Ej.: *fuentes presidenciales*). Además, se reserva algún elemento sorpresivo para el final que sirva de engancho para que el lector continúe informándose sobre el tema.

En cuanto al estilo, no existen normas cerradas, pues está marcado por la impronta personal del cronista. En cualquier caso, no debe quedar anulada la función informativa de la crónica.

Observaciones a tener en cuenta:

- Lenguaje y tono adecuados al tipo de crónica (Ej.: toque de frivolidad si es una crónica de sociedad).
- Los giros sensacionalistas, aunque al principio generan gran impacto, si se reiteran, provocan hartazgo en el lector. Además, la información pierde credibilidad.

- Cuidadosa elección de adjetivos, adverbios y verbos: transmiten la valoración.
- La función de la crónica no es llegar a conclusiones: el análisis, las interpretaciones que se expongan deben estar respaldadas por hechos constatables u opiniones de terceros.
- Recursos de los que no conviene abusar: vaguedades como “se dice” o “en opinión de los asistentes”, o rebajar el grado de opinión con “es probable” o “quizá”.

- Entrevista:

La entrevista periodística supone una conversación con una persona de relevancia que tiene interés informativo. No obstante, aunque la popularidad del entrevistado determina el interés de la entrevista, la clave del éxito depende de su resolución profesional: desde las preguntas hasta la forma de materializar los resultados en cualquiera de los formatos posibles (estilo directo, indirecto o mixto).

Aunque existen distintos subtipos de entrevista, desde la puramente informativa hasta la más interpretativa o literaria, donde al interés humano del entrevistado se suma el valor estético del texto, lo cierto es que la mera adopción de un inicio sugerente o la apuesta por un título llamativo la convierten en un género mixto donde la descripción y/o recreación del lugar (contextualización) cobran importancia.

La primera parte de su estructura corresponde a la presentación, la cual está conformada por:

- Título: Tiene como finalidad atrapar y condensar lo más relevante y puede ir acompañada de antetítulo y/o subtítulo que contienen datos explicativos o de contexto. Puede ser una cita textual o del tipo figurativo (ofrece el rasgo que mejor define al entrevistado).
- Entradilla: Párrafo de entre cuatro y seis líneas ubicado, generalmente, bajo el título. Diferenciado tipográficamente, su objetivo es presentar al personaje en sus dos vertientes: personal y profesional. Puede llamar la atención sobre la personalidad, un aspecto físico, una manía, etc., pero lo importantes es que sea original.

El desarrollo, por su parte, está compuesto por:

- Introducción: Primera parte del texto, puede ocupar más de un párrafo. Se trata de un contexto y ubica al personaje, por lo que relata su historia personal y profesional mostrando datos y anécdotas. Debe ser atractiva y sugerente; marca el estilo y su interés; fundamental para seguir leyendo. Trata de responder a las “W” clásicas, pero aplicadas a los

intereses de la entrevista: quién es (personalidad), qué hace (actividad profesional), cómo es (descripción física), dónde (encuentro), cuándo (se celebra el encuentro) y por qué (justificación de la entrevista, se puede decir en la entradilla).

- Cuerpo: Aparece la conversación con el personaje, la cual se puede organizar en torno a los siguientes formatos:
 - Estilo directo: Transcripción literal que incluye tanto las preguntas como las respuestas.
 - Estilo indirecto: El texto es un bloque, sin digresiones de pregunta y respuesta. Combina el estilo indirecto o sumarial con citas textuales y es fundamental la cohesión entre las partes y los temas.
 - Estilo mixto: Al combinar los dos anteriores, es la modalidad más atractiva en el plano narrativo y literario. Se trata de hacer ver la escena completa, los personajes y el escenario.

La última parte es la del cierre, el cual pertenece al cuerpo y suele acabar con una cita textual o con una observación del periodista.

En lo que respecta a las preguntas, estas han de ser abiertas, que den libertad para responder, y sugerentes, que insinúen las respuestas aunque también las condicionen. Las preguntas poco claras, por su parte, dan lugar a contestaciones confusas. Orden estratégico:

1. Preguntas cómodas, fáciles de responder, para ganarse la confianza del entrevistado (Ej.: anécdotas).
2. Preguntas de examen cuya respuesta se conoce de antemano, pues han sido verificadas con fuentes fiables, y permiten comprobar la actitud del entrevistado sobre un tema al que el periodista volverá más tarde; su sinceridad determina la fiabilidad de las demás.
3. Preguntas ordinarias en orden creciente de dificultad: cuanto más comprometedoras pueden resultar las respuestas, más se retrasan las preguntas.

- Editorial:

Es un texto expositivo-argumentativo, perteneciente a los géneros periodísticos de opinión, que se publica a diario, en un lugar fijo bien visible, y en el que se expone el punto de vista del medio (la "línea editorial") sobre los temas de actualidad del momento (puede emplear la 1ª persona del plural, no del singular). No lleva firma y se caracteriza por el análisis de los pros y los contras del asunto tratado, con el objetivo de

crear entre los lectores un “estado de opinión” acorde con los presupuestos ideológicos o los intereses del periódico.

En su estructura se suceden la exposición de los hechos que lo motivan, siempre asuntos de mucha actualidad y de trascendencia, el cuerpo de las argumentaciones con que se valoran los hechos y las conclusiones que se extraen del análisis, todo expuesto con un tono sobrio, serio y culto, sin notas de humor. Existe un titular compuesto por un título subjetivo, sugerente, que pretende captar la atención del lector, y un subtítulo.

Hay cabida para cualquier marca de subjetividad: preguntas retóricas, exclamaciones, adjetivos valorativos, figuras literarias, etc.

Características de un texto argumentativo:

- Tener una intención persuasiva, o sea, querer convencer al lector de algo.
- Emplear argumentos para convencer, que son proposiciones razonadas mediante la exposición paulatina y cuidadosa de información, acompañada de su interpretación deseada.
- Puede emplear distintos tipos de argumentos: lógicos, emocionales o afectivos.
- Se sirve de estrategias típicas de los tipos textuales expositivo y narrativo: ejemplos e ilustraciones, enumeraciones, Paráfrasis o descripciones. otros tipos de texto (expositivo, narrativo).

Fuente: I.E.S. “García Lorca” (<https://bit.ly/3ghW0Z4>) y *Concepto.de* (<https://bit.ly/3zoikce>)

ANEXO IV. EJEMPLOS DE LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS

- Noticia:

Covid-19

La Generalitat Valenciana adelanta la vacunación entre los 40 y 49 años de edad a la semana próxima

La llegada de más dosis y la disponibilidad de personal sanitario permite empezar a citar antes a ese grupo de población

La vacunación contra el coronavirus del tramo de edad entre 40 y 49 años se ha adelantado a la semana próxima en la Comunidad Valenciana y Sanidad está citando ya a partir del lunes, 7 junio, por la llegada de dosis en un volumen superior al previsto y gracias a la disposición de los equipos de personal sanitario.

Fuentes de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública han informado este sábado del avance de la vacunación para esta franja de edad, cuyo inicio estaba inicialmente previsto para el 17 de junio cuando, además, los mayores de 50 habrían recibido al menos una dosis durante la primera quincena.

Sin embargo, esta programación se ha adelantado y las personas de esta franja de edad han comenzado a recibir este fin de semana los SMS con la citación para recibir la vacuna a partir del próximo lunes 7 de junio.

El presidente de la Generalitat, Ximo Puig, señaló el pasado mes de mayo que el día 17 de junio daría comienzo la vacunación de las personas de entre 40 y 50 años, y que previamente, durante la primera quincena del mes, todos los mayores de 50 años habrían recibido al menos una dosis o estarán ya inmunizados. Finalmente, se ha adelantado la previsión alrededor de siete días.

D.V., ABC Comunidad Valenciana, 15/06/2021

<https://bit.ly/34OJs67>

- Crónica:

Misterio en el atentado de Londres

Dos caminos llevan al "Big Ben"

Extraña coincidencia de un mensaje en redes que hablaba de Westminster y daba las coordenadas del crimen, y el viaje del terrorista desde un hotel de Birmingham

Un ciudadano británico de Birmingham de 52 años, llamado Adrian Elms, casado y padre de tres hijos, se aloja en el hotel de carretera Preston Park de Brighton. Es profesor, regenta una academia de inglés en la ciudad donde reside. Le gusta hacer deporte y

cuidar el jardín de su casa. Desde hace un tiempo también se hace llamar Khalid Masood; se ha convertido al islam. Es el martes 21 de marzo de 2017 y el profesor, que ha alquilado un todoterreno Hyundai, apenas saldrá de la habitación 228 para comprar la cena, un kebab. Pasará las horas viendo la televisión y navegando por internet. El miércoles por la mañana, abonará las 59 libras (70 euros) que le ha costado la noche y pondrá rumbo a Londres.

Ese mismo martes, a las 14:54 (hora local), un usuario anónimo de internet publica en la página *4chan.org* una foto con dos pistolas sobre una mesa y una especie de *post-it* con la fecha de ese día y un código morse... Este foro es la meca del frikismo digital. El mismo que popularizó el meme de la rana Pepe expandida por la "derecha alternativa" de Trump; y el mismo donde Chris Harper-Mercer advirtió a sus compañeros de Oregón que no acudieran al colegio, un día antes de liarse a tiros en su escuela. Todas las perversiones, rarezas y obsesiones de la mente humana tienen cabida en *4chan.org*.

El mensaje colgado en la sección *Políticamente incorrecto* fue respondido cuatro minutos después por otro visitante de la web: "¿Big Ben?". Al referir el nombre con el que se conoce a la torre del parlamento de Londres, había resuelto el acertijo.

El código en morse respondía a un código binario, que proporcionaba las coordenadas (51.500947 -0.124530) del puente de Westminster, exactamente el lugar donde, un día después, el profesor del hotel de carretera asesinaría con su coche alquilado y un cuchillo de cocina a cuatro personas y sembraría el terror, al más puro estilo de V de Vendetta.

El atentado de este miércoles, reivindicado por el Estado Islámico, aún es un mar de preguntas sin respuesta. ¿Por qué un profesor de inglés de 52 años, padre de tres hijos, decide matar a sus conciudadanos? ¿Quién colgó el mensaje en morse con las coordenadas del atentado 24 horas antes de producirse?

Unas incógnitas que, por muchos detalles que afloren de la vida de Elms, o Masood, seguirán sin respuesta. Como aún seguimos sin comprender por qué el francés Mohamed Lahouaiej Bouhlel asesinó a 86 conciudadanos con un camión en Niza, o por qué el joven de origen somalí Abdul Razak Ali Artan acuchilló y arrolló a 11 personas en una universidad de Ohio, o por qué el tunecino Anis Amri asesinó a otras 12 aplastándolas con un camión en Berlín.

Ninguno de ellos tenía vínculos directos con una organización terrorista, ni había sido adiestrado en el manejo de armas o explosivos, ni había destacado por su perfil excesivamente religioso o extremista. Sin embargo, todos tienen al menos tres puntos en común: son individuos socialmente inadaptados, han tenido incidentes menores con la justicia y siguen al dedillo los consejos que el francés de 28 años Abdelilah Himich difundió en noviembre en un vídeo-tutorial en el que pedía a los simpatizantes de Daesh

que cometieran atentados en sus lugares de origen utilizando vehículos y cuchillos de cocina. El éxito de Daesh ha sido precisamente el de no ajustarse al pensamiento racional moderno. El grupo terrorista es una respuesta friki y posmoderna a la modernidad. Una revolución de inadaptados sociales que encuentran en la narrativa mileniarista del Daesh la manera más eficaz de canalizar su frustración.

J. Lesaca, *El Mundo*, 26/03/2017

<https://bit.ly/3gfC4ap>

- **Entrevista:**

Amaia Gorostiza: “El País Vasco es un matriarcado”

Jamás se le pasó por la cabeza presidir un club. Pero hoy Amaia Gorostiza es la única mujer que lo hace en Primera División. Tras su paso por la gestión, el Éibar quedará como referencia de algo que trasciende lo deportivo, porque aquí lo que se cuida son los valores, más incluso que los resultados. La empresaria se ha empeñado en marcar en esta localidad guipuzcoana un modelo distinto al que impera en este mundo: humanizar el fútbol más allá del puro negocio y el espectáculo.

Ya puede caer en el frío invierno guipuzcoano una buena helada en el campo del Éibar que Amaia Gorostiza (Éibar, 1961), desde el palco y como presidenta del club de fútbol de la ciudad donde nació, no lo siente. “Sufro tanta tensión que, aunque el termómetro diga que estamos a cinco grados, acabo en manga corta”. La pasión por este deporte le hizo aceptar el cargo en 2016. En los partidos vibra por dentro y difícilmente mantiene el tipo, pero desde el despacho, en calma, aplica un sentido común a la organización con 500 trabajadores y jugadores en sus equipos masculinos y femeninos que van a convertir a esta empresaria vasca en modelo. ¿De buenos resultados deportivos? No solo... Se conforma con conservar la categoría. Pero lo que realmente busca es reforzar los valores y la moral de una ciudad con 26.000 habitantes —“la más pequeña de Europa con club masculino y femenino en Primera”, destaca— dentro de un esquema que acabarán copiando muchos. ¿Por qué? Porque concreta la abstracción de las buenas palabras y, junto al rendimiento deportivo, aplica calificación objetiva en honestidad, honradez, solidaridad, disciplina. Quien suspende en esos ámbitos sale por la puerta. Ya puede ser un *crack*. No renueva ficha en el Éibar.

Pregunta. Michael Robinson confesaba que cada vez que venía al estadio de Ipurúa se quedaba mirando ese cartel: “Otro fútbol es posible”. ¿Todavía es así?

Respuesta. Sí; de hecho, para nosotros es así. Tal y como lo concebimos para ese eslogan lo llevamos a cabo.

P. ¿Cómo es el fútbol y cómo puede ser otro fútbol?

R. Entiendo que el fútbol como deporte, como espectáculo y como negocio es uno y sin embargo se puede utilizar para otras cosas. Para nosotros, permanecer en Primera División es capital para sustentar otras acciones.

P. ¿Cuáles?

R. Participar en la sociedad y devolver lo que esta nos da. Lo hacemos a través de nuestra fundación con ayudas para deportes minoritarios, becas en la comarca: deportivas y de estudios. También mediante alianzas con otras fundaciones. Nos implicamos en ferias de empleo o cursos de todo tipo, desde robótica hasta gestión deportiva. Desarrollamos un área social importante gracias al fútbol.

(...)

P. ¿Cuánto cree que este proyecto se debe a ser usted mujer?

R. No tanto. En Éibar, la mujer siempre ha tenido muchísima fuerza y presencia. El País Vasco es un matriarcado, creo yo. La gestión económica de las familias ha estado más en manos de las mujeres. En determinadas circunstancias y sectores se han abierto brechas, claro, pero ser mujer no es algo que me haya hecho pelear más. Lo llevas dentro, es natural. No me he planteado nunca que deba luchar más por ello. Soy lo que soy y se acabó. Cuando nos preguntan si contratamos más hombres que mujeres, no nos planteamos eso. Buscamos valía, no un hombre o una mujer, sino la mejor persona para ese puesto. Nos equivocaríamos un poco de lo contrario. A mí me ofrecieron formar parte de una institución y después de una conversación larga pregunté: “¿Me habéis llamado porque debo cubrir una cuota o porque realmente creéis que puedo aportar?”. Quien me lo estaba proponiendo se puso colorao y le dije: “Terminemos la comida como amigos y ya está”. No pretendo ser como un hombre, soy una mujer. Somos distintos. Nuestra esencia es distinta. Si fuésemos lo mismo, nada tendría sentido.

P. ¿Cómo corregir la desigualdad entonces?

R. Tendiendo a ser complementarios, a mí no me gusta hablar de esto porque debemos buscar una naturalidad. ¿Por qué ese empeño en la diferencia?

P. ¿Porque usted, por ejemplo, la está marcando aquí, como mujer?

R. No creo que sea por eso, de verdad.

P. Diez años quedan lejos desde el final de ETA. ¿En qué ha cambiado la vida?

R. ¡Ah! Esto ahora es el paraíso.

P. ¿Y cómo era el infierno? ¿Ha quedado tan atrás como para olvidarlo?

R. No se ha olvidado. ¡Qué va! El día que se anunció ese final yo no paré de llorar. “¡Es mentira!”, decía. Acabamos brindando. Y era cierto, entramos en el paraíso.

Jesús Ruiz Mantilla, El País, 04/10/2020

- Editorial:

El alma de Europa

Dinamarca se aparta de la tradición de acogida con una ley que expulsa a los solicitantes de asilo fuera de la Unión

El Parlamento danés ha aprobado la pasada semana una ley según la que los solicitantes de asilo que lleguen a su territorio serán trasladados a otro país no europeo en los que se tramitarán las peticiones y, eventualmente, se garantizará la protección correspondiente. Se trata, sustancialmente, de la abdicación de uno de los principios fundacionales de la Europa moderna, la disposición a ofrecer abrigo a quienes huyen de la persecución y el horror. La ley ha sido promovida por un Gobierno dirigido por el partido socialdemócrata, y presidido por la primera ministra Mette Frederiksen, en un inquietante síntoma del triunfo cultural del ideario de la ultraderecha en materia migratoria.

Dinamarca no ha especificado cuál o cuáles serán los países terceros de acogida, pero sus autoridades han firmado recientemente acuerdos en materia migratoria con Ruanda, y la prensa ha apuntado también a Egipto, Eritrea y Etiopía. El país nórdico sostiene que se asegurará de que el Estado elegido cumple con los estándares legales internacionales. Lo que sí ha dejado claro el Ejecutivo danés es su intención: “Si solicitas asilo en Dinamarca, sabes que serás trasladado a un país fuera de Europa, y por lo tanto esperamos que la gente dejará de buscar asilo en Dinamarca”, afirmó, sin ambages, un portavoz gubernamental. Si los demandantes de asilo obtuvieran finalmente en esos países externos el estatuto de refugiado, no podrán en ningún caso volver al país europeo. La ONU, la Comisión Europea y otras entidades han expresado, con toda razón, su rechazo a la iniciativa.

Se trata de un nuevo paso que revela hasta qué extremos está llegando la dinámica europea de sellado de fronteras, rebotes, externalización. La cuestión migratoria se ha convertido, sin duda, en uno de los asuntos más delicados y lleva dentro un peligroso potencial desestabilizador por el uso político que de ella se hace en el continente. Es comprensible el intento de los gobernantes de atajar flujos irregulares, y que en muchas ocasiones desbordan su capacidad de acogida, pero esto no puede llegar hasta el punto de quebrar principios morales básicos. El radical giro que ha dado la socialdemocracia danesa en materia de migración, haciendo bandera del objetivo de alcanzar la entrada de “cero refugiados”, es una muestra de una deriva que poco tiene que ver con los valores de los que Europa ha hecho gala en su historia más reciente.

No puede olvidarse, por otro lado, el enorme reto demográfico que afronta el viejo continente, para el que los flujos migratorios pueden representar una solución: hay que organizarlos mejor para que se produzcan de forma legal y beneficiosa. Pero, sobre todo, Europa no debería olvidar la lección de su propia historia. Acoger a los perseguidos es parte de su identidad moderna y debería seguir siéndolo.

El País, 07/06/2021

<https://bit.ly/3czp0dL>

ANEXO V. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

| RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS DE LAS FASES 3 Y 4 | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | Sobresaliente | Notable | Bien | Insuficiente |
| Comprensión lectora (30%) | Los contenidos desarrollados concuerdan fielmente con la obra. | Los contenidos desarrollados concuerdan casi con total fidelidad con la obra. | Los contenidos desarrollados concuerdan con la obra solo en algunos aspectos. | Los contenidos desarrollados no concuerdan con la obra. |
| Corrección del lenguaje (20%) | La información está bien organizada por medio de conectores, se respetan las consignas dadas en cuanto a extensión, el registro es formal y no se aprecian errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. | La información está bastante bien organizada, aunque no existe la suficiente variedad de conectores, se respetan las consignas dadas en cuanto a extensión, el registro es, en general, correcto y aparecen entre uno y tres errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. | Los conectores son escasos y poco variados, no se respetan las consignas dadas en cuanto a extensión y/o el registro es familiar y aparecen entre cuatro y seis errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. | Apenas se emplean conectores, no se respetan las consignas dadas en cuanto a extensión, el registro es completamente inadecuado y aparecen siete o más errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. |
| Adecuación al género periodístico (30%) | Existe una total adecuación al género en cuanto a estructura y rasgos lingüísticos. | Se respeta la estructura, aunque aparece algún rasgo lingüístico que no se adecúa al género. | La estructura es confusa y, en gran medida, los rasgos lingüísticos no se adecúan al género de una manera correcta. | La adecuación al género es del todo inexistente. |
| Creatividad e imaginación (20%) | El texto contiene una gran cantidad de ideas novedosas y llamativas. | El texto contiene algunas ideas novedosas y llamativas. | El texto contiene una o dos ideas novedosas y llamativas. | El texto no contiene ideas novedosas y llamativas. |

Tabla 10. Rúbrica de evaluación de los textos de las Fases 3 y 4. Fuente: Elaboración propia con base en datos de Cedec y Orientación Andújar (2018).

| RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA MAQUETACIÓN DEL PERIÓDICO LITERARIO | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | Sobresaliente | Notable | Bien | Insuficiente |
| Ordenación de los contenidos (35%) | La portada contiene todos los datos imprescindibles (fecha, autoría, nombre <i>El Pícaro</i> y referencia al I.E.S. "Santa Catalina de Alejandría") y los textos están ordenados siguiendo la cronología de los sucesos que abordan (uno por página). | Los textos están ordenados siguiendo la cronología de los sucesos que abordan, pero la portada no contiene todos los elementos imprescindibles. | La portada no contiene todos los elementos imprescindibles y uno de los textos no está ordenado siguiendo la cronología de los sucesos abordados. | La portada no contiene todos los datos imprescindibles y los textos no están ordenados siguiendo la cronología de los sucesos que abordan. |
| Lógica de los elementos | Las decisiones tipográficas (tipo, | Las imágenes seleccionadas | Las decisiones tipográficas no | Las decisiones tipográficas no |

| | | | | |
|------------------------|---|--|---|--|
| (35%) | cuerpo y formato de la letra -negrita, cursiva y/o subrayado-) siguen el mismo patrón en cada apartado (título, subtítulo, entradilla, cuerpo textual...) y las imágenes seleccionadas guardan relación con el contenido. | guardan relación con el contenido, pero las decisiones tipográficas no siguen el mismo patrón. | siguen el mismo patrón y una de las imágenes seleccionadas no guarda relación con el contenido. | siguen el mismo patrón en cada apartado y las imágenes seleccionadas no guardan relación con el contenido. |
| Atractivo visual (30%) | El diseño de cada página es creativo, ya que la colocación de los elementos varía. | La colocación de los elementos varía en cada página, con pequeñas repeticiones. | El grado de repetición en la colocación de elementos en cada página es considerable. | El diseño de cada página es uniforme, ya que la colocación de los elementos no varía. |

Tabla 11. Rúbrica de evaluación de la maquetación del periódico literario. Fuente: Elaboración propia.

| RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | Sobresaliente | Notable | Bien | Insuficiente |
| Participación activa y ayuda mutua (35%) | Participa activamente en la realización de la tarea y colabora ayudando a los demás. | Participa activamente en la realización de la tarea, pero no siempre colabora ayudando a los demás. | No es muy activo en la realización de la tarea y no siempre colabora ayudando a los demás. | No participa activamente en la realización de la tarea ni colabora ayudando a los demás. |
| Asunción de responsabilidades (35%) | Asume la tarea encomendada de manera responsable y se esfuerza por llevarla a cabo de la mejor manera posible. | Asume la tarea encomendada de manera responsable, aunque, en ocasiones, no pone el máximo para llevarla a cabo de la mejor manera posible. | Asume la tarea encomendada, pero se conforma con el mínimo esfuerzo para llevarla cabo. | No asume la tarea encomendada de manera responsable ni se esfuerza por llevarla a cabo de la mejor manera posible. |
| Interacción (30%) | Durante la realización de la tarea, ha expresado sus opiniones, ha escuchado las opiniones de los demás y ha intentado siempre llegar a un consenso. | Durante la realización de la tarea, ha expresado sus opiniones y ha escuchado las opiniones de los demás, aunque no siempre ha intentado llegar a un consenso. | Durante la realización de la tarea, ha escuchado las opiniones de los demás, pero ha intentado imponer las suyas propias. | Durante la realización de la tarea, no ha expresado sus opiniones ni ha escuchado las opiniones de los demás. |

Tabla 12. Rúbrica de evaluación del trabajo cooperativo. Fuente: Elaboración propia con base en datos de Cedec.