



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

«INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, COMPETENCIAS CLAVE Y
LAZARILLO DE TORMES: UN PROYECTO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI»

Alumna: da Costa da Costa, Claudia Regina

Tutora: Prof.^a D. María de los Santos Moreno Ruiz

Dpto.: Filología española

Febrero, 2020

CONTENIDO

Resumen.....	1
Bloque I. Fundamentación epistemológica	2
1. Introducción.....	2
2. Objetivos del trabajo.....	4
3. Metodología.....	5
4. Marco teórico.....	6
5. La picaresca y <i>Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i>	6
5.1. Acercamientos conceptuales del género.....	8
5.2. Elementos constructivos del género picaresco	9
5.2.1. Forma autobiográfica y epistolar.....	9
5.2.2. Punto de vista único sobre la realidad	10
5.2.3. Medio diálogo y dialéctica entre lector/autor	10
5.2.4. De la «prehistoria» a la «historia».....	10
5.2.5. Evolución temporal.....	11
5.2.6. Dualismo temporal	11
5.2.7. Servicio a varios amos	11
5.2.8. Narración cerrada y vida abierta	11
5.3. <i>Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i>	12
5.4. <i>Principales características del pícaro</i>	14
5.4.1. Perfil antiheroico	14
5.4.2. Personificación del deshonor y la condición de libertad	14
5.4.3. Afán de ascenso social	15
5.4.4. Genealogía vil	15
5.4.5. Hambre e ingenio	16
5.4.6. Mendicidad y la delincuencia	16
5.4.7. Encuentro con un mundo adverso y paso de la inocencia a la malicia	16
5.4.8. Malas compañías	16
5.4.9. Pícaro hablador y el pícaro escritor	17
5.4.10. Soledad	17
5.4.11. Moral de pícaro.....	17
6. Inteligencias múltiples. Correlación entre cognición y competencias clave	17

6.1. Antecedentes a la teoría de las Inteligencias Múltiples.....	18
6.1.1. Frenología, de Franz Joseph Gall (1758-1828)	18
6.1.2. Área de Broca, de Pierre-Paul Broca (1824-1880)	19
6.1.3. Test de Coeficiente de Inteligencia, de Binet.....	19
6.1.4. Teoría constructivista, de Jean Piaget (1896-1980).....	19
6.1.5. Psicología del procesamiento de la información o Ciencia cognitiva	20
6.1.6. Enfoque de los sistemas simbólicos, precursor de las Inteligencias Múltiples.....	20
6.1.7. Primeras investigaciones. Sistemas simbólicos e Inteligencias Múltiples.....	21
6.2. Inteligencias Múltiples	22
6.3. Criterios científicos para la admisión de Inteligencias Múltiples	23
6.4. Tipos de Inteligencias Múltiples	26
6.4.1. Inteligencia lingüística	26
6.4.2. Inteligencia lógico-matemática	27
6.4.3. Inteligencia espacial	27
6.4.4. Inteligencia cinestésicocorporal o corporalcinestésica	27
6.4.5. Inteligencia musical	28
6.4.6. Inteligencia interpersonal.....	28
6.4.7. Inteligencia intrapersonal.....	28
6.4.8. Inteligencia naturalista.....	28
BLOQUE II. PROYECCIÓN DIDÁCTICA.....	29
1. MARCO LEGISLATIVO.....	29
2. INTRODUCCIÓN	29
3. CONTEXTUALIZACIONES ESCOLARES.....	30
3.1. Etapa, ciclo y nivel educativo	30
3.2. El centro escolar	31
3.3. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza	31
4. ELEMENTOS CURRICULARES	32
4.1. Los objetivos. De etapa, de materia y didácticos.....	32
4.2. Objetivos de etapa	33
4.3. Objetivos de materia	34
4.4. Objetivos didácticos	35
4.5. Taxonomía de Bloom y las Inteligencias Múltiples	38

4.6. Competencias clave.....	39
4.7. Contenidos de materia	41
4.8. Elementos transversales.....	44
4.9. Metodología didáctica. Principios, estrategias y métodos innovadores	47
4.9.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje.....	48
4.9.2. Estrategias metodológicas de carácter innovador	49
4.10. Aspectos organizativos. Materiales, recursos didácticos y espacios	52
4.11. Configuración de grupos	52
4.12. Medidas de atención a la diversidad.....	52
4.13. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	53
4.14. Procedimientos de evaluación y calificación.....	58
5. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	59
6. CONCLUSIONES GENERALES	92
7. BIBLIOGRAFÍA	95
8. APÉNDICES.....	98

«INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, COMPETENCIAS CLAVE Y *LAZARILLO DE TORMES*: UN PROYECTO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI»

RESUMEN

Proyecto de investigación en educación cognitiva direccionado a alumnos de tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que culmina con el diseño de una unidad didáctica cuyo enfoque pedagógico se orienta a la vinculación entre la adquisición de las competencias clave curriculares y la potencialización de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Para la puesta en marcha de dicho planteamiento, ejecutaremos una serie de actividades en torno a la lectura de *Lazarillo de Tormes* (1554), obra fundacional de la picaresca. La consecución lógica de dichas actividades conlleva, como resultado, a la difusión de una tarea o producto final que en su realización involucra, fundamentalmente, las tecnologías TIC TAC TEP, como la gamificación, el *mindfulness* y otras estrategias neuroeducativas, estrategias didácticas que aportan a esa investigación un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo e integrador, propio del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Inteligencias; Aprendizaje Basado en Proyectos; neuroeducación; cognición.

ABSTRACT

Research project in cognitive education aimed at students in the third-year of Compulsory Secondary Education in the Autonomous Community of Andalusia, which culminates in the design of a didactic unit whose pedagogical approach is oriented to the link between the acquisition of key curricular competencies and the potentialization of Multiple Intelligences of Howard Gardner. To implementation of this approach, we will carry out a series of activities around the reading of *Lazarillo de Tormes* (1554), foundational work of picaresque.

The logical achievement of these activities leads, as a result, to the dissemination of a task or final product, which in its realization involves, fundamentally, TIC TAC TEP technologies, such as gamification, the cooperative work, the mindfulness, and other neuroeducational strategies, didactic strategies that bring to this research a meaningful and integrating teaching-learning process, typical of the 21st century.

KEYWORDS: Intelligences; Project Basic Learning; neuroeducation; cognition.

BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se concentra en el desarrollo de una investigación en materia de educación para el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad de Jaén y tiene, como último requisito, el desarrollo de un Trabajo Fin de Máster (TFM), proyecto de final de posgrado en el que se debe desarrollar, con el apoyo de los conocimientos adquiridos a lo largo de ese curso, una propuesta metodológica, en nuestro caso, para la materia de Lengua Castellana y Literatura, dirigida a estudiantes de tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del IES Santa Catalina, instituto ubicado en la capital de Jaén.

En la etapa de ESO, el principal propósito de la materia de Lengua y Literatura es el incremento de la competencia comunicativa del estudiante, en todas sus áreas: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Asimismo, el carácter instrumental que posee exige el desarrollo de las herramientas y los conocimientos necesarios para el desenvolvimiento individual del individuo en aquellos ámbitos de situación comunicativa, como la vida familiar, la académica, la social y la profesional. Partimos, así, del fundamento de que la estructuración del pensamiento humano se da mediante el lenguaje. Por todo eso, la capacidad de comprender y de expresarse se convierte en el instrumento de aprendizaje más eficaz de todas las materias.

Para este proyecto, nuestras inquietudes académicas en materia de docencia nos llevaron a reflexionar sobre conceptos como «neuroeducación», «neurociencia», «cognición», etc., hasta llegar a la *Frame of Mind* (1983) de Howard Gardner, psicólogo conocido en casi en todo el mundo que afirmó que la inteligencia era un producto mucho más amplio que aquel por el cual nos quieren evaluar con solo un folio y un bolígrafo. Gardner realizó un amplio estudio sobre la potencialización y desarrollo de esas habilidades en el currículo escolar como motor diversificador de una ya enyesada educación y, a mediados de los años 80, no dejó indiferente a la comunidad educativa, que en la actualidad cuenta con diversos discípulos y centros que aplican las Inteligencias Múltiples (IM) como base metodológica de desarrollo de sus currículos. En el primer bloque de esta investigación albergamos el apartado «4. Marco teórico», donde ampliamos las cuestiones conceptuales, de tipología y los antecedentes de dicha teoría que amparan nuestra investigación.

En esa dirección, el enfoque metodológico del cual partimos para el desarrollo de nuestra propuesta educativa es, por una parte, la inclusión de esas Inteligencias como herramientas que promueven la adquisición integral de las competencias clave

las que, asociadas a aquellas, permiten un mayor desarrollo cognitivo de distintas habilidades. Del mismo modo, Escamilla González (2016, pp. 9-10) señala que la teoría de las IM «nos proporciona información sobre los distintos formatos de captación, representación mental y comunicación que poseemos los individuos [...], sobre los caminos que podemos recorrer para estimular el desarrollo integral [...] de todas ellas». Por su parte, las competencias clave son la faceta de la renovación curricular que, dados los cambios sociológicos producidos en la España actual (culturales, sociales, políticos, económicos, etc.), vienen a «dar un referente a los sistemas educativos». En suma, las competencias clave y las IM pueden ser complementarias en el incremento de un proceso de enseñanza-aprendizaje más amplio e integrador y, asimismo, ser personal en lo que concierne a la atención a la diversidad.

Por otra parte, el contenido curricular con el que impulsaremos la citada metodología es propio de la materia de Educación literaria y de la Literatura del Siglo de Oro, más precisamente con la obra que inaugura el subgénero de la picaresca *Lazarillo de Tormes* (1554). Esa elección, como comentaremos más adelante, fundamentalmente tiene relación con las cuestiones emocionales que suscita su lectura, factores por los que apostamos para fomentar el gusto lector de los clásicos entre el alumnado. Asimismo, en el marco teórico alojado en este primer bloque discurriremos sobre la novela picaresca y sus características genéricas, así como las de la obra.

De carácter más bien práctico, en el segundo bloque de este proyecto presentamos aquellos aspectos referentes a la programación, diseño y desarrollo de nuestra intervención. Así, encontramos ahí los contenidos curriculares dispuestos y desarrollados por las leyes de Educación, la metodología y la unidad didáctica. Respecto a cuestiones metodológicas y estratégicas, emplearemos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como método principal para el desarrollo de las actividades, distribuidas en dieciocho sesiones y que a su vez contienen, en una secuenciación lógica, una batería de actividades (de Lengua, Literatura y otras que abordan temas transversales) que conllevan a la ejecución y presentación de un producto final con siete medios distintos de contar la vida de Lázaro de Tormes, finalmente difundidos mediante una exposición oral abierta a los familiares y a la comunidad educativa del centro.

Huelga decir que las herramientas tecnológicas TIC TAC TEP son también protagonistas en el desarrollo de nuestra intervención, y en relación a su importancia en materia de educación actual, profundizaremos también en ese segundo bloque.

En definitiva, esa propuesta de intervención didáctica busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para el alumnado en materia de adquisición de competencias mediante el desarrollo de sus capacidades y que le permita reflexionar y

protagonizar su propio proceso de andamiaje, haciéndose en cada etapa de su educación cada vez más consciente de este hecho. En las próximas páginas, ampliamos todo lo expuesto hasta aquí y culminamos con una reflexión sobre ese experimento. Así mismo, al final del trabajo disponemos un apartado de «8. Apéndices» en el que alojamos textos, modelo de evaluación, enlaces y tablas de rubricas.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Entre los docentes de la materia de Lengua y Literatura de los centros educativos, el comentario más habitual es la falta de hábito lector entre el alumnado, práctica esta cada vez más frecuente. Y si hablamos de la literatura del Siglo de Oro, los profesores encontramos todavía más resistencia entre los estudiantes. Es una realidad que se constata, sin ir más lejos, en los controles de lectura de esos clásicos realizados en el aula: es evidente que la gran mayoría tiene dificultad con su lectura, la encuentra carente de interés o, en el peor de los casos, ni siquiera la empieza.

A partir de ese dilema que se presenta en el aula, tanto para el alumnado —que tiene que superar la lectura de los clásicos literarios para lograr los objetivos marcados en cada etapa— como para el profesorado —que a su vez debe impulsar el desarrollo de las competencias comunicativas y que, en el caso de la Educación Literaria, tiene que hacer que el estudiante adquiera el gusto espontáneo por la lectura—, empezamos a idear este proyecto educativo con la pretensión de incrementar el hábito lector entre el alumnado de 3º curso de ESO, con la programación de una unidad didáctica que tuviera un carácter eminentemente innovador y que desarrollara, además, un proyecto cooperativo que tornara la lectura de esas fuentes en una práctica divertida y amena para el estudiante. Así, definimos que todo el proyecto sería creativo a partir de la lectura de un texto igualmente genial en cuanto a la creatividad y que genere apego emocional, como es el caso de *Lazarillo de Tormes*, texto que consideramos ideal para captar la atención de nuestros estudiantes.

Respecto a la metodología didáctica para el desarrollo de esa intervención educativa, nuestra segunda meta es aplicar la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner como herramienta didáctica destinada a propiciar la adquisición de las competencias mediante la potencialización de distintas destrezas, ejercitadas en el desarrollo creativo de los siete proyectos propuestos a los grupos, todos con un formato distinto entre sí y que contarán la vida del pícaro Lázaro de Tormes bajo distintas ópticas, como el cine, el teatro, la prensa o las artes. Para ello, el alumno deberá leer la obra para participar de los juegos interactivos —los impulsores con los que lograremos atraer esa mirada distinta del estudiante hacia los clásicos de la literatura—. En definitiva, con la presentación y difusión de los productos finales resultantes de esa práctica, esperamos lograr que el estudiante perciba que la lectura

puede ser una fuente de entretenimiento y que, sobre todo, reflexione sobre el proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo para lograr sus propios objetivos.

3. METODOLOGÍA

La base científica que da respuesta a este proyecto es la aplicación de la teoría de las IM como instrumentos o mecanismos facilitadores de la adquisición de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo en el ámbito escolar, sino también en el contexto real de mundo. Bien apunta Escamilla González (2016, p. 9) sobre el vínculo complementario entre las IM y las competencias clave en el sentido de que, si las primeras no aportan información esencial de los alumnos en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos, el trabajo por competencias en los centros educativos no sustituye el proceso de desarrollo de habilidades o intereses, de ahí su condición vinculante y necesaria para un resultado integral de capacitación de conocimientos y destrezas. Además, la autora concluye que cualquier forma de accionar competencias conlleva al desarrollo de inteligencias. Así, estamos de acuerdo en que, si trabajamos competencias, trabajamos un abanico de distintas destrezas.

Por una parte, hasta la consolidación de investigaciones y experimentos posteriores al planteamiento inicial de Gardner, tal diversidad de habilidades, en la actualidad archiconocidas, quedó reducida respecto a un desarrollo intelectual más extendido, ignorada así la versatilidad que marca el ser humano a la hora de aprender, adaptar, crear y recrear: uno era o no inteligente. De hecho, en lo que concierne al universo educativo, hasta relativamente hace muy poco tiempo se aplicaba una misma metodología o programa didáctico a todos los estudiantes, despojándolos así de su carácter identitario exclusivo, realidad que, con la potencialización de las distintas destrezas —dispuestas en el currículo actual como eje interdisciplinar—, las estrategias educativas se han diversificado y han puesto el foco en la atención a la diversidad que existe en un mismo aula.

Por otro lado, si consideramos la hipótesis central de la teoría de Gardner de que las relaciones cognitivas que realizamos no se limitan a un solo tipo de habilidad o inteligencia, sino más bien a diversas que se desarrollan paralela e independientemente (Gardner, 1987, p. 37), comprenderemos que trabajar con las Inteligencias Múltiples en el marco legislativo de educación por competencias no solo es legalmente factible, sino que nos permite accionar, como docentes, diversas estrategias metodológicas activas —el *Aprendizaje Basado en Proyectos* es apenas una de ellas— que incluyan en su ejecución un concepto imprescindible en la enseñanza: el factor motivacional como premisa para una adquisición significativa del aprendizaje, pues no se aprende sin emoción, elemento que nos aportará Lázaro de Tormes, pícaro

que, entre venturas y desventuras, conmueve generaciones desde el Renacimiento y, por ello, es el aliciente idóneo para desarrollar nuestra investigación.

En definitiva, nuestra propuesta metodológica se concentrará en el desarrollo de los contenidos de una programación con productos de carácter dinámico, cuyo desenvolvimiento se basará en la activación de diferentes habilidades o inteligencias, accionadas cognitivamente mediante el proceso de ejecución de las distintas fases, en las que el alumnado protagonizará un proceso de aprendizaje que vincula la adquisición de competencias y la potencialización de habilidades extralingüísticas, mientras juega y protagoniza su propio proceso de aprendizaje.

4. MARCO TEÓRICO

En este primer bloque, nos centraremos en los aspectos teóricos de nuestro proyecto. Así presentaremos, por una parte, los conceptos genéricos de la novela picaresca, narrativa que surge en el Siglo de Oro, y de su obra más representativa, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (Anónimo, 1554), contenido curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura asignado al alumnado de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en su primer ciclo y tercer curso, conforme a lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, ANEXO I, n.º 24, Materias del bloque de asignaturas troncales, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Por otra parte, fundamentaremos las bases y los criterios del enfoque pedagógico que emplearemos en el diseño de la unidad didáctica: la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, formulada en los años 80. Así, discurremos sobre los estudios previos a la teoría de Gardner, las concepciones generales y los diferentes tipos de criterios e Inteligencias Múltiples que conforman esa teoría.

5. LA PICAESCA Y *LAZARILLO DE TORMES Y DE SUS FORTUNAS Y ADVERSIDADES*

El surgimiento de la novela picaresca ha suscitado no pocas hipótesis. Una de ellas es que su origen ocurre como motivo de parodia a los libros de caballerías, género narrativo de gran éxito desde el siglo XV hasta la llegada de la novela picaresca, en el siglo XVI. Para dilucidar dicha conjetura, la crítica especializada suele hacer un estudio comparativo entre la obra maestra de los libros de caballerías, *Amadís de Gaula* (Garci Rodríguez de Montalvo, 1508) y *Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554), mediante el cotejo de algunas ocurrencias que se dan entre uno y otro protagonista de esas obras. Así, se compara, por ejemplo, el momento del nacimiento del héroe y del antihéroe, respectivamente, de ambos textos: Amadís nace en el seno de una familia

monárquica y, aunque de una relación extramatrimonial, su linaje es noble; Lázaro de Tormes, a su vez, viene al mundo en el seno de una familia paupérrima, a los márgenes del río Tormes (su madre lo alumbra allí, sola). El primero se apellida Doncel del Mar, el segundo adopta como suyo el nombre del río adonde nace, en una clara alusión a su condición marginal.

Antonio Rey Hazas (1990, p. 49) apunta que ambos personajes están predestinados, pero en sentidos opuestos: mientras que Amadís asciende socialmente y se mantiene en su condición de noble, Lázaro sigue como un pícaro marginado, ya que su apogeo fue llegar a pregonero de vino y a ocultar la relación extraconyugal entre su mujer y su amo. No obstante, las coincidencias paródicas entre esas obras no ocurren entre muchos más aspectos para que esa hipótesis pueda ser admitida como el motivo de origen del género. De todos modos, Rey Hazas no admite tampoco que el génesis de la picaresca haya surgido como respuesta paródica a los libros de caballerías, sino por manifiesto literario contrario a la:

épica, en general, y contra los libros de caballerías, en particular, porque si es cierto que no existe intención paródica, no lo es menos que sí hay un evidente deseo de oponer el mundo de la carencia de ideales, el deshonor y la cobardía, al mundo épico-caballeresco del amor sublimado, el honor y el valor». (Rey Hazas, 1990, p. 49)

Otra de las especulaciones más recurrentes en la literatura, aunque no compartida por todos los críticos, es el lanzamiento de la novela picaresca desde un punto de vista religioso. Así, la idea de que el autor precursor de la picaresca fuera adepto del erasmismo también fue discutida. Rey Hazas (1990, p. 52) señala que esos discípulos, de hecho, «criticaron los libros de caballerías a causa de su carácter ficticio, que los descalificaba para la enseñanza moral, y favorecieron en cambio un ambiente de verosimilitud literaria y de realismo en el que nació *Lazarillo*».

En definitiva, el origen y los motivos del nacimiento del género picaresco no se han confirmado y se quedan en el campo de las suposiciones. Sin embargo, después de la publicación de *Lazarillo de Tormes*, en 1554, la censura a los libros impresos, en 1558, fue masiva. Eso sí, entre las obras censuradas por la Inquisición en el primer *Índice*, figuran los textos de diversos erasmistas, entre ellos los de Juan de Valdés, uno de los autores más representativos de ese movimiento. *Lazarillo de Tormes* fue también censurado en ese primer *Índice* y volvería a ser impreso en 1573, pero en una versión expurgada (Rey Hazas, 1990, pp. 52-53).

5.1. Acercamientos conceptuales del género

De acuerdo con Rey Hazas (1990, pp. 6-7), la conceptualización genérica literaria de la novela picaresca ha sido uno de los problemas fundamentales a la hora de delimitar una definición que la determine. Para el autor, los intentos de gran parte de la crítica no son acertados a la hora de definir el género, ya sea mediante la restricción de los diversos criterios —para solo caracterizarla exclusivamente bajo una única temática, como la delincuencia, por ejemplo—, ya sea como lo hacen algunos críticos, esto es, «solo tener en cuenta elementos de contenido» en detrimento de «los rasgos compositivos» del género. De hecho, en su obra *La novela picaresca* (1990, pp. 6-13) el autor, antes que formular un concepto propio, se inclina por hacer un estudio crítico y comparativo entre los diversos hispanistas que intentaron, de manera más o menos acertada, acotar una definición del género¹.

Por su parte, el catedrático de Filología Española Florencio Sevilla Arroyo (2001, p. V) también reflexiona sobre los obstáculos teórico literarios a la hora de definir un concepto del género picaresco. Bien apunta el hispanista que las dificultades particulares concernientes a esa conceptualización genérica se deben a que «no se trate precisamente de una serie homogénea, bien acotada y aproblemática, cuyos integrantes, rasgos formales y contenidos estén claramente definidos». No obstante, el autor conceptualiza el género a partir de la «existencia incuestionable» del mismo una vez que existe un consenso entre la crítica literaria de que la picaresca se ha alzado a la posición de categoría de género y de su carácter novelesco. Así, Sevilla Arroyo define la novela picaresca a partir del enorme éxito que logró en todo el siglo áureo y por ser el producto literario más hispano entre todos los demás géneros:

Género narrativo asentado en nuestros Siglos de Oro y más profundamente enraizado en nuestra tradición cultural. Importará bien poco, de nuevo, que se discuta su condición genérica, que se ponga en tela de juicio su categoría novelesca o que se le regatee su raigambre estrictamente hispana. (Sevilla Arroyo, 2001, p. V).

En cambio, ambos críticos son consonantes a la hora de afirmar que Fernando Lázaro Carreter fue el investigador que más se acercó a una conceptualización más completa del género. Por su parte, Rey Hazas (1990, p. 12) destaca que el académico fija la picaresca como género que está en constante evolución, esto es, que se transforma y se construye desde un punto de partida de esa narrativa prototípica que

¹ Entre los autores estudiados en su análisis crítico, Rey Hazas critica a Ángel Valbuena Prat por formular una definición meramente temática del género de la picaresca, en la que obvia aspectos formales del mismo y, asimismo, acoge obras que no corresponden a ese canon genérico (como *El diablo cojuelo* de Luis de Guevara). Del mismo modo, cita al hispanista Alexander A. Parker por, además de incurrir en la misma equivocación de Valbuena Prat, trata *Lazarillo de Tormes* (1554) como obra precursora del género y no como fundacional, al no considerar los elementos de composición de la picaresca, presentes en la obra, que lo caracterizan (1990, pp. 6-7).

se inicia en la época áurea, mediante una poética propia «configurada tanto por rasgos de estructura como de contenido, tanto por elementos formales como temáticos, que todos los novelistas metidos en sus filas adoptan en sus componentes básicos, aunque no necesariamente de la misma manera [...]». Ya Sevilla Arroyo (2001, p. VII) apunta que Lázaro Carreter pone «de relieve la naturaleza formal y dinámica del género, para cifrar su poética en la encrucijada de rasgos organizativos, [...] trazada por la interacción *Lazarillo-Guzmán* [...] que marca un momento fundacional o institucionalizador del canon genérico imitable por los continuadores [...]».

5.2. Elementos constructivos del género picaresco

El género de la picaresca presenta determinadas particularidades que le dotan de una identidad propia, reconocidas estas en la narrativa correspondiente al género, como es el caso de obras como *Lazarillo de Tormes* o *Guzmán de Alfarache*. Los describimos en las siguientes líneas.

5.2.1. Forma autobiográfica y epistolar

Una de las características más fundamentales de la picaresca es su forma autobiográfica, esto es, el pícaro, protagonista ficticio, relata su propia historia en primera persona. Así, en el personaje del pícaro confluyen el yo narrador, el escritor y el protagonista. Luego, el pícaro es selectivo: narra solo lo que quiere que se sepa, lo que condiciona al lector a que saque unas conclusiones predeterminadas, hecho esencial en la picaresca, pues esa selección premeditada de sus vivencias son la clave para comprender a qué sentido la obra conduce al lector. No tenemos narración desde el punto de vista de ninguno de los amos de Lázaro, solamente del yo narrador. Así, ¿cómo sabemos si lo que nos cuenta el pícaro es la verdad? Sencillamente no podemos, pues la primera persona es la que nos lleva adónde le conviene.

En *Lazarillo de Tormes*, la narrativa es autobiográfica y, además, presenta un formato epistolar. Como respuesta a un misterioso personaje conocido con tratamiento de «Vuestra Merced», la carta inicia, desde el prólogo, con motivo de una respuesta a un cuestionamiento previo que hace este personaje a Lázaro y este será *el caso*, excusa que dará pie a toda la narrativa de esa obra en la que el pícaro relatará toda su vida, desde su nacimiento hasta el momento en el que se encuentra. Rey Hazas bien apunta que:

Tal esquema constructivo está diseñado para que la novela alcance su pleno sentido en el momento de la lectura, por lo que el lector se convierte en el coautor del texto, en

parte imprescindible de su significado, al mismo tiempo que el punto de vista único de la autobiografía presupone polisemia y multiperspectivismo. (1990, p. 19).

5.2.2. Punto de vista único sobre la realidad

Por efecto de ese aspecto autobiográfico presente en la picaresca que hemos señalado en el punto anterior, las reflexiones y narraciones del pícaro resultarán de carácter eminentemente subjetivo, ya que es el único sujeto que narra la historia y, por eso, proporcionará al relato un punto de vista único, lo que también forma parte del carácter de modernidad de obras del género como *Lazarillo de Tormes* o *Guzmán de Alfarache*. En ese sentido, Rey Hazas (1990, p. 40) comenta que «cuando la novela está bien construida, [...] la perspectiva única del relato es consecuencia directa de su muy específica experiencia de la vida». Así lo podemos apreciar en el siguiente fragmento de *Lazarillo de Tormes*:

Pues, tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que, desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila. Ciento y tantas oraciones sabía de coro; un tono bajo, reposado y muy sonable, que hacía resonar la iglesia donde rezaba; un rostro humilde y devoto, que, con muy buen continente, ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con boca ni ojos, como otros suelen hacer. (Rico, 2016, tratado I, pp. 25-26)

5.2.3. Medio diálogo y dialéctica entre lector/autor

La autobiografía supone contar la vida a alguien, lo que en la picaresca suele ser a una segunda persona, como es el caso del personaje de «Vuestra Merced» en *Lazarillo de Tormes* o del «lector» en *Guzmán de Alfarache*. Dicho de otro modo, suele haber en esa narrativa una persona específica que figura como destinatario y todo ello parte de una pregunta inicial que podemos o no saber —como es el caso de *Lazarillo*—, que va a motivar toda la escritura de la obra, que se establece como un medio diálogo, ya que destinatario no puede responder (Rey Hazas, 1990, pp. 40-41).

5.2.4. De la «prehistoria» a la «historia»

Aquí, se trata de que el pícaro narra su biografía desde el génesis de su existencia. De manera ascendiente, ese antihéroe hace un planteamiento previo de «las vilezas que adornaron sus padres y abuelos». Así, el pícaro se presenta como un individuo hadado a la falta de libertad, imposibilitado de manejar su propio destino, hechos condicionados por su propio árbol genealógico, que estigmatiza su suerte bajo un determinismo que subyuga su propia voluntad (Rey Hazas, 1990, p. 41-42).

5.2.5. Evolución temporal

La narrativa picaresca se desarrolla de manera cronológicamente ordenada. Aquí, el único salto temporal que se da es aquel necesario para ir a los comienzos de la vida del pícaro y, desde ahí, avanzar a lo largo de la narrativa. Ese orden permite que el relato cobre tintes evolutivos psicológicos respecto al protagonista.

5.2.6. Dualismo temporal

Con la convergencia de dos realidades temporales —el presente y los momentos de un pasado que también están en movimiento—, conocemos al personaje en distintos momentos de su vida, lo que implica la evolución psicológica de este, aspecto fundamental de Lázaro. Respecto a esa alternancia temporal que dota la novela de ese concepto de modernidad, comenta Rey Hazas (1990, pp. 42-43) que la confluencia en «el mismo plano novelesco dos temporalidades diferentes, la del narrador maduro que cuenta su vida y la del niño picaresco que realiza las travesuras, [...] implica que dos visiones cronológicamente distintas se entrecruzan [...]

5.2.7. Servicio a varios amos

El servicio es fundamental en la picaresca y el pícaro, que pertenece a ámbitos marginales, lo que hará es, básicamente, servir. En el caso de Lázaro, nos encontramos hasta con nueve amos distintos a los que el pícaro ofrece sus servicios. Tal variedad permite al lector conocer al protagonista de la obra y es fundamental para el crecimiento personal, psicológico y literario de ese personaje.

5.2.8. Narración cerrada y vida abierta

Los elementos de las novelas picarescas giran en torno a un núcleo —como *el caso*, por ejemplo—, que permite que el relato sea hermético. No obstante, el pícaro es un personaje joven, tiene toda la vida por delante y, por eso, se admite que su vida es candidata a nuevas experiencias. Apunta Rey Hazas (1990, p. 44) que «la vida del personaje permanece inconclusa, ya que es el pícaro quien está narrándola y no puede, claro es, escribirla después de muerto». Así es como las novelas picarescas tienen continuaciones, aunque por autores distintos al texto primigenio.

Dos modelos compositivos distintos

Las novelas picarescas de mayor expresión, *Lázaro de Tormes* y *Guzmán de Alfarache*, presentan dos modos narrativos distintos: mientras que la primera plantea una configuración de tipo narrativo —de una manera más convencional—, la segunda presenta un relato de tipo narrativo-digresivo —el yo narrador interrumpe su propia

historia para introducir relatos cortos y así dar descanso al lector—. Ese segundo formato torna el relato algo más extenso. Se trata de una inserción de un relato dentro de otro relato con una finalidad determinada. Está dentro del contexto de la época renacentista, esto es, narrar por medio de ilustraciones (Rey Hazas, 1990, pp. 44).

5.3. Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades

Publicada en 1554, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* es de autoría anónima y considerada la obra fundacional del género. Su estructura se distribuye en siete tratados en los que el protagonista, el pícaro Lázaro de Tormes, narra sus experiencias ocurridas con cada uno de los nueve amos a los que sirve a lo largo de la novela. Dicha narración es evolutiva y consonante al crecimiento físico y psicológico de Lázaro. Luego, los tratados están organizados cronológicamente a partir de relatos que narran sus experiencias desde la niñez hasta la edad adulta, en un proceso de madurez dramático, aunque contados de manera increíblemente divertida, algo sorprendente ya que sus anécdotas están plagadas de ocurrencias truculentas.

El tratado primero alberga el prólogo —espacio que se ocupa de la narración de sus orígenes humildes e introduce *el caso*, elemento misterioso que autoriza toda la narración— y del primer servicio de Lázaro al *ciego*, cuando su madre lo entrega a este, quien será su primer amo. Es uno de los tratados más importantes de la obra y quizás el más crudo, pues narra el paso de Lázaro desde la inocencia pueril a su pérdida, y de ahí hacia el ejercicio de la astucia como modo de supervivencia, gracias a las burlas malvadas que el ciego le impone, aparte del hambre. Aquí, el pícaro ya va desarrollando el arte del engaño, aunque estará lejos, todavía, de comprender el mundo hostil en el que está inmerso y de reaccionar a ello.

Respecto al tratado segundo, la narrativa es la de un Lázaro en franca configuración del niño pícaro: ha abandonado al ciego y se fuga a Maqueda, donde encuentra a su segundo amo, el *clérigo de Maqueda*, religioso avaro e hipócrita más perverso todavía que el ciego, y así lo define Lázaro, quien casi muere de hambre en compañía de ese amo: «Escapé del trueno y di en el relámpago» (Rico, 2016, p. 47). El tratado es toda una crítica al universo eclesiástico y la corrupción que asola entre los miembros de la iglesia católica.

En el tratado tercero, Lázaro servirá al *escudero*, personaje que aparenta ser un noble caballero, pero que está arruinado: debe el alquiler de la casa donde vive y de la cama en que duerme. En ese episodio, Lázaro ejercerá la mendicidad para comer, pues el escudero no puede ni alimentarlo, ni siquiera alimentarse a sí mismo. Lázaro termina compartiendo con su amo la comida que logra conseguir de la caridad, pues

tiene aprecio por ese amo que, aunque no lo alimenta, no lo maltrata. Es otra especie de pícaro, en suma, que aparenta ser lo que no es.

Episodio un tanto ambiguo respecto a la información que nos proporciona Lázaro, en el tratado cuarto el pícaro servirá al *fraile de la Merced*. Será uno de los capítulos más breves de la obra, ya que describe muy sucintamente al nuevo amo: es muy aficionado a las relaciones amorosas y, así, al religioso se le ve más fuera del convento que dentro. Con la expresión «Éste me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; mas no me duraron ocho días, ni yo pude con su trote durar mas. Y por eso y por otras cosillas que no digo, salí del» (Rico, 2016, p. 111). La crítica especula que, además de Lázaro haber pretendido decir que este amo también le enseñó los caminos por la vida, este también quiso mantener relaciones sexuales con el pícaro.

En el tratado quinto, el del *buldero*, Lázaro sirve, en realidad, a un amo estafador. En otra crítica a la iglesia, el pícaro narra la actividad de ese clérigo, esto es, la venta de bulas en las que se conceden gracias e indulgencias a los pecadores a cambio de una aportación económica que, en principio, se pagaba con una limosna, pero que el buldero vio que esta podía ser una empresa más próspera y pasa a venderlas mediante el engaño de los fieles. Ese tratado es importante porque hay una evolución psicológica fundamental para el pícaro. Lázaro no está cualificado todavía para la vida picaresca, pues no se ha dado cuenta de la burla de su amo hasta conocer la verdad. Sin embargo, acaba de comprender que es muy difícil escapar a todos los engaños que la vida impone. Por eso, empezará a trabajar.

Por consiguiente, en el tratado VI, que será el más corto de esa narrativa, el pícaro nos narra su trabajo como aguador. En ese episodio, su amo será un *capellán* quien, atareado con sus labores eclesiásticas, no tiene tiempo para sus negocios y, por ello, contrata a Lázaro para trabajar en el reparto de agua, un oficio de gente baja. Sin embargo, Lázaro considera que esta fue la primera oportunidad que le permitió cambiar de vida y ascender en la escala social, porque le permitió ahorrar dinero suficiente para comprar ropa usada y una espada vieja, pero no por ello entrará en la clase de los privilegiados, aunque crea todo lo contrario. Para el pícaro, es suficiente lo que ha logrado en cuatro años con ese trabajo, y lo deja.

El último tratado, el séptimo, cobra un ritmo más frenético y revelador. En este, el pícaro tendrá brevemente un primer amo, el *aguacil* —único representante de la justicia presente en el texto—. Pero, por la peligrosidad que presenta su nuevo oficio, Lázaro rápidamente lo deja. Así, llegará al *arcipreste* y, con ello, se concluirá la narrativa epistolar y el lector finalmente sabrá de qué trata *el caso* que, en realidad, se refiere a las habladurías acerca de la mancebía clandestina entre su mujer y su amo, el arcipreste Salvador, seguros bajo la coartada que es el matrimonio del pícaro y su mujer adúltera. Lázaro podría haber contado simplemente los propósitos que le llevan

a estar con la adúltera de su mujer, esto es, por sus propios intereses: tiene casa, trabajo y lleva una vida de «fortuna». No obstante, el pícaro lo que viene a decir es que es objeto de crítica, pero que a él le compensa porque ha conseguido lo que quería, y así lo hace patente: «Pues en este tiempo estaba en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna», esto es, medrar socialmente (Rico, 2016, p. 135).

5.4. Principales características del pícaro

Así como el género en sí, el personaje estrella de la picaresca, el pícaro, presenta una gama de aspectos que le dotan de entidad propia respecto a los protagonistas de los demás géneros narrativos de los Siglos de Oro. A seguir, haremos un breve resumen de esas principales características:

5.4.1. Perfil antiheroico

Siempre se ha dicho que los pícaros son antihéroes, arquetipos contrarios a los personajes como los caballeros andantes de los libros de caballerías —esos, sí, héroes que presentaban una serie de virtudes y que eran modelos a seguir— o los pastores del género pastoril —no eran modelos heroicos, pero de comportamiento, cuyos libros eran presentados como manuales de refinamiento y comportamiento—. En cambio, los pícaros no son modelos de nada, esto es, son la imagen de lo que no hay que imitar. Marginales, encarnan la inmoralidad, atesoran vicios, son maestros del engaño y utilizan su astucia en su propio beneficio. Es, en definitiva, un superviviente en su propia realidad, uno que no se rinde (Rey Hazas, 1990, pp. 20-21).

No obstante, uno de los aspectos que otorga a la novela picaresca, entre otras cosas, la marca de germen de la novela moderna, es justamente ese planteamiento del personaje antiheroico, que resulta atractivo para el lector, pues es sencillamente rompedor que un autor determinado contara la historia de un niño de una clase social baja, que exhibe todas esas cualidades negativas y, que aun así, seduzca al lector.

5.4.2. Personificación del deshonor y la condición de libertad

Hasta la picaresca, el honor es algo fundamental en los Siglos de Oro en España. Sin embargo, en ese género el protagonista encarna la deshonra de manera sistemática, bien para no morir de hambre, bien para ascender en la sociedad hipócrita en la vive. Señala Rey Hazas (1990, p. 22) que «Esta actitud implica que la novela picaresca contenga siempre una crítica del concepto de honor o de la honra, en torno al cual giraba en buena medida la sociedad española de los siglos XVI y XVII [...]». Esa crítica al comportamiento social de aquellos siglos, en que la limpieza de sangre era

una realidad, la podemos ver plasmada en el comportamiento del escudero, uno de los amos más significativos de Lázaro, quien intenta aparentar un bienestar social del que no goza, sino que es más bien un miserable hambriento.

El personaje marginado tiene la posibilidad de no acogerse a ningún patrón social impuesto. Así, dentro de los márgenes que su condición le permite, puede actuar a partir de sus propias reglas, lo que hace del pícaro un individuo libre, pues asociará el deshonor a la libertad. Apunta Rey Hazas (1990, pp. 22-23) que esa característica «[...] fue, sin duda, uno de los ingredientes de la picaresca que más gustó a los lectores cortesanos, a los lectores con honra, cansados de obligaciones [...] que verían satisfecho su deseo de evasión en la libertad del antihéroe».

5.4.3. Afán de ascenso social

Aunque parezca contradictorio, medrar socialmente es lo que más desea el pícaro: ascenso y dignidad en un determinado contexto social. En *Lazarillo de Tormes*, Lázaro lo que persigue es igualarse a los individuos de la sociedad en que vive. Así, emula el comportamiento de esta: busca vivir con honor, vestirse de manera similar... Aspira ascender y su periplo, al cambiar de amos, tiene un único objetivo, la escala social y la honra, y no solo mantenerse alimentado. En la siguiente cita, Lázaro cree que, al comprar ropas y una espada vieja, su estatus asciende en la sociedad:

Fueme tan bien en el oficio, que al cabo de cuatro años que lo usé, con poner en la ganancia buen recaudo, ahorré para me vestir muy honradamente de la ropa vieja, de la cual compré un jubón de fustán viejo y un sayo raído de manga trenzada y puerta y una capa que había sido frisada, y una espada de las viejas primeras de Cuéllar. (Rico, 2016, tratado VI, pp. 126-127)

5.4.4. Genealogía vil

El pícaro tiende a hablar siempre de sus antepasados y algunos se remontan tan sumamente atrás, que ya no hay ni parentesco. En la picaresca, los parientes siempre serán una herencia genealógica abyecta. En el caso de Lázaro, el pícaro nos dará cuenta de la condición de sus progenitores: el padre, un molinero ladrón y, quizás, de origen morisco; la madre, una lavandera que, una vez «viuda» de una relación no marital, reafirma su condición predeterminista al amancebarse con otro morisco, también ladrón. Es por esa condición inferior que los pícaros intentan justificar al máximo su comportamiento. La mancha siempre estará ahí para acreditar sus propios actos en su afán de medro.

5.4.5. Hambre e ingenio

El pícaro es un personaje que pasa hambre casi siempre. Desligado de su vida tempranamente, pasará por toda clase de desamparos. No obstante, el hambre es fundamental como tema porque, gracias a ello, el pícaro agudizará su ingenio y articulará toda clase de tretas para alimentarse. Lázaro, por ejemplo, desde la edad más inocente hasta aprenderá a sobrevivir en una situación constante de hambruna.

5.4.6. Mendicidad y la delincuencia

Aunque no sea un modo de vida permanente, es cierto que en algún momento de su vida el pícaro la ejercerá. No obstante, Rey Hazas (1990, p. 28) apunta que la mendicidad no es el rasgo característico más importante del pícaro, aunque comenta que este «[...] arribó a la corte con una indumentaria andrajosa y vergonzante, como Lazarillo, que había ido vestido con harapos —mendigo y pícaro, pues— hasta el tratado VI, en que ahora viste *honradamente*». Asimismo, en el tratado del escudero Lázaro practica la mendicidad en el vecindario porque su amo no lo alimenta.

Resultado de una vida de miserias, delinquir es una consecuencia en la vida del pícaro. No obstante, ese rasgo se da en el *Guzmán de Alfarache*, pero no en *Lazarillo de Tormes*, pues Lazarillo fue un harapo, pero no un delincuente. Y es que es complejo definir al pícaro como delincuente sin confundir con la condición de mendigo.

5.4.7. Encuentro con un mundo adverso y paso de la inocencia a la malicia

La adversidad es un factor clave en las vivencias del pícaro, pues precisa el carácter del personaje central, ya que es una de las realidades que le hace evolucionar psicológicamente desde la total inocencia hacia la astucia para sobrevivir en la sociedad hostil en la que vive. Rey Hazas (1990, pp. 29-30) acierta al recordar el momento de aquella dura broma aplicada por el ciego en el primer tratado, cuando hizo que el niño Lázaro diese un duro golpe contra un toro de piedra. En ese momento, Lazarillo pasa de un estado de inocencia a otro de consciencia, aquí hay un punto de inflexión: el momento justo en que el pícaro niño empieza a madurar.

5.4.8. Malas compañías

El pícaro Lázaro se mueve geográficamente así como también cambia de amos a lo largo de todo el relato pero, sin embargo, las personas con las que se encuentra en su camino y con las que se juntará serán siempre malas compañías. Con excepción del escudero, Lázaro se encuentra a amos que le maltratan siempre.

5.4.9. Pícaro hablador y el pícaro escritor

Característica natural, el pícaro es el biógrafo de su propia vida, plasmada a lo largo de toda la narrativa. Se convierte en un hablador impenitente y su modo de vida así lo convierte (Rey Hazas, 1990, p. 30).

Respecto al planteamiento del pícaro como novelista, esa condición se cumple gracias al aspecto autobiográfico propio del género picaresco. Indica Rey Hazas (1990, p. 30) la probabilidad de que el autor anónimo de *Lazarillo de Tormes* no advirtió que el relato no podría ser tan perfectamente escrito por una persona «cuya inexistente formación cultural no le permite ser creador de una novela tan culta». Sin preverlo, el autor convirtió a Lázaro en el pícaro escritor, hecho inverosímil para su condición.

5.4.10. Soledad

El pícaro encontrará constantemente en su trayectoria la soledad, esto es, definitivamente estará solo, aunque acompañe a sus diversos amos. Es un rasgo que tiene la funcionalidad de admitir su punto de vista único en la narrativa. Así, queda patentada la subjetividad del relato picaresco, esto es, hay un yo que narra la sociedad que lo rodea de la manera que le convenga (Rey Hazas, 1990, p. 31).

5.4.11. Moral de pícaro

¿Cómo es el proceder del pícaro? En varias ocasiones, Lázaro de Tormes hace continuas referencias a Dios en el sentido de que comprende la creencia de la sociedad en la que está inmerso. Sin embargo, el personaje no asume esa moralidad religiosa, sino que construye su propio sentido de ética. Al lector, el pícaro justifica que vive en un mundo de perversidades e injusticias y es como, en definitiva, minimiza sus propias faltas.

6. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. CORRELACIÓN ENTRE COGNICIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE

En este punto, describiremos aquellos conceptos, criterios, hipótesis y enfoques que tengan que ver, tanto indirecta como indirectamente, con la teoría de las Inteligencias Múltiples del psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner (1942).

Daremos noticia, en primer lugar, las investigaciones precedentes a la teoría de las IM que, aunque parezca relativamente novedosa, es una hipótesis que viene más o menos siendo estudiada desde el siglo XIX —los filósofos del Antiguo Egipto o de la Grecia Antigua ya tanteaban con conceptos como inteligencia, pensamiento o

sentimientos—, cuando los científicos realizaban investigaciones del fenómeno de la cognición y de su correlación con la inteligencia humana.

En segundo lugar, trataremos de conceptualizar la teoría de las IM de la mano de su propio autor, los tipos de inteligencia que admiten su teoría y los criterios que las autorizan y las determinan como tales. Asimismo, añadiremos aquí los apuntes de uno de los discípulos más activos de Gardner, el educador y psicólogo estadounidense Thomas Armstrong, probablemente el investigador que más aplica la teoría de las IM en la educación infantojuvenil. También a partir de la perspectiva de Armstrong, discurremos sobre los tipos de inteligencias múltiples, así como los criterios necesarios para el establecimiento de las inteligencias —hay una serie de estos que necesitan ser cumplidos para que una inteligencia sea incluida en la teoría de las IM—.

6.1. Antecedentes a la teoría de las Inteligencias Múltiples

La inteligencia es una habilidad humana estudiada y filosofada desde la Grecia Antigua. Los propósitos de vincular cerebro y función mental ya ocurrían en el Antiguo Egipto, cuyos «científicos» ubicaban el pensamiento en el corazón y el juicio en la cabeza o los riñones. Entre los griegos, Pitágoras y Platón dijeron que la mente estaba en el cerebro. Aristóteles, a su vez, pensó que «el asiento de la vida estaba en el corazón». Ya Descartes «colocó el alma en la glándula pineal» (Gardner, 1987, p. 48).

No obstante, son los estudios que llevaron a cabo otros científicos entre los siglos XVII y XIX los que más o menos se aproximan a la teoría de las IM. Así, aquí detallaremos aquellas que Gardner destaca como las que, de alguna manera, más se acercaron a la relación entre proceso cognitivo e inteligencia.

6.1.1. Frenología, de Franz Joseph Gall (1758-1828)

El primer de esos investigadores pioneros es el científico alemán Franz Joseph Gall (1758-1828), creador de la *frenología*, pseudociencia que defendía que «los cráneos humanos difieren entre sí, y sus variaciones reflejan diferencias en el tamaño y la forma del cerebro». Según Franz Gall, a partir de la exploración del formato craneal de un individuo se podía reconocer «fortalezas, debilidades e idiosincrasias de su perfil mental». En consecuencia, el científico estableció una lista de «poderes y órganos» que señalaba treinta y siete fuerzas de naturaleza afectiva o sentimental, tales como: amorosidad; esperanza y autoestima; poderes reflexivos y capacidades perceptuales que incluían el lenguaje o la entonación (para la música).

En la actualidad, es sabido que el tamaño del cerebro no define el intelecto de un sujeto y que tampoco el formato craneal influye en la corteza cerebral humana. No obstante, Gardner (1987, pp. 46-47) resalta que, si bien las afirmaciones de Franz Gall

fueron erróneas, no deben ser totalmente descartadas, ya que fue uno de los primeros científicos modernos en subrayar las distintas partes del cerebro que influyen en las diferentes funciones y correlacionarlas con tintes de cognición.

6.1.2. *Área de Broca*, de Pierre-Paul Broca (1824-1880)

El médico y anatomista Pierre-Paul Broca (1824-1880) fue el que demostró por primera vez la correlación entre una lesión cerebral determinada y un deterioro cognitivo específico, hallazgo denominado *área de Broca*. De manera concreta, Broca probó que una lesión en un punto de la «porción anterior izquierda de la corteza cerebral humana provocaba afasia, o sea, fallo en las capacidades lingüísticas». En los años posteriores, Broca demostró, además, que «diversas lesiones en el hemisferio izquierdo podían deteriorar funciones lingüísticas determinadas siguiendo líneas específicas». Así, dichas lesiones podían desfavorecer competencias como la lectura o dificultar la capacidad para mencionar nombres (Gardner, 1987, p. 47).

6.1.3. Test de *Coeficiente de Inteligencia*, de Binet

Antes de que citemos la contribución del científico suizo Jean Piaget (1896-1980) —epistemólogo, psicólogo y biólogo, considerado el padre de la epistemología genética—, tenemos que comentar la importancia de los tradicionales test de Coeficiente de Inteligencia (desde aquí, CI), desarrollados ampliamente a partir de comienzos del siglo XX por una rama de la psicología científica interesada en establecer paradigmas del conocimiento humano.

En opinión de Gardner (1987, p. 11-53), esos test no son eficientes porque no pueden comprobar la inteligencia de manera más amplia, esto es, mediante mediciones cronométricas de tiempo de respuesta o de las ondas cerebrales. En otras palabras, para el autor no hay un paralelismo exacto entre tales mediciones y coeficientes de inteligencia. Además, el autor señala que los test de CI se centran en pruebas de carácter predictivo que funcionan en el ámbito escolar y en el éxito académico y, de forma «marginal», en una *teoría* de cómo funciona la mente, esto es, que los fenómenos cognitivos no se relacionan entre sí o que no consideran la vivencia de dichos fenómenos en contextos reales.

6.1.4. *Teoría constructivista*, de Jean Piaget (1896-1980)

En la segunda mitad del siglo XIX, cuando la Psicología finalmente es establecida como ciencia, se destaca la labor del ya mencionado Jean Piaget, científico y psicólogo también reconocido por la aportación de estudios científicos referentes a

la infancia y, sobre todo, por su teoría constructivista del desarrollo de habilidades e inteligencia. En sus primeros años de investigación, a Piaget le llamó la atención los errores que cometían los niños y comprendió que, más importantes que las respuestas incorrectas, eran los procesos mentales que los llevaban a tales equivocaciones. Como ejemplo, el científico se atañe a por qué, para niños de cuatro años, un martillo se asemeja más a un clavo que a un destornillador y concluye que el proceso cognitivo que realizan no es de jerarquía (el martillo debería estar en la familia de las herramientas), sino de similitud (el martillo se asemeja más a un clavo que a un destornillador). A partir de esas observaciones y en una corriente contraria a las de los test de CI, Piaget direccionó sus investigaciones hacia el fenómeno de la cognición humana y, como principio, postuló que el estudio del pensamiento humano debe considerar «un individuo que trata de comprender el sentido del mundo». Así, ese individuo formula hipótesis de manera continuada y, a partir de ellas, produce conocimiento desde el análisis de las relaciones y de las interacciones de todo objeto, tangibles e intangibles, que conforma y configura el mundo real (Gardner, 1987, p. 53).

Para Gardner (Gardner, 1987, pp. 54-56), Piaget no logró establecer un patrón universal de desarrollo cognitivo que caracterizase a todos los niños normales, lo que demuestra que, aunque sus ideas fuesen innovadoras, en la actualidad se están demostrando deficientes (pp. 54-56).

6.1.5. Psicología del procesamiento de la información o Ciencia cognitiva

En los años ochenta, cobró gran protagonismo entre los investigadores de la mente una nueva corriente de estudio, conocida como *psicología del procesamiento de la información* o *ciencia cognitiva*, por su carácter científico minuciosamente pormenorizado. Los profesionales orientados hacia ese enfoque empleaban aquellos métodos elaborados por psicólogos experimentales del siglo XIX con el fin de investigar los estudios aplicados de aquellos psicólogos cognitivistas entonces considerados más estrictos, como el propio Piaget. La característica que marca ese enfoque es la observación exhaustivamente detallada de un determinado experimento y no solo observar tres o cuatro pasos del mismo en épocas distintas para comprobar los resultados (Gardner, 1987, p. 57).

6.1.6. Enfoque de los *sistemas simbólicos*, precursor de las Inteligencias Múltiples

Esta última teoría sobre inteligencia anterior a la teoría de las IM es con la que más se identifica nuestro autor en lo que concierne a sus propios estudios y convicciones. Los enfoques anteriores investigan la inteligencia mediante la solución

de cuestiones logicomatemáticas o lingüísticas pero no biológicas, esto es, que involucran conceptos como la creatividad o la diversidad de comportamientos sociales.

En el siglo XX, filósofos reputados como Ernst Cassirer (*Filosofía de las formas simbólicas*, 1923) o Susanne Langer (*Nueva clave de la Filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*, 1942) se han acercado a las «capacidades simbólicas humanas» para explicar, en palabras de Gardner (1987, p. 59), que «la habilidad de los seres humanos para emplear diversos vehículos simbólicos en la expresión y comunicación de significados distingue a dichos seres notoriamente de otros organismos». Los pensadores de dicha centuria apuntan que el empleo de los símbolos por los seres humanos dio lugar a su propia evolución y a la creación de los mitos, del lenguaje, del arte y de la ciencia y, por eso mismo, al desarrollo de su proceso creativo, concepto exclusivamente humano. Se da, así, un cambio paradigmático del interés filosófico: mientras en el siglo anterior el foco se centraba en la relación entre la mente y los objetos —influenciado por Hume o Kant—, en el siglo XX el mismo arroja luz a los «vehículos simbólicos reales del pensamiento», lo que hace que casi toda la literatura filosófica coetánea reflexione sobre la comprensión de disciplinas como el lenguaje, las matemáticas, las artes visuales, los modales sociales y la simbología humana (Gardner, 1987, p. 60).

6.1.7. Primeras investigaciones. Sistemas simbólicos e Inteligencias Múltiples

Por su parte, los estudios iniciales llevados a cabo por Gardner (1987, p. 64) son de enfoque neuropsicológico, que consideran cuáles «capacidades simbólicas fallan juntas bajo condiciones de lesión cerebral, y supone que éstas reflejan la misma clase natural» —y que, posteriormente, derivaron en su teoría de las IM—. Sus investigaciones trataron de descubrir el entramado del desarrollo cognitivo de cada sistema simbólico particular, en lo que concierne a sus posibles interrelaciones o cruces o si, por el contrario, si el desarrollo de los sistemas simbólicos es más factible en su desarrollo individual. Para ello, una parte de sus investigaciones se centró en los sistemas simbólicos humanos particulares y su comportamiento después de episodios de lesiones cerebrales: «las familias de sistemas simbólicos que se mantienen unidas (o que se descomponen) y las formas en que pudieran representarse en el sistema nervioso humano».

En definitiva, la inclinación de Gardner hacia el análisis del funcionamiento simbólico a partir de diversos orígenes, preestablecidos estos como criterios para la fundamentación de las inteligencias múltiples —estudios de desarrollos y procesos cognitivos, psicometría, descripción de colectivos sociales atípicos, particularmente,

los prodigios y los *idiots savants*²— fue lo que permitió a nuestro autor profundizar sus estudios respecto al funcionamiento y fenómenos del sistema nervioso —como su organización, desarrollo y fallos— y que vislumbrara las distintas correlaciones entre «dominios de cognición y simbolización» lo que, consecuentemente, lo llevó al desarrollo de las distintas inteligencias que conforman su teoría.

6.2. Inteligencias Múltiples

La teoría de las IM surge de manera accidental, a partir de una iniciativa de la Fundación Bernard Van Leer³: el estudio de medios de innovación en educación en beneficio de los estudiantes con minusvalías diversas. Tales investigaciones, llevadas a cabo por la Escuela de Educación para Posgraduados de Harvard, en 1979 —en la que Howard Gardner actuaba entonces como investigador en psicología y neuropsicología—, debían estudiar un concepto en particular, el potencial humano, centrado este en sus facultades intelectuales, en lo que respecta a su naturaleza y sus logros. Como resultado de esa experiencia, el profesor e investigador Howard Gardner desarrolló su *Teoría de las inteligencias múltiples*, publicada en 1983 bajo el título *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*⁴.

De esa manera, para Gardner la petición de la Fundación Bernard Van Leer resulta en un «informe sobre los potenciales humanos vistos desde una perspectiva psicobiológica», cuyo propósito es definir y ampliar las nociones de la inteligencia humana y que, no obstante, deriva en los «descubrimientos acerca del cerebro y de la sensibilidad a las diversas culturas humanas». Esa ampliación acerca del concepto de inteligencia será, en definitiva, el medio que propicia la fundamentación de la teoría de las IM (Gardner, 1987, p. 9).

Pero, ¿qué son las Inteligencias Múltiples? Por una parte, Gardner (2013, p. 13) no define el término «inteligencia» como un concepto general, sino particular, pues considera dos factores a la hora de determinarla: la diversidad cultural mundial y la pluralidad del ámbito cognitivo humano. De ese modo, el autor define *una inteligencia* como «la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales». Por otra parte, respecto a la terminología «inteligencias múltiples», Gardner emplea el vocablo «múltiples» para «resaltar el

² O *Síndrome de savant*, referente a daños del hemisferio cerebral izquierdo relacionados con trastornos del espectro autista, incluyendo aspectos como la notoria capacidad artística y o memorística del individuo que lo padece.

³ Fundación privada que tiene como propósito estudiar, desarrollar y compartir conocimientos en el ámbito educativo de la primera infancia, en lo que concierne a su desarrollo educativo. Así, patrocinan estudios científicos, de innovación y tecnológicos con el objetivo de minimizar obstáculos, ya sean físicos o económicos, en la educación de los menores.

⁴ En España, se publicó en 1987 bajo el título *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*.

número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo.

Por su parte, Thomas Armstrong (2018, pp. 17-18) define el concepto de las IM a partir del desarrollo de los test de Coeficiente de Inteligencia (CI), metodología que prometía graduar numéricamente el nivel de inteligencia y que tenía el propósito de prever qué clase de alumnos estaban sujetos al fracaso escolar y, a partir de esa detección, aplicar la atención educativa conveniente a ese nicho. Gardner, ochenta años más tarde, comprende que esa es una forma de limitar el abanico de inteligencias posibles y desarrolla su teoría de las IM. Así, Armstrong define Inteligencias Múltiples como el «alcance del potencial humano más allá de los confines de la cifra del cociente intelectual», identificadas y establecidas mediante criterios previos y conforme al entorno social del individuo, una vez que es imposible o casi imposible determinar las potencialidades de este lejos de su «entorno natural de aprendizaje y pidiéndole que realice tareas que nunca ha hecho antes».

En consecuencia de esa ampliación del concepto de inteligencia de Gardner, las ocho inteligencias catalogadas hasta la actualidad según la teoría de las IM son: las inteligencias lingüística y logicomatemáticas; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestesicocorporal; y dos tipos de inteligencia personal: una que se dirige hacia los demás y otra que se refiere a la propia persona; y la naturalista, agregada al conjunto de IM posteriormente.

Gardner (1987, p. 20-21) establece las inteligencias según ocho criterios previos —debidamente amparados por pruebas antropológicas y biológicas establecidas por el autor—, que van desde «una facultad como resultado de una lesión cerebral, un posible aislamiento por daño cerebral hasta la susceptibilidad que puede mostrar cierta capacidad para codificar en un sistema simbólico». Dada tamaña complejidad, antes de describir cada una de esas inteligencias, creemos que conocer los criterios que las predefine es fundamental para la comprensión de las mismas y, por eso, describiremos, antes, los criterios que las autorizan como tal.

6.3. CRITERIOS CIENTÍFICOS PARA ADMISIÓN DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

De acuerdo con Armstrong (2018, pp. 20-21), esos ocho criterios de preestablecimiento de cada una de las IM son, en suma, «unos “test” básicos que cada inteligencia debería superar para ser considerada como tal y no quedarse simplemente en un talento, una habilidad o una aptitud».

El primero de ellos se denomina *aislamiento potencial por daño cerebral* y marca la potencialización de otras áreas cerebrales respecto a una determinada que haya sufrido alguna especie de daño y se haya visto afectada por esa lesión. Mediante la observación de pacientes con diversos accidentes cerebrales, Gardner pudo percibir

que, aunque un determinado daño disminuya aspectos, como por ejemplo, de la inteligencia lingüística —provocados por accidentes en el área de Broca (lóbulo frontal izquierdo)—, capacidades como la musical o la lógico-matemática podían mantenerse intactas. El investigador observó el mismo fenómeno en otros accidentes, como la pérdida de las capacidades musicales, en el que se podían mantener capacidades, como la lingüística (Armstrong, 2018, p. 21).

Sobre la *existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales*, segundo criterio apuntado por Gardner (1987, p. 103), el autor es enfático al afirmar que esa clase de individuos «muestra un perfil muy dispar de habilidades y deficiencias» independiente de sufrir, o no, lesiones cerebrales. Así, un prodigio puede demostrar una capacidad altamente precoz respecto a ciertos aspectos de una determinada inteligencia o, en ocasiones, en más de una, pero no en todas. Del mismo modo, un individuo considerado genio puede desarrollar una increíble habilidad respecto a una inteligencia concreta, como la matemática, pero, en contrapartida, niveles muy bajos en otras, como la competencia lingüística. Igualmente, puede ocurrir algo semejante con individuos con trastorno del espectro autista. Un buen ejemplo de ello nos aporta Armstrong (2018, p. 21-22) al citar el personaje Raymond, interpretado por Justin Hoffman en la película *Rain Man*. Basada en una historia real, narra aspectos del comportamiento intelectual del personaje, un genio lógico-matemático, pero que presenta bajo nivel en competencia lingüística y en las relaciones interpersonales.

Una operación medular o un conjunto de operaciones identificables, tercer criterio que defiende la existencia de un « grupo de operaciones centrales que sirven para accionar las diferentes actividades propias», hace referencia a aquellos mecanismos que accionamos con el propósito de activar una determinada inteligencia. Ejemplo de ello es la inteligencia musical, entre cuyos componentes de reconocimiento puede estar la sensibilidad a los diferentes tonos o la capacidad de distinguir diferentes ritmos o tipos musicales (Armstrong, 2018, p. 31).

El cuarto criterio científico de establecimiento de inteligencia se titula *una historia evolucionista y la evolución verosímil* y es, en realidad, un factor de observación de la evolución de las especies para dotar de científicidad una determinada inteligencia, gradualmente verosímil en la medida en que se pueda identificar su periodo evolutivo en la historia. Apunta Gardner (1987, p. 105) que existen áreas de inteligencia en todas las especies que son ancestrales y que evolucionan en el tiempo, tornándose, de alguna manera, más hábiles en una o más potencialidades. Es el caso, por ejemplo, del canto de las aves. Inteligencia compartida con otras especies, es una evidencia científica de «antecedente evolutivo» aunque, en cuanto estas aíslan el canto en fragmentos, el ser humano demuestra tener una mayor capacidad respecto a esa inteligencia musical, pues logra unir esas piezas (p. 105).

El quinto criterio, designado *susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico*, hace mención, según Armstrong (2018, 32), a aquella capacidad humana de emplear símbolos para codificar y luego descodificar sistemas. Interesante ejemplo que nos propone ese autor está en la palabra *gato*, que aquí nada más es que un grupo de elementos impresos pero que, leídos, nos remiten a la descodificación que, a su vez, nos sugiere un universo de «asociaciones de imágenes y recuerdos». Señala Armstrong que cada inteligencia posee su propio sistema de códigos, como es el caso de la lingüística (los diferentes idiomas, por ejemplo) o de la espacial, que «incluye una gama de lenguajes gráficos empleados por ingenieros y diseñadores, [...]».

Ese sexto criterio, llamado *apoyo de tareas psicológicas experimentales*, está relacionado con estándares de medición de la inteligencia o de la capacidad humana. Como ya sabemos, aunque Gardner no sea un defensor de estas, sobre los test de mediciones estandarizados, el autor, sin embargo, los considera válidos como un apoyo inicial en la evaluación de las IM (Armstrong, 2018, p. 30). Así, Gardner (1987, p. 104) afirma que «Muchos paradigmas favorecidos en la psicología experimental iluminan la operación de las inteligencias candidatas. Por ejemplo, empleando los métodos del psicólogo cognitivo se pueden estudiar los detalles de la lingüística o el procesamiento espacial con ejemplar especificidad».

El séptimo criterio, el *apoyo de hallazgos psicométricos*, también está asociado a mediciones de la psicología experimental y, como indica el título, es una forma de apoyo en la detección inicial de la inteligencia y no una aseveración científica definitiva. De ese modo, Gardner (1987, pp. 105-106) considera sus resultados pertinentes solo como fuente de información de las inteligencias, que deben ser comprobadas por otros medios, ya que, según el propio autor «[...] no siempre las pruebas de inteligencia demuestran lo que se asevera

El octavo y último criterio es el denominado *una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de desempeños expertos de «estado final*. Ese factor defiende que una inteligencia debería contar con una historia propia de su desarrollo, organizada en sentido cronológico, según el tipo de inteligencia (Gardner, 1987, p. 105). De acuerdo con Armstrong (2018, p. 22), ese criterio apunta que «toda actividad basada en una inteligencia posee su propia trayectoria de desarrollo, es decir, tiene su propio momento de aparición en la primera infancia, su momento álgido a lo largo de la vida y su patrón de declive [...]». Como ejemplo, el autor cita actividades como la composición musical, que puede tener un largo periodo de actividad que puede empezar en la infancia y perdurar, como una inteligencia, hasta pasados los ochenta años. En cambio, la capacidad matemática no es una inteligencia que se desarrolle con alto nivel a muy temprana edad, sino que un individuo considerado normal adquirirá mayor comprensión de esa naturaleza en una edad más

avanzada y, sin embargo, es una facultad que se pierde a edades muy tempranas, aproximadamente a partir de los cuarenta años.

Con esa descripción breve de los criterios creados por Gardner (1987, pp. 10; 102-105) y que tienen como objeto establecer las distintas inteligencias, vimos que la acotación de las mismas no puede ser considerada parte de un proceso aleatorio, sino que está sometida por una criba de carácter completamente científico. Por eso, al mayor o menor grado de respuesta de una determinada comunidad de individuos — que puede ser abundante pero también reducida, como es el caso de los llamados «prodigios»— se valida, o no, cada una de esas inteligencias según el índice de respuesta a esos estímulos impulsados por los criterios aquí descritos.

En definitiva, hemos constatado que no cualquier habilidad es candidata a inteligencia. De hecho, muchas habilidades son actividades, motivadas por un ámbito cultural determinado, que ocurren de manera más generalizada, como pueden ser el análisis, la síntesis o el sentido del yo. Como señala Gardner (1987, p. 107), respecto a la naturaleza de las inteligencias, «cada una opera de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas».

6.4. Tipos de Inteligencias Múltiples

El educador Thomas Armstrong es uno de los investigadores que más ha estudiado la teoría de las IM de Howard Gardner. Autor de diversas obras sobre el tema que nos trae, Armstrong se concentró en su aplicación a la educación y atención a un alumnado específico: aquel con dificultades de aprendizaje (DA) y trastorno por déficit de atención (TDA). Y es que, al conocer la teoría de las IM, consideró que esta suponía un nuevo lenguaje correspondiente a las diferentes habilidades y competencias de esos niños en concreto y que, fundamentalmente, podría alejarlos del fracaso escolar al que, normalmente, están sujetos.

En su obra *Inteligencias múltiples en el aula* (2018) —una guía práctica para educadores—, Armstrong relaciona las ocho inteligencias fundamentales de la teoría de Gardner de forma bastante fiel y objetiva a la descripción realizada por el autor original y, por ello, aquí las comentaremos según la óptica de ese investigador.

6.4.1. Inteligencia lingüística

La *inteligencia lingüística* es, en palabras de Armstrong (2018, p. 18), «la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente (por ejemplo, como narrador, orador o político) o por escrito (poetas, dramaturgos, editores, periodistas)». Al igual que Gardner (1987; 1999), el autor menciona diversas habilidades asociadas a esta inteligencia, como la complejidad del proceso creativo en

la poesía, el manejo y la comprensión de la sintaxis y demás estructuras del lenguaje, la fonología, la asimilación de la semántica o del significado de las palabras, así como la capacidad oratoria o narrativa o la competencia del metalenguaje.

6.4.2. Inteligencia lógico-matemática

La *inteligencia lógico-matemática* es la «capacidad de utilizar los números con eficacia (matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (científicos, programadores, informáticos, especialistas en lógica)». Esto es, se trata de la habilidad natural para realizar operaciones matemáticas, comprender patrones lógico-numéricos, «categorización, deducción, generalización, cálculo, prueba de hipótesis» y abstracciones de esa naturaleza (Armstrong, 2018, p. 19).

6.4.3. Inteligencia espacial

Respecto a la *inteligencia espacial*, esta es la capacidad de comprensión del universo visual espacial. Según Armstrong (2018, p. 19), se trata de la habilidad de «llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones ([como los] interioristas, arquitectos, artistas, inventores)». El individuo que desarrolla esa inteligencia generalmente es sensible a los colores, capaz de materializar dos y tres dimensiones mentales en dibujos y de orientarse en directrices mentales. Gardner describe que:

Las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados son centrales para la inteligencia espacial. (Gardner, 1987, p. 225)

6.4.4. Inteligencia cinestésicocorporal o corporalcinestésica

La *inteligencia cinestésicocorporal* o *corporalcinestésica* se refiere a aquella capacidad de control sobre el propio cuerpo a la hora de expresar determinadas ideas y sentimientos. De acuerdo con Armstrong (2018, p. 19), «Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas⁵, táctiles y hápticas⁶». Luego, los actores, atletas, bailarines o artesanos son los colectivos que dominan esa habilidad.

⁵ Según el DRAE (2014), voz relativa a la 'Percepción inconsciente de los movimientos y de la posición del cuerpo, independiente de la visión.' (s.v. *propiocepción*).

⁶ Según el DRAE (2014), 'Táctil.' (s.v. *háptico, ca*).

6.4.5. Inteligencia musical

En lo que concierne a la *inteligencia musical*, se trata esta de la «capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales». Dicha competencia engloba, también, la susceptibilidad a cuestiones como el ritmo, tono o timbre de una canción. Asimismo, los individuos que cuentan con esa inteligencia son capaces de comprender la música en un nivel técnico y analítico (Armstrong, 2018, p. 19).

6.4.6. Inteligencia interpersonal

Una de las habilidades más destacables de la teoría de la IM, la *inteligencia interpersonal* se corresponde a aquellas capacidades de interacción social, esto es, la sensibilidad de comprensión de «estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas». Esta habilidad comprende, también, la sensibilidad de decodificación de gestos y expresiones faciales, así como de distintos timbres de voz. Incluye, además, la capacidad de responder a cada una de esas formas de comunicación y expresión de manera eficaz y pragmática, lo que hace con que el individuo que tenga esa competencia natural se destaque en puestos de liderazgo social, académico y laboral (Armstrong, 2018, pp. 19-20).

6.4.7. Inteligencia intrapersonal

En cuanto la inteligencia interpersonal es una habilidad de interacción con los demás, la *inteligencia intrapersonal* es la capacidad de autoconocerse y, asimismo, la capacidad de reacción y resolución según ese autoconocimiento. Como bien apunta Armstrong (2018, p. 20), «esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), consciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima».

6.4.8. Inteligencia naturalista

La octava y última competencia —incluida posteriormente en la teoría de las IM—, es la *inteligencia naturalista*, relacionada a la capacidad de «reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno», además de extenderse a la sensibilidad a otros fenómenos naturales, como los meteorológicos u orográficos. En el caso de individuos que viven alejados de entornos naturales, Gardner incluye también la capacidad de diferenciar formas de objetos inanimados, como coches o zapatillas deportivas (Armstrong, 2018, p. 20).

Gardner consideró, aun, la inclusión de una novena inteligencia, la *existencial*, en su obra *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century* (1999). Aunque esa habilidad englobe la capacidad de pensar en la situación de uno mismo más allá del cosmos, en significados existenciales como la vida y la muerte, el autor no etiqueta dicha inteligencia como una capacidad de tintes espirituales o de fundamentos religiosos o morales. Sin embargo, la inteligencia existencialista está por demostrarse, una vez que, todavía, no cumple con todos aquellos criterios obligatorios para fundamentar una inteligencia en la teoría de las IM (Armstrong, 2018, pp. 241-242).

BLOQUE II. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

1. MARCO LEGISLATIVO

La legislación educativa de referencia que rige nuestra propuesta de intervención educativa es la que regula, desarrolla y ordena el contenido curricular referente a la enseñanza de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
- 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
- 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

2. INTRODUCCIÓN

El segundo bloque de nuestro TFM posee un carácter eminentemente práctico: el diseño de una programación de unidad didáctica impartida a través del método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Su periodo de ejecución será de treinta días, por los que se distribuyen dieciséis horas lectivas previstas según el calendario escolar

(de 31/01/2020 a 04/03/2020). Cuenta con dieciocho sesiones y la presentación y difusión de un Producto Final (PF), cuyas actividades serán planificadas y desarrolladas de acuerdo con los elementos curriculares correspondientes al tercer curso de la etapa de ESO, descritos en las próximas páginas.

Las unidades didácticas (UD) —unidades menores de una programación— son intervenciones educativas previamente diseñadas y desarrolladas en un tiempo predeterminado. En su elaboración, se incluyen los elementos curriculares legislativos que son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, desde los objetivos que se desean lograr en dicho proceso hasta la evaluación global de los conocimientos adquiridos por el alumnado. Además, las UDD son organizadas de acuerdo con metodologías pedagógicas puestas en marcha mediante la activación de diversas estrategias metodológicas, de modo que tanto la enseñanza como el aprendizaje están dotados de significado respecto al resultado final de aprendizaje del alumnado.

Asimismo, la programación educativa es llevada a cabo mediante el contexto escolar, sociogeográfico y psicopedagógico en los que están inmersos los estudiantes de un determinado centro, en nuestro caso el IES Santa Catalina de Alejandría, ubicado en la capital de la provincia de Jaén.

Nuestro principal cometido con dicha actividad es la producción de una intervención educativa mediante la creación de un material didáctico dinámico e innovador en materia de educación, que conlleve a una labor en la que el docente actúe como guía del estudiante, que se convertirá, a su vez, en el protagonista del proceso de un tipo de aprendizaje significativo e integrador de competencias. Pretendemos que el alumnado, de una manera lógica y progresiva, sea capaz de activar los conocimientos previos que posee y asimilar los nuevos, además de desarrollar, con el auxilio de esos materiales, habilidades cognitivas que le permitan obtener, cambiar y mantener, en definitiva, conocimientos no solo académicos, sino también del mundo en el que se desarrolla como individuo y ciudadano y aplicarlos, además, como experiencia vital.

3. CONTEXTUALIZACIONES ESCOLARES

En este punto, describiremos aquellos aspectos que caracterizan el IES Santa Catalina, centro educativo que alberga el curso de 3º de ESO al que va destinado el diseño de nuestra UD.

3.1. *Etapas, ciclo y nivel educativo*

Nuestra intervención educativa tiene como objeto la programación de una UD adscrita al alumnado de la etapa de Enseñanza Obligatoria Secundaria (ESO), en el

primer ciclo y tercer curso. Relacionado con la materia de Lengua Castellana y Literatura, su elaboración se da bajo la normativa curricular legislativa ya descrita en el subapartado correspondiente a la legislación aplicada a este proyecto, alojado en el punto número uno de este bloque.

3.2. El centro escolar

Los centros de enseñanza presentan aspectos de carácter identitario, naturalmente marcados por la comunidad educativa que los conforman. Antiguo instituto femenino de Jaén, el IES Santa Catalina de Alejandría está ubicado en la capital de esa provincia, en la Avenida Ruiz Giménez, 16, código postal 23008, zona norte de la capital. Es un espacio educativo que alberga a un colectivo social —de familias jóvenes, tanto autóctonas como de origen extranjero, las que conforman, luego, una gran diversidad cultural— de hábitos muy acordes a su localización, en una zona bastante céntrica de la capital. Asimismo, nuestro centro está rodeado de otros centros y de zonas comerciales y de prestación de servicios diversos que aportan al ambiente de nuestro centro educativo un carácter bastante dinámico y urbano.

En lo que concierne al Plan y Programas educativos desarrollados, el centro ofrece a su comunidad proyectos como el «Espacio de paz» —fomenta la educación y cultura de la no violencia—; el «Plan de biblioteca» —incentiva el uso del espacio e impulsa el hábito lector—; el «Plan de igualdad» —involucra la comunidad del centro en acciones por la igualdad de género y prevención de violencia—; y el «Plan de lectura» —favorece la competencia lectora mediante acciones diversas—.

3.3. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza

El alumnado de tercer curso de ESO del IES Santa Catalina presenta unas características psicopedagógicas más o menos similares, esto es, manifiesta emociones y comportamientos propios de la adolescencia, etapa vital por la que transitan. No obstante, hemos podido detectar algunas variaciones en su proceso educativo que están íntimamente relacionadas con aspectos extraescolares.

En ese sentido, todos los grupos de tercer curso cuentan con alumnos que desarrollan actividades extraescolares relacionadas con la música, los deportes o la educación. No obstante, tenemos algunos estudiantes que, pese a su poca edad, ejercen de cuidadores de familiares; otros están sin supervisión paterna por motivos laborales y no tienen a nadie que los auxilie en la ejecución de las actividades escolares ni tampoco desarrollan actividades extras. Como resultado, estos estudiantes presentan un rendimiento académico inferior en comparación a los que mantienen actividades extraescolares o que están debidamente supervisados por sus padres.

De ese modo, observamos que esos alumnos son los más conflictivos: generalmente, son repetidores o demuestran un comportamiento agresivo (el acoso hacia alumnos de origen inmigrante es uno de ellos). Poco autoconfiantes, no sienten gran entusiasmo por las actividades escolares, su estado de sueño es excesivo, mientras que el comportamiento de los demás es mucho más dinámico y creativo.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

El artículo 6 bis e) referente a la *Distribución de competencias* de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa dispone que el diseño del currículo básico y sus componentes —los elementos curriculares— de plan de estudio corresponden al Gobierno y son aquellos que, en su conjunto, determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje que debe lograr cada estudiante. Además, respecto al derecho del alumnado, el diseño básico del currículo debe «asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica». Así, los elementos curriculares que detallaremos en las próximas páginas son los siguientes:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa
- b) Las competencias
- c) Los contenidos
- d) La metodología didáctica
- e) Los estándares de aprendizaje evaluables
- f) Los criterios de evaluación

4.1. LOS OBJETIVOS. DE ETAPA, DE MATERIA Y DIDÁCTICOS

Uno de los elementos curriculares establecidos de acuerdo con el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los objetivos dispuestos en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, que ordena y desarrolla el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, marcan aquellas metas que el alumnado debe lograr al final del proceso de cada etapa y enseñanza.

De ese modo, en los subapartados de este punto desglosaremos, primero, los *objetivos de etapa* de carácter curricular general; en segundo lugar, listaremos los *objetivos de materia*, propios de las disciplinas de Lengua Castellana y Literatura, recogidos en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por último, describiremos los *objetivos didácticos* que pretendemos alcanzar con nuestra UD.

4.2. Objetivos de etapa

Conforme a lo dispuesto en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y desarrollado en el Decreto 11/2016, de 14 de junio, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y en las alumnas las capacidades que les permitan:

- 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 personal.
- 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.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- 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.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- 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.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2. Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”.

4.3. Objetivos de materia

Los objetivos de materia son aquellos específicos de la asignatura troncal de Lengua Castellana y Literatura y contribuyen al logro de los objetivos generales de materia, así como de las competencias clave. Están dispuestos en la 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:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.

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 histórico-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.
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

4.4. *Objetivos didácticos*

Los objetivos didácticos son aquellos que, a corto plazo y además de los curriculares, queremos que el estudiante supere al finalizar las actividades de una UD determinada. Atienden al contexto, a las características y a las necesidades del alumnado y, según el ámbito de competencias, pueden ser de carácter conceptual (C), procedimental (P) y o actitudinal (A). Asimismo, deben ser diseñados de acuerdo a los conocimientos previos del alumnado, así como atraer su atención y motivarlo a superarlos.

Nuestros objetivos didácticos, aquí coordinados con aquellos tipos de Inteligencias Múltiples que deseamos potenciar con nuestra UD, los podemos observar en la siguiente tabla 1. *Objetivos didácticos*:

Objetivos didácticos	Carácter	Inteligencias múltiples	Objetivos de etapa	Objetivos de materia	Grado de evaluación
----------------------	----------	-------------------------	--------------------	----------------------	---------------------

OD1	Expresarse escrita y oralmente de forma adecuada según el ámbito de actuación en las diferentes fases de ejecución de las actividades: formación grupal; distribución de los roles de responsabilidad y de tareas; solución de conflictos	P	Lingüística Lógico-matemática Espacial	a, e, f, h	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13	Básico
OD2	Desarrollar la habilidad de escritura creativa, de acuerdo con el formato específico (cómic, textos creativos, etc.), de mapas mentales y de esquemas	A	Lingüística Espacial	i, j	1, 3, 4, 10, 11	Básico
OD3	Reconocer y asociar las diferentes categorías de palabra a los distintos tipos de sintagma. Reconocer la	C	Lingüística Espacial	h, j	1, 3, 10, 11	Básico

	oración simple. Reconocer sujeto y predicado en la oración simple					
OD4	Desarrollar los sentidos estético y cultural a partir de ejercicios de intertextualidad entre diferentes textos literarios y otras manifestaciones artísticas	P C	Lingüística Musical Espacial Interpersonal Intrapersonal	I	1, 3, 4, 7, 12, 13	Deseable
OD5	Cooperar con respecto y compromiso en la planificación y en la ejecución de las actividades individuales y grupales	P	Cinestésicocorporal Espacial Interpersonal Intrapersonal	a, b, c, d, e, f, g	1, 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13	Básico
OD6	Ser autónomo y responsable en la búsqueda y selección de información para la ejecución de las actividades	A	Espacial Intrapersonal	a, b, d, e, f, g	7, 8, 11, 12, 13	Básico
OD7	Ser capaz de expresar opiniones críticas y sentimientos	A	Lingüística Interpersonal Intrapersonal	a, c, d, f	2, 5, 8, 11, 13	Básico

	propios a partir de la lectura literaria y de otras manifestaciones artísticas y culturales					
OD8	Ser capaz de ejecutar indicaciones físicas para detener episodios de tensión, ansiedad o agresividad	C	cinestésicocorporal	a, k	2	Deseable

Tabla 1. *Objetivos didácticos*. Fuente: elaboración propia

4.5. Taxonomía de Bloom y las Inteligencias Múltiples

En 1948, Benjamin S. Bloom (1913-1999) creó un método de clasificación para los objetivos, al que tituló *taxonomía de objetivos educativos* o, como es ampliamente conocida, *taxonomía de Bloom*. Publicada en 1956, para esa catalogación consideró, junto a otros investigadores, tres rasgos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Entre estos, el aspecto cognitivo, desarrollado más detenidamente por Bloom, es el más significativo y, luego, el más empleado en el ámbito educativo (Armstrong, 2018, p. 223). En otras palabras, la *taxonomía de Bloom* —revisada por Anderson y Krathwohl⁷ en 2001 para atender a las nuevas necesidades, cambios y acciones en el ámbito del aprendizaje con la inclusión y desarrollo de las tecnologías TIC— establece como objetivos unas acciones que el alumno debe realizar en el desarrollo de construcción del aprendizaje mediante procesos de cognición, sobre cualquier tema educativo.

En la taxonomía de Bloom, la adquisición de conocimientos por cognición se da a través de un orden ascendiente, esto es, la captación progresiva de competencias ocurre a partir de la ejecución de las actividades más sencillas (activar conocimientos previos o *recordar*) hasta las más complejas (como *crear*). Mediante el empleo de una serie de verbos asociados a cada una de esas categorías (memorizar, contrastar,

⁷ Posteriormente a la revisión de Anderson y Krathwohl (2001), la taxonomía de Bloom fue otra vez revisada por el doctor Andrew Churches en el contexto de la era digital, como la inclusión de verbos que no existían a finales del siglo pasado, pero sin cambios estructurales en la taxonomía.

emplear, examinar, analizar, explicar, justificar, etc.), la taxonomía revisada se aplica en los siguientes niveles de complejidad cognitiva: *recordar, comprender, aplicar* (procesos cognitivos de orden inferior o bajo) y *analizar, evaluar y crear* (procesos cognitivos de orden superior o alto).

Respecto a la correlación entre la taxonomía de Bloom y las IM, Armstrong (2018, pp. 223-224) apunta que esta puede funcionar como dispositivo de control o medición de la actividad de aprendizaje cognitivo que puede alcanzar el alumnado al finalizar un determinado conjunto de actividades, diseñadas estas con el fin de potenciar aquellas inteligencias en las que el alumno puede destacarse.



Taxonomía de Bloom. Fuente: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

4.6. Competencias clave

Conforme lo establecido en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, desarrolladas en el Decreto autonómico andaluz 111/2016, las competencias, base del aprendizaje autónomo por parte del alumnado, combinan elementos como «conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto». Son, asimismo, las «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». Deben, también, correlacionarse con los contenidos y los criterios de evaluación de la ESO. Son, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, imprescindibles para el proceso continuo y permanente de aprendizaje, necesaria para el «desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Ese elemento cuenta con seis tipos

de competencias curriculares: a) Comunicación lingüística; b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; c) Competencia digital; d) Aprender a aprender; e) Competencias sociales y cívicas; f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; g) Conciencia y expresiones culturales.

En consecuencia, la programación de nuestra UD se basa mediante lo dispuesto hasta aquí en lo que concierne a las competencias clave, así como su relación con las IM de Gardner, lo que detallamos en la tabla 2. *Competencias clave e Inteligencias Múltiples interrelacionadas:*

Competencias clave	IM
Comunicación lingüística (CCL)	Lingüística Lógico-matemática Musical interpersonal intrapersonal
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Lógico-matemática Espacial Lingüística
Competencia digital (CD)	Lingüística Lógico-matemática Espacial
Aprender a aprender (CAA)	Interpersonal Intrapersonal Lingüística
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Lingüística Interpersonal Intrapersonal Naturista
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)	Lingüística Lógico-matemática Interpersonal Intrapersonal
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Lingüística Interpersonal Intrapersonal Musical Corporalcinestésica

Tabla 2. *Competencias clave e Inteligencias Múltiples*. Fuente: creación propia

4.7. Contenidos de materia

Los contenidos de materia son el «conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado», definición acorde con el Decreto 111/2016, 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En la tabla 3. *Contenidos de materia*, disponemos aquellos contenidos afines con las competencias clave y los Objetivos didácticos que pretendemos desarrollar con nuestra propuesta didáctica:

Contenidos		
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	Objetivos didácticos	IM Relacionadas
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. - Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. - Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada	OD1 OD2 OD5 OD6 OD7 OD8	Lingüística Interpersonal Intrapersonal

interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan. • Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.		
Hablar.		
• Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales. • Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. • 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.	OD1 OD2 OD5 OD6 OD7 OD8	Lingüística Interpersonal Intrapersonal
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	OD	IM
Leer.		
• Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos del ámbito personal, académico y social. • Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos. • Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como	OD1 OD4 OD5 OD6 OD7 OD8	Lingüística Intrapersonal

fuente de obtención de información. Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación.		
Escribir.		
- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. - Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. - Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). - 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.	OD1 OD2 OD3 OD4 OD5 OD6 OD7	Lingüística Interpersonal Intrapersonal
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	OD	IM
La palabra.		
- Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo. - Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital.	OD1 OD2 OD3 OD4 OD5 OD6 OD7	Lingüística
Las relaciones gramaticales.		

- Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos tipos de sintagmas y su estructura: nominal, verbal. - Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado.	OD1 OD2 OD3 OD4 OD5 OD6 OD7	Lingüística
Bloque 4. Educación literaria	OD	IM
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. - Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca como espacio de lectura e investigación.	OD1 OD4 OD5 OD6 OD7	Lingüística
Creación.		
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. - Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.	OD1 OD4 OD5 OD6 OD7	Lingüística

Tabla 3. *Contenidos de materia.* Fuente: creación propia

4.8. Elementos transversales

La transversalidad se traduce en el acto de educación en actitudes, valores y normas de conducta social, de igualdad, laboral, de control de la violencia, de conciencia medioambiental, entre otros.

En nuestra UD, los elementos transversales se relacionan, por un lado, con los Planes y Proyectos del IES Santa Catalina, especialmente: Plan Lector, Plan de Igualdad, Proyecto Centros TIC y Escuela Espacio de Paz y, por otro, al desarrollo de las inteligencias lingüística —desarrollo integrador de la competencia comunicativa—; de

las interpersonal e intrapersonal —a través de las actividades grupales, del fomento de la empatía en la prevención del acoso escolar y la prevención de suicidio adolescente—; así como también a la potencialización de las inteligencias lógico-matemática y espacial —mediante el uso de las tecnologías y de estrategias de memorización, de mapas mentales conceptuales, dibujos, gráficos, etc.—.

En la siguiente tabla 4. *Elementos transversales* seleccionamos aquellos elementos transversales relacionados con las IM que pretendemos desarrollar mediante las actividades de nuestra UD:

Elementos transversales	Inteligencias Múltiples
b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.	Interpersonal Intrapersonal Lingüística
c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.	Interpersonal Intrapersonal Lingüística
d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la	Interpersonal Intrapersonal Lingüística

identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.	
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.	Interpersonal Intrapersonal Lingüística
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.	Lógico-matemática Espacial Lingüística
i) 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, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de	Interpersonal Intrapersonal naturista

4.9. Metodología didáctica. Principios, estrategias y métodos innovadores

El artículo 2 g) del Real Decreto 1105/2014 define la metodología didáctica como el «conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados». Así, los métodos didácticos se refieren al modo de enseñar con base científica, esto es, mediante qué acciones eficazmente comprobadas el profesorado impulsa la enseñanza y el proceso cognitivo de aprendizaje curricular. Además, ese proceso se caracteriza, según dicha legislación, por su transversalidad y su rasgo integrador, lo que significa que todas las materias deben ser abordadas al mismo tiempo en todos los ámbitos de conocimiento.

Asimismo, en el marco de la ley vigente centro y profesorado poseen autonomía pedagógica a la hora de seleccionar cuáles serán aquellos principios⁸ y métodos didácticos de enseñanza-aprendizaje aplicables a su programación y, por norma, se adhieren al modelo de programación propuesto por el actual sistema educativo, centrado en las teorías psicológicas cognitivas y contextuales —como la teoría o concepción constructivista del aprendizaje—, enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El artículo 7 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO, concreta un total de once recomendaciones metodológicas que deben ser consideradas a la hora de programar las estrategias didácticas con las que se pondrá en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial de cada centro. Para establecer una estrategia propia y consonante con la teoría de las IM, seleccionamos aquí las siguientes recomendaciones curriculares que serán aplicadas al diseño de nuestra intervención:

2. 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 éste 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.

⁸ Principios como la *teoría genética, evolutiva o de desarrollo madurativo de Piaget*; la *teoría social, de desarrollo sociocultural o sociolingüística de Vigotsky*; la *teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel*; la *teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner*; la *teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*; la *teoría del interaccionismo social o aprendizaje mediado de Feuerstein*; etc.

4. Las líneas metodológicas de los centros docentes tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, estimular la superación individual, el desarrollo de todas sus potencialidades, fomentar su autoconcepto y su autoconfianza, y promover procesos de aprendizaje autónomo y hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.
6. Se estimulará la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.
7. Se desarrollarán actividades para profundizar en las habilidades y métodos de recopilación, sistematización y presentación de la información y para aplicar procesos de análisis, observación y experimentación, adecuados a los contenidos de las distintas materias.
8. Se adoptarán estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizarlo mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y diferentes formas de expresión.
9. Se emplearán 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 y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad los aprendizajes.
10. Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.
11. Las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual como herramientas integradas para el desarrollo del currículo.

4.9.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje

Respecto al diseño de las unidades didácticas, los métodos de enseñanza-aprendizaje seleccionados por el profesorado a la hora de abordar dicho proceso se concretan de acuerdo a distintas esferas: según la *forma de razonamiento* —de las que emplearemos el *método inductivo*⁹—; en cuanto a la *forma de enseñar*¹⁰ —entre las

⁹ Se subdivide en tres diferentes formas de razonamiento para llegar a conclusiones que son el *método deductivo*: presentación de conceptos, principios o afirmaciones materiales desde el general al particular. Ideal para aquellos asuntos ya asimilados y a partir de los cuales pasa a realizar deducciones; *Método inductivo*: presentación de los conceptos, principios y afirmaciones desde lo particular al general. Método activo, ideal para impulsar la captación de conocimientos científicos e investigativos; y

diversas formas, nos centraremos en los *métodos globalizados*, que abarcan el ABP—; *en cuanto a las actividades del alumnado* —método activo, en el que el alumnado es el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no el docente, como en el método pasivo—; y *en cuanto a la interacción del alumnado* —según los métodos de *aprendizaje cooperativo* y de *tutoría entre iguales*, ambos empleados en nuestra UD.

4.9.2. Estrategias metodológicas de carácter innovador

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje consideradas innovadoras son aquellas que poseen un carácter activo —requisito clave para potenciar el aprendizaje de competencias—, contextualizan el proceso de aprendizaje a la realidad del alumnado —de manera a motivarlo en el proceso— y, además, son inclusivas respecto a la atención de las necesidades de la diversidad de alumnado (Forteza Bagán, s.f, pp. 9-10). En la actualidad, el sistema educativo cuenta con una gran variedad de esas estrategias, sobre todo con la inclusión de las herramientas TIC TAC TEP¹¹, fundamentales en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de tipo cooperativo. En el caso de nuestra intervención, el *Aprendizaje basado en Proyecto* (ABP) y el *aprendizaje cooperativo* serán el eje vertebrador para el desarrollo de las tareas de ese proyecto. Además, la misma incluirá una serie de estrategias innovadoras que tienen que ver con el proceso de aprendizaje mediante el estímulo cognitivo y la neuroeducación, conceptos propios de la teoría de las IM de Gardner.

Método analógico: presentación de los conceptos, principios y afirmaciones desde lo particular al particular. Mediante comparaciones, se llegan a soluciones por semejanza. Ideal para el desarrollo intelectual de los más pequeños, aunque se puede emplear con cualquier estudiante.

¹⁰ Cuanto a la forma de enseñar, hay diversos métodos (método expositivo; método indagativo, investigativo o por descubrimiento; método investigativo guiado, etc.) relacionados con la forma de razonamiento, pero nos centraremos en el elegido para la ejecución de esta UD.

¹¹ Fundamentales en el sistema educativo en el siglo XX, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se refieren a las tecnologías que facilitan los procesos de adquisición, transmisión e intercambio de información. Desmembradas en su definición de acuerdo con sus funciones, las TIC son herramientas instrumentales y de inclusión de las Tecnologías de la Información en la Educación, mientras que Las TEC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) hacen referencia a la inclusión de las TIC como herramienta en el proceso de formación y planificación educativas, esto es, pasan de ser un elemento meramente instrumental a tener un carácter formativo en la Educación. Más actuales, las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) aluden a la capacidad de difusión y compartimiento de la producción de materia educativa, en las que los usuarios pueden interactuar y colaborar entre sí en la creación de contenido de forma masiva y virtual. Las TEP van más allá de la instrumentalización o la formación y se utilizan para influir o crear tendencias en comunidades interactivas (Prioretti, 2016, s.p.).

Respecto al *aprendizaje cooperativo*, metodología fundamentada en la teoría constructivista que se basa en el trabajo en equipo, este se caracteriza por un conjunto de procedimientos de enseñanza-aprendizaje distribuidos en grupos heterogéneos formados por integrantes elegidos por el docente, en los que el alumnado trabaja bajo lo que se conoce como *interdependencia positiva*, esto es, debe trabajar cooperativamente para la solución de tareas de los demás integrantes para el logro de un objetivo final. Ese método, que puede incorporar diversas técnicas («4, 2, 1»; «lápices al centro», «lo que sé y lo que sabemos», «parejas cooperativas de lectura» ,etc.), se caracteriza por la obligatoriedad de que el alumnado debe cooperar de manera conjunta y coordinada para lograr el objetivo propuesto, esto es, el objetivo final solo es válido si cada miembro del equipo logra trabajar mediante una *responsabilidad individual*, necesaria en la concreción global del objetivo final. Tal regla es idónea para que el alumno desarrolle valores como la corresponsabilidad, las habilidades sociales y la motivación o el trabajo en equipo.

Para Fernando Trujillo, el *Aprendizaje Basado en Proyecto* (ABP) es «una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real» (2017, «Una definición de AbP»). Variante del *Aprendizaje basado en Problemas* —metodología que activa el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la solución de un problema complejo—, el alumnado debe desarrollar, en grupo, un determinado proyecto siguiendo fases e instrucciones en una secuencia lógica facilitada por el docente —establecen roles en el grupo, formulan hipótesis, seleccionan y distribuyen las tareas, investigan, presentan resultados—. Aquí, el profesor es un guía en el proceso de ejecución de las actividades propuestas hasta la presentación del producto final, resultado de la conclusión de las diversas tareas que pueden conformar un proyecto. De esa manera el alumnado, que protagoniza el proceso, desarrolla conceptos como el pensamiento y el análisis críticos, la autonomía, la responsabilidad, la colaboración, pues es consciente de que de él depende la concreción del producto final del trabajo en el que está involucrado, así como también desenvuelve la capacidad de trabajo en equipo y de solución de conflictos.

Además del Aprendizaje cooperativo y del ABP, nos apoyaremos, asimismo, en otras metodologías innovadoras complementarias en la ejecución de las distintas tareas y necesidades de nuestra UD, que funcionarán como herramientas motivadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

La *tutoría entre iguales* es un método de aprendizaje cooperativo reducido a la formación de una pareja de alumnos, en la que la relación es asimétrica, esto es, de tutor y de tutorado respectivamente. Estrategia previamente planificada por el profesorado, tiene sus beneficios en el factor de la edad —que aproxima a los

participantes intelectualmente—. Asimismo, los alumnos pueden compartir edad y o curso o, por el contrario, el tutor es mayor y de un curso superior en relación al tutorado. En el primer caso, la tutoría será *fija* —no hay intercambio de roles— o *recíproca* —tutor y tutorado podrán alternar los dos papeles en las diferentes sesiones—. Forma de enseñanza inclusiva, la tutoría entre iguales permite que ambos participantes se beneficien de esa metodología: mientras el tutorado comprende conceptos y avanza en el proceso, el tutor tiene la oportunidad de repasarlos y reforzarlos. Es ideal para el desarrollo de actividades que atiendan, por ejemplo, a la diversidad, pues el alumno tutorado se siente más motivado y desarrolla sentimientos como la autoconfianza y de inclusión.

Otro método que tiene gran aceptación por parte del alumnado es la *gamificación*, metodología de carácter motivador que promueve el aprendizaje por medio del juego y de la solución de problemas, así como incrementa el deseo de superación de obstáculos por parte del alumnado. Muy útil para la activación de conocimientos previos, pero también en la adquisición de nuevos conceptos, esa forma de aprendizaje se da mediante solución de enigmas, la acumulación de puntos, la superación de diferentes niveles de dificultad e incluye la obtención de premios cada vez que los objetivos del juego son logrados. De acuerdo con Benavidez y Flores (2019, p. 43), «El juego es una herramienta para conocerse y conocer el entorno, con lo que se potencian las relaciones inter e intra personales, fundamentales para activar el sistema cognitivo» y, por tanto, fundamental en el desarrollo de nuestra UD.

Por último, nos detendremos en aquellas estrategias relacionadas con la *neuroeducación*, método que relaciona la neurociencia al aprendizaje. Los procesos de *aprendizaje* —adquisición de nueva información— y de *memoria* —persistencia de lo aprendido en la memoria que puede ser activado en otro momento— están «relacionados a las emociones, ya que dependen de su intensidad», de ahí la importancia de estrategias didácticas que logren dicha intensidad emocional que impacten positivamente en el proceso de aprendizaje (Benavidez y Flores, 2019, p. 26).

En otras palabras, la neurociencia demuestra que solo puede ser realmente aprendido aquello que genera emoción y, por tanto, es imprescindible gestionarla positivamente en el aula. Son tres los aspectos neurocientíficos asociados a la adquisición de aprendizaje: las *emociones positivas* —asumir con naturalidad los errores y corregirlos cooperativamente fijan lo aprendido—; *la atención* —la de tipo ejecutiva, que motiva la concentración total en una tarea, con inhibición de otros estímulos—; y *la memoria* —intrínsecamente asociada al aprendizaje (no se aprende sin esta), es como consolidamos lo aprendido para activarlo en cualquier momento—.

En conclusión, la aplicación de estrategias neurodidácticas en el aula puede ser una tarea sencilla para el docente, que debe ser receptivo a esas nuevas formas de

enseñanza. Técnicas como el *mindfulness* —que entrena la atención en distintos niveles, ya sea antes de realizar un examen, una nueva tarea o para empezar el día lectivo— o metodologías favorecedoras de *metacognición*, como la práctica de *mapas mentales* o de la *rutina de pensamiento* —ejercicios visuales y reflexivos, fácilmente integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje—, favorecen el aprendizaje de manera permanente, además de desarrollar distintas habilidades del alumnado de manera personalizada y, consecuentemente, atender a la diversidad de alumnos que se presenta en un mismo aula.

4.10. Aspectos organizativos. Materiales, recursos didácticos y espacios

Respecto a los recursos didácticos, el libro de texto será un medio disponible en nuestra intervención como fuente de apoyo para el alumnado. En cambio, los recursos en línea (plataformas digitales: diccionarios, Kahoot®, Pixton.com, Padlet®, Canva®, etc.), las herramientas educativas de Google (Classroom y Drive) serán los recursos utilizados en la realización de las actividades propuestas, medios fundamentales para la inclusión de las tecnologías TIC TAC TEP en el proceso. También el cuaderno de apuntes de clase será fundamental como recurso en el proceso de aprendizaje, además de instrumento de evaluación.

Como materiales, tenemos la pizarra digital, ordenador de mesa en el aula ordinaria, portátiles, ordenadores en el aula de informática y acceso a red en todo el instituto.

En cuanto a los espacios, el lugar de trabajo habitual es el aula ordinaria. Con la frecuencia de una vez a la semana utilizaremos una de las aulas de informática del centro. Para esa unidad, no se utilizará la biblioteca del centro, sino el Salón de Actos del instituto.

4.11. Configuración de grupos

Contamos con una clase de veintiocho alumnos que serán repartidos en siete grupos de cuatro integrantes cada uno. Básicamente, en el desarrollo de esta programación conformaremos cuatro tipos de agrupación: el gran grupo (para las clases magistrales); las agrupaciones de aprendizaje cooperativo (grupos de cuatro); y dos grupos para las tutorías entre iguales de tipo fija (método de atención a la diversidad); y actividades individuales (un alumno).

4.12. Medidas de atención a la diversidad

Conforme lo dispuesto en el Capítulo VI del Decreto 111/2016 y en el Capítulo IV de la Orden de 14 de julio de 2016, tales medidas son un «conjunto de actuaciones

educativas de atención a la diversidad dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado», que reúnen criterios de «flexibilidad» y tienen un carácter inclusivo, todo ello con el fin de que esos alumnos superen el proceso de adquisición de competencias.

En nuestro grupo tenemos dos alumnos que necesitan atención no significativa: uno de origen marroquí (cuyo idioma materno es el francés) y una alumna con necesidad de compensación educativa por trastorno específico de aprendizaje con dificultad en la lectura (dislexia). Para el primer caso, produciremos actividades de refuerzo para el desarrollo de las destrezas comunicativas (ejercicios de lectura, de traducción y de refuerzo); en el segundo caso, se desarrollará actividades pedagógicas propias y de acuerdo con el departamento de Orientación y, asimismo, parte de su evaluación será oral. En ambos casos, tendremos tutorías de iguales, tanto en los grupos cooperativos como en los grupos de dos alumnos.

4.13. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

La legislación educativa marca que la evaluación del aprendizaje será continua. De ese modo, el docente puede comprobar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado así como su maduración personal. Además, la evaluación continua permite al docente detectar dificultades de aprendizaje, sus causas y corregirlas mientras se producen para que el alumnado siga avanzando en su proceso de aprendizaje, de ahí la obligación de informar al alumnado al tipo de evaluación que se enfrenta y, sobre todo, cómo superarla.

En ese sentido, la teoría de las IM propone un método de evaluación también basado en un conjunto amplio de «instrumentos, medidas y métodos», esto, es como el normativo. Considera, asimismo, que la observación continua y la documentación de la producción de conocimientos oriundos del proceso de resolución de problemas en contextos reales —procedimiento que resulta en sus logros competenciales— son los medios protagonistas para alcanzar tales objetivos (Armstrong, 2018, pp. 171-172). En realidad, tanto los criterios de evaluación de las IM como las estrategias metodológicas innovadoras que los validan y que impulsan cada vez más el proceso de aprendizaje en nuestra comunidad educativa están intrínsecamente relacionados con las IM, lo que comprobaremos también en el desarrollo de nuestros instrumentos de evaluación.

Organizados en cuatro bloques, por una parte el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014 y el artículo 4 del Decreto 111/2016 autonómico andaluz definen, respectivamente, los criterios de evaluación como referentes de evaluación de los objetivos de etapa que el alumnado debe lograr así como el grado de adquisición de las competencias clave que los mismos alcanzan. Por otra, la Orden de 14/07/2016

establece los criterios para cada una de las materias, criterios estos que relacionan todos los elementos del currículo. En la tabla 5. *Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables* desarrollamos tanto los criterios como los estándares de evaluación, así como su relación con los objetivos didácticos que deseamos que el alumnado alcance con nuestra intervención:

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje		
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar		OD/IM
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 funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.		OD1 OD2 OD4 OD5 OD6 OD7 OD8 Lingüíst. Interp. Intrap. Cinescor.
1.1.	Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.	
1.3.	Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.	
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. CCL, CAA, CSC.		
2.4.	Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.	
2.5.	Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos. (Demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...).	
3. Comprender el sentido global de textos orales. CCL, CAA, CSC.		
3.1.	Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.	
3.3.	Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.	
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.		
4.1.	Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP.		
6.1.	Realiza presentaciones orales.	
6.2.	Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.	
6.4.	Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.	
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.		
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.	
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		OD/IM
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.		OD1 OD2 OD3 OD4 OD5 OD6 OD7 OD8 Lingüíst. Interp. Intrap. Espac.
1.3.	Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.	
1.4.	Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.	
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC.		
2.1.	Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.	
2.6.	Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas...	
3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC.		

3.2.	Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.	
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 proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA.		
4.2.	Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital.	
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.		
5.1.	Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura.	
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.	
6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. CCL, CAA, SIEP.		
6.4.	Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones.	
Bloque 3. Conocimiento de la lengua.		OD/IM
1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. CCL, CAA.		OD1 OD2 OD3 OD6
1.1.	Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.	Lingüíst. Interp. Intrap. Espac.
1.2.	Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.	
7. Reconocer y explicar los diferentes sintagmas en una oración simple. CCL, CAA.		
7.1.	Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.	
8. Reconocer, usar y explicar los constituyentes inmediatos de la oración simple: sujeto y predicado con todos sus complementos. CCL, CAA.		

8.1.	Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.	
Bloque 4. Educación literaria		OD/IM
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CeC.		OD1 OD2 OD4
1.1.	Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.	OD5 OD6
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.		OD7 Lingüíst. Interp. Intrap. Musical
3.2.	Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.	
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.		
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.	
6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.		
6.1.	Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.	
7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.		
7.1.	Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.	

7.2.	Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.	
-------------	--	--

Tabla 5. *Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.* Fuente de elaboración: propia

4.14. *Procedimientos de evaluación y calificación*

En el marco del ABP, enseñar y evaluar no son actividades distintas: la primera consiste en generar un estado de aprendizaje —en el cual transcurre el proyecto—, mientras que la segunda se presta a la recopilación de datos de ese proceso —desarrollo, dificultades o problemas— para tomar decisiones respecto al trabajo. De ahí la importancia de la evaluación en todas sus fases (inicial, continua y final) y variantes (evaluación, autoevaluación y coevaluación), una vez que esta será el indicador del éxito o del fracaso del proyecto de enseñanza-aprendizaje propuesto, esto es, del resultado de los esfuerzos realizados en el inicio, durante y a final de un proyecto. Además, no podríamos solucionar los problemas que puedan surgir o personalizar correcciones y refuerzos a los alumnos que más lo demanden. En suma, otorgar la importancia de la evaluación en todas sus vertientes conlleva, por parte del docente, reflexionar con antelación sobre los procedimientos, con el objeto de que estos sean más amplios y transparentes, tanto para el docente como para el alumnado e, incluso, para sus familias.

En ese sentido, lo dispuesto en el artículo 15 de la Orden de 14 de julio de 2016 dispone que: «el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal en relación con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y las competencias clave. A tal efecto, utilizará diferentes procedimientos, técnicas o instrumentos como pruebas, escalas de observación, rúbricas o portfolios, entre otros, ajustados a los criterios de evaluación y a las características específicas del alumnado».

Respecto a las técnicas de evaluación —acciones que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje—, emplearemos los siguientes procedimientos: observación sistemática del alumnado; pruebas de expresión y comprensión oral y escrita; revisión, corrección y análisis de tareas, actividades y ejercicios; autoevaluación y coevaluación del alumnado.

En lo que concierne a los instrumentos de evaluación —herramientas diseñadas para que el docente pueda obtener información precisa sobre el nivel de aprendizaje— dispondremos de: escala de observación de progreso del proceso de aprendizaje (oralidad); pruebas (escritas); revisión, corrección y análisis de producción (portafolios individuales y grupales); cuaderno de clase (incorporará agenda y actividades diarias

de apuntes, esquemas, ejercicios, etc.); cuestionarios de evaluación, autoevaluación y coevaluación (del proceso de ABP y del PF).

Como instrumento de medición de las calificaciones pertinentes, usaremos rúbricas —matrices de evaluación descriptoras de estándares/indicadores de aprendizaje evaluables gradualmente según distintos niveles de dificultad o exigencia. Los elementos básicos de una rúbrica son: los *aspectos a evaluar* (indicadores/estándares); la *escala de calificación* (categorías graduales cualitativas y o cuantitativas de definición de la producción del alumnado); y los *criterios* (breve definición de lo que se quiere evaluar). En la tabla 6. *Procedimientos de evaluación y calificación*, desarrollamos aquellas técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación para las actividades que llevaremos a cabo:

Procedimientos de evaluación y calificación		
Técnicas	Instrumentos de evaluación	Valoración
Observación procedimientos y actitudes	Escala de observación	20%
Pruebas	Oral, escrita y específica	30%
Revisión, corrección y análisis de producción	Portafolios (individual y cooperativo)	20%
	Cuaderno de clase	20%
Autoevaluación y coevaluación	cuestionarios	10%

Tabla 6. *Procedimientos de evaluación y calificación*. Fuente de elaboración: propia

5. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El diseño de esta intervención tiene como propósito la adquisición de las destrezas comunicativas en materia de Lengua y Literatura mediante la potencialización de habilidades, a partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Para la puesta en marcha de tal propuesta metodológica, introduciremos como tema curricular el subgénero de la Picaresca y su obra inaugural *Lazarillo de Tormes*, así como otros contenidos lingüísticos básicos de materia asignados curricularmente a tercer curso de ESO.

Además, emplearemos una serie de estrategias innovadoras y motivacionales, ya que perseguimos un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea significativo en todo el desarrollo de ejecución de esa programación didáctica, que se cierra con la presentación de un proyecto final mediante el cual el alumnado deberá lograr adquirir las competencias clave seleccionadas para esta intervención.

Al final de esta jornada, el estudiante debería obtener una mayor consciencia, sentido de responsabilidad y de pensamiento crítico respecto al contexto en el que está inmerso, ya sea social, familiar, académico, como señas de desarrollo intelectual y humano.

UNIDAD DIDÁCTICA: «¡SOMOS TODOS LAZARILLO!»
CURSO / ETAPA / CICLO: 3º / ESO / 1º
N.º DE INTEGRANTES: alumnos (28) / Grupos (7 grupos de 4 integrantes)
TEMPORALIZACIÓN TOTAL: 4 semanas; 16 horas; 18 sesiones; fecha: de 31/01/2020 a 03/03/2020
Producto Final. Macroexposición: «Lazarillo tiene arte». Fecha de presentación: 03/03/2020. Local: Salón de actos IES Santa Catalina. Duración: 120 minutos. Evento educativo abierto a las familias del alumnado y miembros de la comunidad del centro

SESIÓN Nº 1 (31/01): presentación de UD, conocimientos previos y tema del ABP
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
INTRODUCCIÓN. Dos partes: 1ª parte (25 minutos): ¿qué sabes?, ¿qué vas a aprender?, ¿en qué serás capaz? a) <i>Presentación global de la UD.</i> Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que el alumnado deberá conocer y aplicar durante el desarrollo de la UD. b) <i>Detección de conocimientos previos (20 minutos).</i> «¿Qué es la novela picaresca? ¿Sabéis qué es un pícaro?». Visionado de fragmento de la película “Lázaro de Tormes” (2’44): https://youtu.be/Fa3a8JVMciQ c) <i>Visualizado de material digital de contextualización temática (20 min.):</i> https://hautatzen.net/recursos-lazarillo-tormes/ d) <i>Acuerdo motivacional sobre el proceso de lectura.</i> El alumnado es informado de que la lectura de <i>Lazarillo de Tormes</i> es obligatoria para la ejecución del ABP, que será con edición adaptada al lenguaje actual para facilitar el proceso lector (editorial Vicens Vives). Para el lunes, 03/02 debe haber leído al menos la introducción del libro y haber anotado en el cuaderno de apuntes los conceptos principales de cada epígrafe en una o dos líneas para realización de actividades. 2ª parte: fases 1 y 2 del ABP. Tema del proyecto. Punto de partida (35 minutos): a) <i>Configuración de los grupos de trabajo cooperativo:</i>

- Normas del trabajo cooperativo: grupos heterogéneos asignados por la docente. Obligatoriedad de ejecución conjunta de las actividades según el concepto de trabajo cooperativo.

- Formación de los 7 grupos y asignación de sus 4 integrantes. Los distintos roles de los integrantes serán: *secretario* (comunica las decisiones del equipo, mantiene la agenda de actividades); *moderador* (controla el ruido del grupo, promueve el consenso y disipa posibles conflictos); *orador* (comunicador e interventor del resultado de actividades en clase o decisiones en el aula); y *supervisor* (revisa el progreso y ejecución del proyecto, de las actividades y de las anotaciones de la agenda).

- Formación y asignación de tutores y tutorados para la “tutoría entre iguales” (dos parejas). Estarán juntos en los grupos de trabajo cooperativo correspondiente.

- Por la plataforma Google Drive, el secretario asignado de cada grupo deberá enviar, en hasta 24 horas, una lista que contenga: 1) El nombre del grupo; 2) El tema de exposición que desarrollarán en el proyecto final; 3) Los nombres de sus componentes y el rol que desempeñan cada uno.

b) Presentación ABP y elección de los temas para la exposición del proyecto final: se explica la metodología de las actividades. La distribución de los temas será por sorteo en clase. Cada grupo tiene 15 minutos para exponer su proyecto:

1º) Grupo «Picarillos cinéfilos»: «El *Lazarillo* en el cine». Investigación sobre la obra interpretada en la historia del cine. Adaptación, guion, actores, argumento.

2º) Grupo «Pícaros clásicos»: «Retratos de Lázaro. El personaje en la pintura». Investigación en los acervos digitales de diversos museos de retratos de Lázaro y pícaros que evoquen al personaje de la obra. La exposición debe contener toda la información respecto a las obras (autores, fechas, ubicación, contexto, etc.) y el grupo debe contextualizar retrato y obra: <https://www.museodelprado.es/>; <https://www.museothyssen.org/> <https://www.museoreinasofia.es/>, etc.

3º) Grupo «Pícaros de los tebeos»: «Lazarillo, el antihéroe del Renacimiento». Recreación de la obra en cómic interactivo. Libertad para la creatividad. El grupo puede recrear literalmente, pero también puede aportar, por ejemplo, un final diferente para Lázaro en cada tratado. Debe ser capaz de sintetizar el argumento original y sus partes: <https://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/06/21/1153545/10-herramientas-gratuitas-crear-comics-online.html>

4º) Grupo «Pícaros gráficos»: «Infografía de un pícaro. La novela en imágenes». Los contenidos deben sintetizar la estructura, los siete tratados, los personajes y su contexto. Cómo crear infografías: <https://youtu.be/Hx3Ar5z1vG8>. Ejemplo de infografía: <https://i.pinimg.com/originals/77/76/df/7776dfd9a30ed7fc6335885884e2d1ff.jpg>

5º) Grupo «Pícaros editores digitales»: «La portada de mes: Lazarillo de Tormes tiene un caso»: redacción de una revista digital. Configurado en un formato de magacín, su

contenido debe contextualizar aspectos socioculturales del Renacimiento (sociedad, política, religión, cultura), la picaresca y la obra.
<https://www.clasesdeperiodismo.com/2014/04/22/9-herramientas-para-crear-revistas-digitales/> / <https://es.calameo.com/books/0045341755510d2f9baef>

6º) Grupo «Los pícaros del cante»: «Música para Lázaro»: composición de un género musical que sintetice las aventuras y desventuras de Lázaro. Debe ser interpretada por los cuatro integrantes del grupo. Ejemplo de un rap (4'51):
<https://youtu.be/oDdxvrd565M>

7º) Grupo «Compañía Pícaruela de Teatro»: «Se abre el telón: dramatización de *Lazarillo de Tormes*». Adaptación de la obra al drama. Guion redactado con las principales escenas del texto, adaptadas y sintetizadas para ser representado en 15 minutos. Control (tiempo, contenido). La creatividad es clave (escenario, vestuario, representación, etc.). Se puede emplear material digital, adaptarlo a la modernidad, siempre que texto y contexto estén en escena. Cómo componer un guion:
<https://youtu.be/1LbmG0Qp1zg>; Fragmentos de algunas dramatizaciones:
<https://youtu.be/2EEmaD4b9YQ>; <https://youtu.be/RzRzsfABGoE>

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OD1; OD2; OD4; OD5

CONTENIDOS

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.

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.

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.

COMPETENCIAS CLAVE

CCL; CD; CAA; CSC; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; musical; interpersonal; intrapersonal

TAXONOMÍA DE BLOOM

Recordar; comprender; analizar

ELEMENTOS TRANSVERSALES

b); c); g); l)

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sus tutores (por iguales) los acompañan en ambos grupos cooperativos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 6; 7	5		3;
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 6.2; 7.1	5.1		3.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Evaluación inicial; observación de procedimientos y actitudes			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: gran grupo (clase magistral)			
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 2 (03/02): aula magistral. Gran agrupación
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1ª parte (10 minutos). Actividad de comprensión y expresión oral y escrita: <i>a) Afianzamos conceptos mediante gamificación:</i> accedemos a Kahoot!® y jugamos con los conceptos extraídos de la introducción de <i>Lazarillo de Tormes</i>, leída y anotada conforme actividad propuesta en la 1ª sesión. Llevan 1 punto positivo los 3 primeros alumnos con mejor puntuación en el juego; llevan 0,5 positivo los 3 segundos alumnos con mejor puntuación. <i>b) Redacción de un resumen a partir de los apuntes de la introducción (portafolio personal):</i> instrucciones para la realización de un breve resumen (introducción, nudo y desenlace) a partir de las anotaciones y posibles subrayados realizados durante la actividad. 2ª parte (45 minutos). Los elementos de la narración (cuaderno de apuntes): <i>a) Comunicación: los elementos de la narración.</i> Introducción a la modalidad de textos narrativos (tipos de narración y narrador; tipos de personajes; espacio y tiempo). Ejemplo: fragmento de <i>Las lágrimas de Shiva</i> (Cesar Mallorquí, 2002, pp. 30-131). 3ª parte. Instrucciones para actividades extraescolares (Classroom): <i>a) Microrrelato: aplica los conceptos de los rasgos lingüísticos narrativos vistos en clase: redacta un texto breve (1 cara mínimo) sobre un hecho, ficticio o verídico.</i> <i>b) Repaso. Ejercicio de verificación de habilidades específicas.</i> La acentuación (50 palabras para acentuar).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OD1; OD2; OD4; OD5			
CONTENIDOS			
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen.			
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.			
Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos.			
Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.			
Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.			
Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.			
Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; interpersonal; intrapersonal			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); g); h)			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales para la ejecución de los ejercicios de ortografía			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	5	1	3;
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	5.1; 5.2	1.1.; 1.2	3.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			

Observación de procedimientos y actitudes; cuaderno de apuntes; portafolio personal
METODOLOGÍA
Agrupaciones: gran grupo (clase magistral)
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 3 (04/02): ABP. Fase 3: investigación
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
¡Respiremos! Un minuto de ejecución de la técnica de concentración <i>mindfulness</i> En la plataforma Padlet®, cada grupo debe crear su propio portafolio (con el nombre del grupo e integrantes) con carpetas por fecha de trabajo. Cada una de ellas, a su vez, debe contener las siguientes subcarpetas: 1) «Pautas de trabajos del día»: el secretario apunta las pautas de trabajo facilitadas por la docente y compartir el enlace con la misma, para su evaluación continua. Aquí se registra también la actividad individual del día de cada integrante del grupo. 2) «Material de investigación»: deben alojar los enlaces, documentos, imágenes, videos y todo material elegido, en grupo, para la ejecución del proyecto. El supervisor debe revisar el orden y la calidad del material de esa subcarpeta. 3) «Borradores e planes»: el secretario debe hacer apuntes de las lluvias de ideas, cambios y progresos para que la docente pueda observar y evaluar el proceso creativo y hacer correcciones o direccionar el trabajo, si necesario. 4) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento): 5 minutos antes del final de clase, cada integrante debe apuntar 1 aspecto positivo, 1 aspecto negativo y las dificultades encontradas en el proceso. Esos apuntes deben ser respetuosos con los demás integrantes y con el trabajo. La intención es que el alumnado reflexione sobre el proceso de aprendizaje y avance. El moderador debe mediar ese aspecto, así como el tono de voz durante el desarrollo.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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.

Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

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.

COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; musical; espacial; lógicomatemática; interpersonal; intrapersonal;			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h); l			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: sala de informática			

SESIÓN Nº 4 (06/02): aula magistral. Trabajo por parejas

TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos

I) Comprensión y expresión oral:

a) *Control de lectura (10 min.).* Juego interactivo “Pasapalabra” del tratado I. La docente elige el alumno para contestar (-0,25/+0,25): <https://es.educaplay.com/recursos->

educativos/4843345-el-lazarillo-de-tormes-1.html

b) *Lectura del tratado II (10 min.)*. 1 minuto cada alumno que no haya leído todavía.

c) *Lectura de un fragmento de Nada (1945), de C. Laforet (20 min.)*. Lectura en silencio. Al final de la lectura, con tu compañero de trabajo reflexiona sobre el sentido de la narrativa de Carmen Laforet. Detección de comprensión lectora. Veremos un vídeo ejemplo de la modalidad de argumentación textual (4 min.): <https://youtu.be/PMFiooFtNrc>

d) *Conocimientos previos y nuevos conceptos*. Clases de palabras: sustantivo, verbo y adjetivo. Introducción a los SN y SV.

e) *Actividades que parten de la lectura de Nada (Classroom)*: A) Clasificación de categorías gramaticales de las palabras en negrita (sustantivo, adjetivo y verbo). B) Redacción: Lee el fragmento de *Nada*. ¿Qué situación narra Gloria, la protagonista? ¿Qué te hace pensar en el comportamiento de Andrea? Argumenta tu opinión de acuerdo con las reglas textuales de la argumentación. Recurre a tus apuntes o al video que vimos en clase. C) Marca aquellas palabras que desconozcas, consúltalas en el diccionario digital de la RAE. Lístalas al final de tu redacción: <https://dle.rae.es/>

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OD1; OD2; OD4; OD5; OD7

CONTENIDOS

Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.

Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos y argumentativos.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).

Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.

COMPETENCIAS CLAVE

CCL; CD; CAA; CSC; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; interpersonal; intrapersonal			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g)			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales / evaluación positiva de lectura oral para alumna con dislexia			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 2; 3; 4; 7	3; 4; 5	1	1; 3; 4; 7
1.1; 1.3; 2.4; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	3.2; 4.2; 5.1; 5.2	1.1	1.1; 3.2; 4.1; 7.1
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación de procedimientos y actitudes revisión, corrección y análisis de producción			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: duplas			
Recursos: fotocopias; pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 5 (07/02): ABP. Fase 3: investigación
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) ¡Jugamos! Crucigrama tratado II (control de lectura): https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4985252-tratado-ii-lazarillo-de-tormes.html
2) El secretario apunta las pautas de trabajo facilitadas por la docente y registra también la actividad individual del día de cada integrante del grupo.
3) «Material de investigación»: deben alojar los enlaces, documentos, imágenes, videos y todo material elegido, en grupo, para la ejecución del proyecto. Eliminar materiales que no son idóneos (si se da el caso en las correcciones de la docente). El supervisor debe revisar el orden y la calidad del material de esa subcarpeta.
4) El secretario debe hacer apuntes de las lluvias de ideas, cambios y progresos para que la docente pueda observar y evaluar el proceso creativo y hacer correcciones o direccionar el trabajo.
5) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. 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. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.
COMPETENCIAS CLAVE
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS
Lingüística; musical; espacial; lógicomatemática; interpersonal; intrapersonal
TAXONOMÍA DE BLOOM
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear
ELEMENTOS TRANSVERSALES
b); c); d); g); h); I

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	1; 3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; dos portátiles por grupo; plataformas digitales			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 6 (10/02): aula magistral. Formación de parejas para técnica de cooperativo
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
<i>a) Actividades de comprensión y expresión oral y escrita (20 min.):</i> por parejas, la docente distribuye una tarjeta a cada alumno con tres preguntas distintas en cada tarjeta (del tratado III y conceptos/características del género). Deben, primero, contestar individualmente y, luego, contestar al compañero cada pregunta quien debería, a su vez, saber la respuesta. Caso no sepan, completar ambas fichas entre los dos. De los alumnos que todavía no hayan leído, 15 deben leer sus tarjetas, contándonos cuáles preguntas no se sabían. <i>b) Conocimiento de la Lengua (40 min.):</i> categorías de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo); sintagmas (SN, SA Y SV). Cuaderno de apuntes para los conceptos/esquemas. <i>c) Ejercicios y actividades (portafolio personal):</i> 1) Lee el texto “Excusas para no reciclar: seis leyendas urbanas que no debes creer” y encuentra, de acuerdo con los ejemplos dados en clase: I) 10 sustantivos, 10 adjetivos y 10 verbos. II) Ahora, encuentra 5 sintagmas nominales, 5 sintagmas adjetivales y 5 sintagmas verbales. 2) ¿Estás de acuerdo con el fragmento? Describe brevemente cuáles son los residuos que reciclas. Si no reciclas, explícanos tus motivos mediante las reglas del texto argumentativo (tres párrafos).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD3; OD4; OD5

CONTENIDOS			
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; interpersonal;			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); g); l			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales y control de lectura como procedimiento de evaluación			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 6; 7	1; 2; 5	1	3; 4;
1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 6.2; 6.4; 7.1	1.3; 1.4; 2.6; 5.1; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 4.1

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
Observación de procedimientos y actitudes; cuaderno de notas; portafolio personal
METODOLOGÍA
Agrupaciones: trabajo cooperativo con agrupación de 2. Tutoría entre iguales
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 7 (11/02): ABP. Fase 3: investigación
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) «Pautas de trabajos del día»: el secretario apunta las pautas de trabajo 2) «Material de investigación». Debe estar organizado y actualizado. 3) «Borradores e planes»: Desarrollo de los textos para introducir en las plataformas. 4) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento)
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8
CONTENIDOS
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. 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. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; musical; espacial; lógicomatemática; interpersonal; intrapersonal; corporal cinestésica			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h); l			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: sala de informática			

SESIÓN Nº 8 (13/02): aula magistral
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
<i>a) Control de lectura. Comprensión y expresión oral y escrita (20 min.):</i> Preguntas aleatorias del tratado III de <i>Lazarillo de Tormes</i>. Actividad evaluable: (+0,25 / -0,25) <i>b) Mapas mentales (10 min.):</i> tutorial: https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/ <i>c) Conocimiento de la Lengua (30 min.) (Cuaderno de apuntes):</i> La Oración Simple. Sujeto y Predicado. Concepto y ejemplos. <i>d) Ejercicios y actividades (portafolio personal):</i> l) Diseña un mapa mental como el visto en clase de la lectura de <i>Lazarillo de Tormes</i>:

recuerda la jerarquía de los contenidos. Debe ser lo más completo posible: datos de la obra (título, fecha, autor, personaje principal, tipo de género, características); tratados (personajes de cada tratado, anécdotas de cada uno, etc.). II) Indica, en las siguientes oraciones, los sujetos y los predicados. III) Repaso de ortografía. <i>Porque, por qué, porqué y por que</i>			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
OD2; OD3; OD5; OD6			
CONTENIDOS			
Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan. 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. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; interpersonal; intrapersonal			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales para la ejecución de los ejercicios de ortografía			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
3	3	1; 7; 8	
3.1; 3.3	3.2	1.1.; 1.2, 7.1; 8.1	

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
Observación de procedimientos y actitudes; cuaderno de apuntes; portafolio individual
METODOLOGÍA
Agrupaciones: gran grupo (clase magistral)
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 9 (14/02): ABP. Fase 4: organización y concreciones para la próxima fase
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) «Pautas de trabajos del día»: el grupo de teatro debe traer, para la próxima clase: ropas viejas, sábanas, cinturones, sombreros, pañuelos, etc. para empezar el proceso creativo de vestuario. La docente facilitará herramientas para la adaptación de esas piezas: https://www.pinterest.es/alvaromoralesro/trajes-hechos-de-reciclados/ https://www.abc.com.py/periodismo-joven/utilizando-elementos-reciclados-jovenes-emprendedores-dan-vida-al-teatro-1788874.html 2) Proceso de corrección de los textos de acuerdo con las correcciones e indicaciones de las normas de ortografía, gramaticales y de formato facilitadas por la docente en sus respectivos portafolios. Los grupos deben tener los textos para la próxima fecha. 3) Próxima reunión: autoevaluación del proceso hasta la fecha. Los grupos deben ser conscientes del punto del trabajo en que están, para hacer los ajustes pertinentes y avanzar correctamente en el proceso de aprendizaje. Es importante en esa fecha tener: los portafolios organizados y revisados (secretario y supervisor); los textos que soportan las exposiciones terminados para la corrección final; los del teatro deben traer el vestuario. 4) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento):
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8
CONTENIDOS
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. 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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la

comunicación como fuente de obtención de información.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.

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.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).

Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.

COMPETENCIAS CLAVE

CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; musical; espacial; lógicomatemática; interpersonal; intrapersonal

TAXONOMÍA DE BLOOM

Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear

ELEMENTOS TRANSVERSALES

b); c); d); g); h); l

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tutoría entre iguales

CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo
METODOLOGÍA
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP
Recursos: pizarra digital; portátiles; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 10 (17/02): aula magistral
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
a) <i>Control de lectura. Comprensión y expresión oral y escrita (10 min.):</i> juegos interactivos de conocimientos de los tratados 4, 5 y 6 (10 min.): https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4323381-capitulo_6.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/2735444-lazarillo_tratado_4_5.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4327968-5_capitulo_lazarillo_de_tormes.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4328776-6_capitulo_lazarillo_de_tormes.html b) <i>Las flores para los vivos: acoso escolar y prevención de suicidio.</i> Visualizado de fragmento de la película <i>Bullying</i>: https://youtu.be/POFZCpeVxYo (10 min.) Actividad de concienciación del Programa de Centro Escuela por la Paz, coloquio con los alumnos que deben involucrar las siguientes cuestiones antes de la actividad: ¿Conoces alguien que sufre acoso? ¿Cuáles son los indicios de que una persona lo sufre? Por qué la comunicación en estos casos es importante? Para estar atenta a cambios comportamentales, ayudar al acosado a denunciar. ¿Es el acoso un problema solo del acosado? Problema de todos: si vemos acoso, debemos denunciar, también es cobardía callarse ante la situación, aunque no se nos ocurra a nosotros. ¿Qué piensa que se debe hacer con el acosador? <i>Roles de marginación escolar:</i> perfil del acosado: alumnos nuevos en el instituto; inmigrantes; otras etnias; aspecto físico... Perfil del acosador: sus propias inseguridades, baja autoestima; sufre o ha sufrido acoso escolar, familiar... perfil del compañero negligente: se cree a los acosadores sin abordar la verdad hablando con él/la acosado(a); lo ve todo, pero no hace nada; no denuncia a nadie. c) <i>Actividades en clase:</i> I. Por parejas, hacemos cada uno una lista con las cuestiones: “cómo me gusta / no me gusta ser tratado por mis compañeros”. II. Creamos un «buzón de la verdad»: durante una semana, dejaremos un buzón (puede ser hecho con una caja de cartón) sellado para que quien quiera escriba si sufre episodios de acoso o si alguien en el instituto sufre. No se debe nombrar al acosador. La docente, al final de una semana, buscará apoyo en la Orientación y tutoría del Centro, si se da el caso de denuncias. c) <i>Actividades (portafolio personal):</i> actividades en Classroom de repaso de las

actividades de Lengua y redacción antes de la evaluación (04/03).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD3; OD7
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.
COMPETENCIAS CLAVE
CCL; CD; CAA; CSC; CEC
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS
Lingüística; interpersonal; intrapersonal
TAXONOMÍA DE BLOOM
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear
ELEMENTOS TRANSVERSALES
b); c); d); g); l)
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Tutoría entre iguales

CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 2; 3; 4; 7	1; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 2.4; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	1.3; 5.1; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
observación de procedimientos y actitudes; Revisión, corrección y análisis de producción			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: gran grupo y agrupación de dos			
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 11 (18/02): ABP. Fase 5: organización del trabajo. ¿En qué fase estamos?
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) autoevaluación (10 min.): los alumnos deben centrarse en sus fortalezas y deficiencias para avanzar correctamente hacia la concreción del proyecto: el PF. Con el portafolio del grupo como guía, deberán dibujar una línea del tiempo y, a partir de las fechas de ejecución del proyecto (son 4), marcar las actividades finalizadas, las inacabadas y las que no saben cómo ejecutar. La línea debe ser clara y sencilla. Entregar el material a la profesora para su evaluación. 2) Guiar al grupo de teatro en la adaptación y creación de vestuario. Es un ejercicio muy creativo, pero debe ser factible. La docente facilitará herramientas para la adaptación de esas piezas (grapa, tijeras, etc.). Los demás grupos deben estar, en esa fase, finalizando los trabajos de presentación en las plataformas digitales. 3) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento). 5) Próxima reunión: todos los integrantes del grupo, en esta fase, deben estar coordinados y con las tareas individuales y grupales al día, ya que la próxima sesión de APB corregiremos los trabajos ya finalizados. La docente llama la atención a los grupos que antes de la presentación del PF, tenemos otras tres sesiones más para dedicarnos, respectivamente, al ensayo de 3 grupos (25/02); ensayo de 4 grupos (27/02); y el día de la difusión del PF (03/03).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8

CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. 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. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital. 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. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.
COMPETENCIAS CLAVE
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; musical; espacial; lógico-matemática; interpersonal; intrapersonal; corporal-cinestésica			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h); i			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: sala de informática			

SESIÓN Nº 12 (20/02): aula magistral
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
a) Control (después de la lectura). (10 min.): Juegos interactivos del tratado VII: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4328776-6_capitulo_lazarillo_de_tormes.html ; https://es.educaplay.com/recursos-educativos/2399394-lazarillo_de_tormes.html
b) Recapitulamos (10 min.): reflexión sobre el significado de la obra. Recapitulación de las principales características del género y de la obra: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4549336-pasapalabra_lazarillo.html ;
c) Recapitulación de conocimientos adquiridos en la unidad (40 min.): el texto narrativo (características y principales elementos); el texto argumentativo; el resumen; categorías de palabras; sintagmas; la oración simple; sujeto y predicado. Deben repasar el cuaderno de apuntes y el portafolio personal ya revisado y corregido por la docente. Evaluación: 24/02 del temario de la unidad.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OD1; OD2; OD4; OD5			
CONTENIDOS			
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.			
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.			
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.			
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.			
Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; interpersonal; intrapersonal			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); g); h)			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales para la ejecución de los ejercicios de ortografía			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4		1; 7;	3;
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1		1.1.; 1.2; 7.1;	3.3
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación procedimientos y actitudes; autoevaluación; revisión, corrección y análisis de producción			

METODOLOGÍA
Agrupaciones: gran grupo (clase magistral)
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 13 (21/02): ABP. Fase 6: correcciones finales
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) Autoevaluación de las líneas del tiempo (10 min.): la docente ya ha subido a sus portafolios foto de la corrección. Comentamos brevemente sobre el resultado general. 2) Iniciamos las correcciones finales. La docente pasará por cada grupo para averiguar el proceso. El secretario debe abrir una subcarpeta «Trabajo Final» para la corrección. 3) «Caja de la reflexión» (rutina de pensamiento): 5 minutos antes del final de clase, cada integrante debe apuntar 1 aspecto positivo, 1 aspecto negativo y las dificultades encontradas en el proceso del día. 4) Próxima reunión: La docente recuerda el tiempo para cada exposición (15 min.). Pide a los grupos 1, 2 y 3 que vengan a la próxima sesión (25/02) familiarizados con sus trabajos de presentación para que el ensayo sea productivo.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8
CONTENIDOS
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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. 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. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.
COMPETENCIAS CLAVE
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; musical; espacial; lógico-matemática; interpersonal; intrapersonal; corporal-cinestésica			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h)			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; portátiles; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 14 (24/02): evaluación de la unidad didáctica
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
La evaluación consta de:
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD2; OD4; OD5
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. 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.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos.

Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, reglamentos o circulares en soporte papel o digital.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).

Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

COMPETENCIAS CLAVE

CCL; CD; CAA; CSC; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; interpersonal; intrapersonal

TAXONOMÍA DE BLOOM

Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear

ELEMENTOS TRANSVERSALES

b); c); g); h)

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tutoría entre iguales para la ejecución de los ejercicios de ortografía

CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	5	1	3;
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	5.1; 5.2	1.1.; 1.2	3.1

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

observación de procedimientos y actitudes

METODOLOGÍA

Agrupaciones: gran grupo (clase magistral)

Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 15 (25/02): ABP. Fase 6: correcciones finales
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) Ensayo general de los grupos 1, 2, 3: simularemos la presentación del producto final. Los grupos harán su respectiva exposición oral con la presentación de sus materiales. Se observarán: fluidez, soltura, conocimiento y solvencia de dudas del público. Los compañeros pueden emitir sugerencias, ya que harán parte de la coevaluación posterior. 2) Próxima reunión: la docente recuerda el tiempo para cada exposición (15 min.). Pide a los grupos 4, 5, 6 y 7 que vengan a la próxima sesión (27/02) familiarizados con sus trabajos de presentación para que el ensayo sea productivo.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD5; OD8
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. 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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.
COMPETENCIAS CLAVE
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS
Lingüística; musical; interpersonal; intrapersonal; corporal-cinestésica
TAXONOMÍA DE BLOOM
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear

ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h)			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Tutoría entre iguales			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 6; 7			
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 6.1; 6.2; 7.1			
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: aula ordinaria			

SESIÓN Nº 16 (27/02): ABP. Fase 6: correcciones finales
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos
1) Ensayo general de los grupos 4, 5, 6 y 7: simularemos la presentación del producto final. Los grupos harán su respectiva exposición oral con la presentación de sus materiales. Se observarán: fluidez, soltura, conocimiento y solvencia de dudas del público. Los compañeros pueden emitir sugerencias, ya que harán parte de la coevaluación posterior. 2) Próxima sesión: presentación del PF en el Salón de Actos del Centro. Los familiares y la comunidad del Centro están invitados (carteles, web del centro) a la exposición. La docente ruega a los grupos que estén en el recinto 15 minutos antes de empezar el evento, así como puntualidad a los asistentes.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD5; OD8
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.

Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.

Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan.

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.

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.

Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

COMPETENCIAS CLAVE

CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS

Lingüística; musical; interpersonal; intrapersonal; corporal-cinestésica

TAXONOMÍA DE BLOOM

Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear

ELEMENTOS TRANSVERSALES

b); c); d); g); h)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7			
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 6.1; 6.2; 7.1			

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo

METODOLOGÍA

Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP

Recursos: pizarra digital; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes
Espacio: aula ordinaria

SESIÓN Nº 17 (03/03): ABP. Fase 7: difusión del Producto Final
TEMPORALIZACIÓN: 120 minutos
1) Puesta en marcha: comprobamos que todos los recursos necesarios funcionan. Los grupos ya tienen su material a punto. 2) ¡Respiramos!: 1 minutos antes, nos reunimos para la ejecución de la técnica mindfulness, con el propósito de concentrar la atención de los grupos en el momento. 3) Orden de presentación: 1º) Grupo «Picarillos cinéfilos»: «El <i>Lazarillo</i> en el cine». 2º) Grupo «Pícaros clásicos»: «Retratos de Lázaro. El personaje en la pintura». 3º) Grupo «Pícaros gráficos»: «Infografía de un pícaro. La novela en imágenes». 4º) Grupo «Pícaros de los tebeos»: «Lazarillo, el antihéroe del Renacimiento». 5º) Grupo «Pícaros editores digitales»: «La portada de mes: Lazarillo de Tormes tiene un caso» 6º) Grupo «Los pícaros del cante»: «Música para Lázaro 7º) Grupo «Compañía Picarueta de Teatro»: «Se abre el telón: dramatización de <i>Lazarillo de Tormes</i>»
OBJETIVOS DIDÁCTICOS
OD1; OD5; OD7; OD8
CONTENIDOS
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.

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.			
Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; lógico-matemática; espacial; musical; interpersonal; intrapersonal; corporal-cinestésica			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); l)			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7			
1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 6.1; 6.2; 6.4; 7.1			
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
Observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo; procedimientos de calificación (rúbrica exposición oral)			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; material creado para la exposición por el alumnado (vestuario, adaptación de escenario)			
Espacio: Salón de Actos			
SESIÓN Nº 18 (04/03): coevaluación y autoevaluación del ABP y su PF. Difusión en las redes sociales			
TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos			

a) Enlace para contestar al formulario de auto y coevaluación: https://forms.gle/2pAK662reEptmSsn8 b) Difundimos nuestros trabajos en plataformas digitales: fotos y grabación audiovisual de la exposición en la web del Centro; Twitter; YouTube; blog de clase.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
OD1; OD2; OD4; OD5; OD6; OD8			
CONTENIDOS			
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva. 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. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. de trabajos.			
COMPETENCIAS CLAVE			
CCL; CD; CAA; CSC; SIEP; CEC			
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES POTENCIALIZADAS			
Lingüística; musical; espacial; lógicomatemática; interpersonal; intrapersonal;			
TAXONOMÍA DE BLOOM			
Recordar; comprender; analizar; aplicar; analizar; evaluar; crear			
ELEMENTOS TRANSVERSALES			
b); c); d); g); h); l			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE			
BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR	BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA: PLAN LECTOR; CREACIÓN
1; 3; 4; 7	2; 3; 4; 5	1	3; 7

1.1; 1.3; 3.1; 3.3; 4.1; 7.1	2.6; 3.2; 4.2; 5.2	1.1.; 1.2	3.2; 7.1; 7.2
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
observación de procedimientos y actitudes del trabajo individual y en grupo			
METODOLOGÍA			
Agrupaciones: agrupación de trabajo cooperativo para ABP			
Recursos: pizarra digital; ordenadores; ordenador de mesa; cuadernos de apuntes			
Espacio: sala de informática			

6. CONCLUSIONES GENERALES

Llegados finalmente a este punto concreto de nuestro proyecto, nos parece pertinente hacer algunas reflexiones particulares sobre el camino que recorrimos hasta aquí para dar algunas respuestas a las cuestiones que nos planteamos para la puesta en marcha de nuestro objeto de investigación en educación, esto es, la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner al servicio de la adquisición de competencias clave en una intervención educativa.

Cuando empezamos a revisar la vasta literatura existente acerca de las Inteligencias Múltiples, lo primero que comprendimos mientras avanzábamos fue que, realmente, la inteligencia es un concepto mucho más amplio de lo que pensábamos hasta entonces. Entendimos que, cuando un individuo sabe o aprende algo, es definitiva y sencillamente inteligente —y no solamente «bueno» o «válido» para algo— porque, en ese proceso, realiza infinitas conexiones mentales, miles de neuronas interactúan, pueden reproducirse incluso y que, aparte de hacerse experto en algo está, asimismo, preparándose cognitivamente para aprender otro producto completamente nuevo y distinto de ese primero. Es, por tanto, un acto psicobiológico, es parte de nuestra constitución mental y física ser hábil y ser inteligente en diversos sectores. Ahora bien, ¿cómo aplicar ese hecho a la educación respecto a la potencialización de la adquisición de contenidos?

La respuesta nos la brinda la propia definición de inteligencia dada por Gardner que, como ya hemos visto, la determina como un *potencial* capaz de procesar información, que se activa en el medio cultural en el cual nos desarrollamos y cuyo propósito es crear productos o ideas cargados de significado. Desde esa perspectiva, hemos entendido que la teoría de las IM está intrínsecamente asociada a las características que marcan el proceso de adquisición de las competencias necesarias que indica nuestro sistema educativo: es integradora e inclusiva, aboga por un

aprendizaje significativo en el contexto y, asimismo, evalúa la adquisición de destrezas, al igual que la teoría de Gardner, que valora la inteligencia como sinónimo de eficacia.

A partir de esas meditaciones iniciales, nuestro siguiente paso fue aplicar nuestro aparato metodológico como un instrumento facilitador para la adquisición de destrezas o competencias, en nuestro caso, en materia de Educación literaria, que se cumple conforme a nuestro planteamiento en la medida que accionamos una batería de estrategias metodológicas para el desarrollo de nuestra programación didáctica. De ese modo, cambiamos la dinámica en el aula para dar paso a la educación mediante la interactividad, el proceso creativo, las herramientas TIC, el arte y la cultura; sacamos a los alumnos de sus «pupitres», para que leyeran *Lazarillo de Tormes* bajo distintos formatos, y además, apreciaran su lectura. Así, lo que sería un mero control de lectura se convirtió en una experiencia educativa dinámica, que proporcionó a nuestro alumnado la posibilidad de activar diversas habilidades —musicales, artísticas, digitales, espaciales, sociales, interpretativas, extra e intrapersonales— mediante el desarrollo de actividades que se tradujo, al final, en un proceso educativo de aprendizaje que atendió a la diversidad de potencias que teníamos en clase, en un contexto real y significativo, en el que el alumnado fue el protagonista del mismo y en el que desarrolló conceptos básicos como la autonomía, el sentido de responsabilidad, corresponsabilidad y pensamiento crítico.

Con el final de esa experiencia, estamos convencidos de que potenciar distintas habilidades en el aula mediante estrategias educativas activas como el ABP permiten que el estudiante evolucione no solo en el ámbito académico, sino también como un ser humano más completo y consciente de sus posibilidades, debilidades y, principalmente, de que es el partícipe que debe ser el mayor responsable de su desarrollo, tanto académico como personal, y que la importancia sobre dichas cuestiones son vitales para él. En suma, es una estrategia que prepara al alumnado para sus futuras relaciones, ya sean familiares, profesionales o sociales.

No obstante, como docentes debemos ser realistas: nuestro sistema educativo todavía no nos permite convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje permanentemente al modelo que aquí hemos descrito y diseñado. Los institutos no están físicamente capacitados, el espacio físico de las clases tiene el mismo modelo desde hace 40 años y no disponemos de toda las comodidades tecnológicas que necesitaríamos para lograr que el alumnado alcanzara todo el contenido curricular dispuesto en la legislación educativa. Nos queda mucha labor para que las aulas puedan convertirse en verdaderos laboratorios dinámicos de aprendizaje, por lo menos en la enseñanza pública.

Por otro lado, este estudio reveló que el nivel docente en España es francamente alentador: sin ir más lejos, solo en la red encontramos maestros y

profesores que desarrollan materiales didácticos y metodologías creativamente emprendedoras, juegos interactivos entretenidos y visualmente impactantes, con los que el estudiante puede aprender literatura medieval, sintagmas o declinación latina jugando una tarde. Así, aunque la estructura educativa que deseamos esté muy distante de ser una realidad, intuyo que serán esos profesores extraordinariamente preparados los que sortearán esos obstáculos políticos, estructurales y económicos para ofrecer al alumnado del futuro una educación dinámica, integradora e inclusiva, propia del siglo XXI.

7. BIBLIOGRAFÍA

De referencia:

- ANÓNIMO (1554). *Lazarillo de Tormes*. (Eduardo Alonso, adap. Barcelona: Editorial Vicens Vives (2010). Recuperado de: https://www.vicensvives.com/vvweb/_pdf/10%20-%20Lazarillo%20de%20Tormes.pdf (Última consulta: 14/02/2020).
- ARMSTRONG, T. (2018). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. (2016). Barcelona: *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Editorial Graó.
- GARDNER, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en práctica*. Barcelona: Paidós.
- ORTIZ, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ, T. (2018). *Neurociencia en la escuela. HERVAT: investigación neuroeducativa para la mejora del aprendizaje*. Madrid: Ediciones SM.
- REY HAZAS, A. (1990). *La novela picaresca*. Madrid: Grupo Anaya S. A.
- SEVILLA ARROYO, F. (Ed.) (2001). *La novela picaresca española*. Madrid: Editorial Castalia.

Complementaria:

- ARRIETA, E. DIFENCIADOR. DESCUBRE LAS DIFERENCIAS Y LAS SEMEJANZAS. *Método inductivo y deductivo*. Recuperado de: <https://www.diferenciador.com/diferencia-entre-metodo-inductivo-y-deductivo/> (Última consulta: 16/01/2020).
- BENAVIDEZ, V.; FLORES, R. (2019). «La importancia de las emociones para la neurodidáctica». En *Wimb Lu, Revista de Estudio de Psicología UCR*, 14 (1), pp. 25-53. Recuperado de: <file:///C:/Users/nando/Downloads/35935-Texto%20del%20art%C3%ADculo-116350-1-10-20190117.pdf> (Última consulta: 15/12/2019).
- BLAKEMORE, S., FRITH U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BRAVO VALDIVIESO, L. (2014). «Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas». En *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM ISS*, v. 17, nº 2 pp. 25-37. Recuperado de: <http://ucsp.edu.pe/investigacion/wp-content/uploads/2017/01/1.-Psicología-cognitiva-y-neurociencias.pdf> (Última consulta: 16/10/2019).
- GARCÍA PERÉZ, M., LÓPEZ FENOY, V. (2007). *Lengua Castellana y Literatura*. Sevilla: Editorial MAD, S. L.

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G., JIMÉNEZ SÁNCHEZ, M. P., MARTÍN DÍAZ, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- FORTEA BAGÁN, M. A. (S/F). *Visión global de las diferentes metodologías activas*. Unitat de Suport Educatiu (USE). Universitat Jaume I. Recuperado de: [file:///C:/Users/nando/Downloads/Miguel%20Angel%20Fortea 2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nando/Downloads/Miguel%20Angel%20Fortea%202015%20(1).pdf) (Última consulta: 23/01/2020).
- LÓPEZ GARCÍA, J. C. (Sin fecha). «La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones». En *EduTEKA Universidad ICESI*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf> (Última consulta: 23/01/2020).
- MÉNDEZ ORAMAS. M. A. (2015). «La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender». En *Gobierno de Canarias Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte*. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/> (Última consulta: 23/01/2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. LOMCE. *El currículo*. Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo.html> (Última consulta: 23/01/2020).
- MOLINER MIRAVET, L., FLORES COLL, M., DURÁN GISBERT, D. (2011). «Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales». En *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (2), pp. 209-222. Recuperado de: <file:///C:/Users/nando/Downloads/Dialnet-EfectosSobreLaMejoraDeLasCompetenciasLinguisticasY-4731718.pdf> (Última consulta: 19/06/2019).
- MORA MÉRIDA, J. A., MARTÍN JORGE, M. L. (2007) «La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional». En *revista de Historia de Psicología*, v. 28, nº 4, pp. 67-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514677.pdf> (Última consulta: 16/10/2019).
- MUÑOZ-YUNTA, J. A., ORTIZ-ALONSO, T., AMO, C., FERNÁNDEZ LUCAS, A., MAESTÚ, F., PALAU-BADUELL, M. (2003). «El síndrome de *savant* o *idiot savant*». En *Revista de neurología*, v. 36 (Supl 1), pp. S157-S161. Recuperado de: <file:///C:/Users/nando/Downloads/os10157.pdf> (Última consulta: 19/06/2019).
- PRIORETTI, J. L. (2016). «TIC, TAC, TEP. Tecnologías para aprender y para toda la vida». En *Inclusión y calidad educativa*. Recuperado de:

<https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/01/07/tic-tac-tep-tecnologias-para-aprender-y-para-la-vida/> (Última consulta: 01/02/2020)

TRUJILLO, F. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

Legislación:

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. Recuperado de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00223.pdf> (Última consulta: 17/02/2020).

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (Última consulta: 17/02/2020).

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. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf (Última consulta: 17/02/2020).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf> (Última consulta: 17/02/2020).

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. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf (Última consulta: 17/02/2020).

8. APÉNDICES

Los apéndices son referentes a: accesos a juegos interactivos; fragmentos de textos y películas para actividades de comprensión y expresión oral, escrita y lectora; un modelo de examen de la unidad; tablas de propuestas para evaluaciones y calificaciones.

1) ACTIVIDADES INTERACTIVAS DE GAMIFICACIÓN EN RED:

Cinco preguntas múltiple elección Tratado II:

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4490986-prueba_seminario_23.html

Control de lectura (después de la lectura):

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5081580-lazarillo_de_tormes.html

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5109530-literatura_renacentista.html

Crucigrama tratado II: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4985252-tratado_ii_lazarillo_de_tormes.html

Crucigrama tratado II: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4985252-tratado_ii_lazarillo_de_tormes.html

Los amos de Lázaro de Tormes: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-literatura/los-amos-del-lazarillo-de-tormes>

Múltiple elección: literatura Renacentista: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5109530-literatura_renacentista.html

Pasapalabras (después de la lectura): https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4549336-pasapalabra_lazarillo.html

Pasapalabras tratado I: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4843345-el_lazarillo_de_tormes_1.html

Preguntas Tratado IV: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4323381-capitulo_6.html

Preguntas Tratados IV/V: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4323381-capitulo_6.html; https://es.educaplay.com/recursos-educativos/2735444-lazarillo_tratado_4_5.html; https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4327968-5_capitulo_lazarillo_de_tormes.html; https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4328776-6_capitulo_lazarillo_de_tormes.html

Preguntas Tratados 6 y 7: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4328776-6_capitulo_lazarillo_de_tormes.html; https://es.educaplay.com/recursos-educativos/2399394-lazarillo_de_tormes.html

Recursos para trabajar el *Lazarillo de Tormes*: <https://hautatzen.net/recursos-lazarillo-tormes/>

El texto argumentativo: <https://youtu.be/PMFiooFtNrc>.

2) FRAGMENTOS DE TEXTOS Y PELÍCULAS EMPLEADOS EN LA EJECUCIÓN DE EJERCICIOS Y ACTIVIDADES:

Las lágrimas de Shiva, Cesar Mallorquí (2002, pp. 130-131, Edebé)

[...] Aunque no todo fue calma y quietud. Hubo, de hecho, un incidente que, pese a ser un poco ridículo, acabó por conducirme de cabeza a la comisaría. Ocurrió un sábado por la mañana, cuando las playas estaban más atestadas. Violeta, Azucena y yo íbamos a bañarnos e, inesperadamente, pues no era su costumbre, Margarita decidió venir con nosotros. El caso es que llegamos a la primera playa, extendimos las toallas sobre la arena y nos desvestimos. Entonces, tras quitarse la blusa y los pantalones cortos, descubrimos que Margarita llevaba puesto un bikini realmente pequeño. No es que fuera escandaloso, pero aquéllos eran otros tiempos, y no precisamente muy tolerantes.

Marga, como una diosa pagana, se tumbó sobre su toalla, cerró los ojos y se puso a tomar el sol tranquilamente, ajena a la expectación que estaba levantando. Al cabo de unos minutos, todos los varones menores de ochenta años que había en la playa comenzaron a desfilar por delante de donde estaba mi prima, fingiendo que iban a lo suyo, pero sin dejar de mirarla disimuladamente. Al mismo tiempo, las comadres que nos rodeaban se pusieron a cuchichear en tono ofendido, procurando, eso sí, que nos llegaran bien claras ciertas palabras clave, como desvergüenza, inmoralidad o escándalo.

Nada, Carmen Laforet (1945, pp. 108-109, Austral).

*Al día siguiente vino **Gloria** despacio y cuchicheante a mi cuarto y me habló de traer un **médico** y de meter en el manicomio a Juan.*

—Me parece bien —dije (pero estaba segura de que jamás pasaría esta idea de proyecto).

Ella estaba sentada en el fondo de la habitación. Me miró y me dijo:

*—Tú no sabes, Andrea, el miedo que **tengo**. Tenía su cara inexpresiva de siempre, pero le asomaban a los ojos lágrimas de terror.*

*—Yo no me merezco esto, Andrea, porque soy una muchacha muy **buena**...*

Se quedó un momento callada y me parecía sumida en sus pensamientos. Se acercó al espejo.

*—Y **bonita**... ¿Verdad que soy bonita?*

*Se palpaba el cuerpo, olvidándose de su **angustia**, con cierta complacencia. Se volvió a mí.*

—¿Te ríes?

Suspiró. Volvió a estar asustada inmediatamente...

—Ninguna mujer sufriría lo que yo **sufro**, Andrea... Desde la muerte de Román, Juan no quiere que yo duerma. Dice que soy una **bestia** que no hago más que dormir, mientras su hermano aúlla de dolor. Esto, dicho así, chica, da risa... ¡Pero si te lo dicen a medianoche, en la cama!... No, Andrea, no es cosa de risa despertarse medio ahogada, con las manos de un hombre en la garganta. Dice que soy un cerdo, que no hago más que dormir día y noche. ¡Cómo no voy a dormir de día si de noche no puedo?... Vuelvo de casa de mi hermana muy tarde y a veces ya lo encuentro esperándome en la calle. Un día me enseñó una **navaja grande** que, según dijo, llevaba por si tardaba yo media hora más cortarme el cuello... Tú piensas que no se atreverá a hacerlo, pero con un loco así, ¡quién sabe!... Dice que Román se le aparece todas las noches para aconsejarle que me mate... ¿Qué harías tú, Andrea? ¿Tú huirías, no?

No esperó a que yo le respondiera.

—¿Y cómo se puede huir cuando el hombre tiene una navaja y unas piernas para seguirte hasta el fin del mundo? ¡Ay, chica, tú no sabes lo que es tener miedo!... Acostarte a las tantas de la madrugada, rendido todo el cuerpo, como yo me acuesto, al lado de un hombre que está loco...

»... Estoy en la cama acechando el momento en que él se duerma para dejar la cabeza hundida en la almohada y descansar al fin. Y veo que él no se duerme nunca. Siento sus ojos abiertos a mi lado. Él está destapado todo, tendido de espaldas y sus grandes costillas laten. A cada momento pregunta: "¿Estás dormida?".

»Y yo tengo que hablarle para que se tranquilice. Al fin, no puedo más, el sueño me va entrando como un dolor **negro** detrás de los ojos y me voy aflojando, rendida... Inmediatamente **siento** su respiración cerca, su cuerpo tocando el mío. Y me tengo que despabilar, sudando de miedo, porque sus manos me pasan muy suavemente por la garganta y me vuelven a pasar...

“Excusas para no reciclar: seis leyendas urbanas que no debes creer”, de Raquel Díaz Herreros para *El Mundo* (02/2020)

Llevamos muchos años reciclando pero aún hay quien se resiste, ya sea por ignorancia o desidia. Todavía perviven en la sociedad mitos, leyendas urbanas y alguna que otra excusa para no separar adecuadamente los residuos que generamos. A continuación, desmontamos seis falsas creencias sobre esta labor clave para cuidar el medio ambiente.

El coste económico y ambiental de la extracción de materias primas para la creación de nuevos productos supera al del reciclaje. Además, reciclando se ahorra energía, agua y se reduce la contaminación que supondría la obtención y tratamiento de las materias primas.

Por ejemplo, durante 2018, gracias al reciclaje, en España se evitó la emisión a la atmósfera de 1,6 millones de toneladas de CO2. También se ahorraron 1,45 toneladas de materias primas y se evitó el consumo de 20,3 millones de metros cúbicos de agua, según datos facilitados por la organización ambiental que coordina el reciclaje de envases en España, Ecoembes.

Prácticamente todos los municipios de España cuentan con el mismo código de colores para identificar los contenedores: amarillo (envases de plástico, metálicos y briks), azul (cartón y papel), verde (vidrio), marrón (orgánico) y gris (residuos no reciclables). Además, en muchas ciudades, los ayuntamientos repartieron a los ciudadanos un esquema de los tipos de contenedor, indicando por colores el tipo de residuo para el que están concebidos.

[...]

MATERIAL AUDIOVISUAL DE APOYO:

Fragmento de la película «Bullying» (Josetxo San Mateo, 2009):
<https://youtu.be/POFZCpeVxYo>

Fragmento de la película «Lázaro de Tormes» (Fernando F. Gómez y José L. G. Sánchez, 2001): <https://youtu.be/Fa3a8JVMciQ>

3) MODELO DE EXAMEN DE EVALUACIÓN DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

Lengua y literatura castellana

Evaluación de los contenidos didácticos de la unidad “¡Somos todos pícaros!”

Alumno (a): _____

Fecha: ____/____/____

Nota: _____ (0 – 10)

I. Control de lectura de la obra *Lazarillo de Tormes* (3 puntos)

1. Completa las lagunas:

En el año de _____ se publica una novela de autoría _____ llamada *El Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y* _____. En la obra, el autor critica el comportamiento de la _____ de ese momento. La novela está estructurada en _____ tratados y cuenta en _____ persona la vida de un _____ llamado _____, personaje de baja extracción social. La pobreza de su madre lo lleva a entrar al servicio de diversos _____ a cambio de _____ y protección, pero la realidad es que el personaje pasa mucha _____.

Características de la obra:

Lazarillo de Tormes es una novela _____, que refleja la realidad del momento. Antes de esa novela de género llamado _____, las novelas eran idealistas (como las de caballerías o pastoriles).

El lenguaje empleado es _____ y _____ y se aleja totalmente del lenguaje artificial de los géneros anteriores.

Respecto a la evolución psicológica del personaje, Lázaro abandona poco a poco su _____ inicial porque comprende que ha de ser _____ y no tener escrúpulos si quiere sobrevivir en un mundo hostil.

II. Aplicación de conocimientos de comprensión y expresión escrita (3 puntos)

2. Lee el siguiente fragmento del microcuento *Una lección de humildad*, de James Baldwin¹² y contesta:

¿A partir de qué modalidad textual está compuesto el microcuento *Una lección de humildad*? Razona tu respuesta mencionando y explicando las características propias de esa modalidad de acuerdo con las características del texto.

Resulta que el gran califa Harún al Rashid de Bagdad, uno de los más ricos en Arabia, decidió ofrecer un gran banquete en su majestuoso palacio para demostrar a todos las grandes riquezas que poseía.

¹² Recuperado de <https://tucuentofavorito.com/una-leccion-de-humildad-cuento-con-valores-para-adolescentes-y-adultos/> (Última consulta: 18/02/2020).

Entre los invitados estaba el poeta más reconocido y admirado por el califa, y no dudó en sentarlo a su lado.

La estancia estaba repleta de objetos de oro, plata y piedras preciosas. La mesa, de succulentos y caros manjares. Todo brillaba y los invitados estaban realmente asombrados por aquella demostración de lujos y poder.

El califa, orgulloso y pletórico, pidió al poeta en un momento dado, tras la cena, que le dedicara unos versos:

– ¿Podrías describir con tus bellas palabras cómo ha sido este banquete?- le pidió el califa.

– Por supuesto- respondió el poeta.

Entonces, se pudo en pie y comenzó de esta forma:

– ¡Salud!, oh califa, y goza bajo el abrigo de vuestro extraordinario palacio.

– Bien, bien, continúa- dijo Rashid.

– Que en cada nuevo amanecer te llegue también una nueva alegría. Y que en cada atardecer puedas ver realizados todos tus deseos.

[...]

III. Conocimientos de Lengua castellana (4 puntos)

1. Del fragmento anterior, extrae:

- a) 5 adjetivos:
- b) 5 verbos:
- c) 2 sintagmas nominales:
- d) 2 sintagmas verbales:

2. En las siguientes oraciones simples, subraya los sujetos y los predicados:

- a) María y José se casan mañana.
- b) Ana vive en casa de sus abuelos.
- c) A todos nos gustan los plátanos.
- d) Me regaló mi padre un portátil.
- e) Seremos felices en esta casa.

4) TABLAS:

a) Enlace para acceder a la coevaluación del ABP: <https://forms.gle/2pAK662reEptmSsn8>

b) Tabla para rúbrica de coevaluación para el producto final:

COEVALUACIÓN EXPOSICIÓN ORAL (PRODUCTO FINAL)					
Alumno(a):					
Grupo:					
	EXCELENTE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Dominio del tema	Excelente dominio del tema. Exposición ordenada de ideas.	Buen dominio del tema, pero titubea en algunas ocasiones. Exposición ordenada de ideas.	Domina el tema, pero duda, exposición desordenada. Vuelve atrás constantemente.	No domina el tema	20%
Vocabulario	Usa un vocabulario apropiado. Define las palabras nuevas para que la audiencia comprenda la exposición.	Usa un vocabulario apropiado. Incluye palabras nuevas, pero no las define.	Utiliza un vocabulario no lo bastante apropiado. No incluye palabras nuevas.	Utiliza frases que la audiencia no comprende.	20%
Lenguaje no verbal	Su lenguaje corporal genera interés y capta la atención de la audiencia. Expresiones faciales, entonación,	Utiliza expresiones faciales y entonación correcta, capta la atención, pero no adopta una correcta	Recurre ocasionalmente a expresiones corporales, faciales y entonación, pero no logra captar el interés de la audiencia.	Muy poco uso o inexistente el lenguaje no verbal. No logra captar el interés de la audiencia.	20%

	gestos y posición corporal correcta.	postura corporal.			
Interacción	Genera oportunidades de intervención con la audiencia, resuelve todas las dudas.	Genera algunas oportunidades de intervención, resuelve 3 o 4 dudas, pero no puede responder a todas.	Genera solo una o dos oportunidades de intervención. No resuelve dudas.	No permite la intervención. No resuelve ninguna duda	20%
Conclusión	Expone una conclusión coherente al finalizar la exposición.	Expone una buena conclusión, pero omite algunos conceptos clave.	Expone una conclusión pobre, omite muchos conceptos clave.	No expone conclusión	20%

Tabla 1. Coevaluación del Producto Final. Fuente: Ideas para profes (<https://youtu.be/yCleZOr9z24>)

c) Tabla para la evaluación de la UD:

Criterios y estándares de evaluación
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC.
2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.
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.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua.
1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. CCL, CAA.
1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos. 1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.
7. reconocer y explicar los diferentes sintagmas en una oración simple. CCL, CAA.
7.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.
8. Reconocer, usar y explicar los constituyentes inmediatos de la oración simple: sujeto y predicado con todos sus complementos. CCL, CAA.
8.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.

Tabla 2. *Criterios y estándares de la evaluación escrita.* Fuente de creación: propia