



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

PROYECCIÓN DIDÁCTICA: LA CARTA A TRAVÉS DE LÁZARO

Alumno/a: Alguacil Luque, Julia

Tutor/a: Dña. María de los Santos Moreno

Dpto: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Junio, 2022

ÍNDICE

Resumen	1
1. Introducción	2
2. Justificación	2
3. Objetivos	3
4. Metodología	4
5. Fundamentación teórica	4
5.1. Perspectiva constructivista.....	5
5.2. Innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	6
5.3. Metodologías activas como proceso de interacción.....	9
5.4. Aprendizaje cooperativo en el aula	10
5.4.1. Cooperar para aprender y aprender para cooperar	10
5.4.2. Los cinco componentes del AC	13
5.4.3. Procedimiento del AC	17
5.5. La importancia de saber apreciar la literatura en el aula.....	18
5.5.1. El Lazarillo como iniciador de la novela picaresca	19
5.5.2. Simbología de los nombres en Lazarillo.....	24
5.5.3. Estructura de la obra	25
5.5.4. La carta como medio de interacción social entre Lazarillo y los educandos	28
5.5.5. La argumentación	30
6. Proyección didáctica	31
6.1. Legislación educativa de referencia	31
6.2. Contextualización del centro escolar	31
6.3. Contextualización y aspectos psicológicos y pedagógicos del grupo.....	32
6.4. Justificación de la Unidad Didáctica.....	33
6.5. Objetivos.....	35
6.6. Competencias generales y específicas	36
6.7. Contenidos.....	39
6.8. Metodología	43

6.9.	Estructura de la tarea y temporalización	45
6.10.	Evaluación (criterios, indicadores y estándares de aprendizaje)	60
6.11.	Atención a la diversidad	66
6.12.	Transversalidad.....	67
7.	Conclusiones.....	68
8.	Referencias bibliográficas	69
Anexos		

Resumen

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) expone, en una primera parte, de manera detallada, una fundamentación teórica y metodológica acerca de los contenidos teóricos, tales como: el género epistolar y *El Lazarillo de Tormes* como iniciador de la novela picaresca, así como la perspectiva constructiva, las metodologías activas y, finalmente, la importancia y beneficios del trabajo cooperativo. Por otra parte, precisa una propuesta de una Unidad Didáctica que tome como base dichos fundamentos con el fin de aunar los contenidos lingüísticos y literarios de manera conjunta e integrada, por medio de la utilización de metodologías más innovadoras y activas que motive al alumnado para aprender los contenidos planteados.

Palabras clave: *metodologías activas, trabajo cooperativo, género epistolar, novela picaresca y Lazarillo de Tormes.*

Abstract

This Master's Final Project (TFM) presents, in a first part, a detailed theoretical and methodological foundation about the theoretical contents, such as: the epistolary genre and *Lazarillo de Tormes* as the initiator of the picaresque novel, as well as the constructive perspective, the active methodologies and, finally, the importance and benefits of cooperative work. On the other hand, it requires a proposal for a Didactic Unit based on these fundamentals in order to bring together linguistic and literary content in a joint and integrated manner, through the use of more innovative and active methodologies that motivate students to learn the content proposed.

Keywords: *active methodologies, cooperative work, epistolary genre, picaresque novel and Lazarillo de Tormes.*

1. Introducción

Con este trabajo se persigue plantear una propuesta didáctica que se caracteriza por otorgar al alumnado un papel mucho más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir una motivación significativa que repercuta positivamente en los conocimientos adquiridos.

Así, se realiza un recorrido por la fundamentación epistemológica y teórica para plantear posteriormente una secuencia didáctica donde se aúnen de manera transversal los contenidos propuestos. Por esta razón, se trata la temática de la novela picaresca y la ejemplificación del género epistolar, teniendo como objeto de ambos estudios a *Lazarillo de Tormes*; así, se revaloriza la complementariedad de la Lengua y Literatura en el aula, cuyo fin es reforzar el desarrollo del pensamiento crítico, emprendedor y reflexivo de los discentes, además de establecer unas relaciones entre iguales por medio del trabajo en equipo y el cooperativismo.

2. Justificación

A continuación, se exponen los motivos por los cuales se ha escogido este tema. Por un lado, para conocer otra forma diferente de trabajar el contenido de Lengua Castellana y Literatura, más concretamente la novela picaresca y el género epistolar, con una clase de Educación Secundaria, acercándonos a una metodología con la que interactuar, comunicarse e integrarse con todos los compañeros y compañeras, independientemente de su género, procedencia, intereses o capacidad.

Por otro lado, la elección del tema de aprendizaje cooperativo se basa en la firme creencia de que su aplicación a lo largo del camino de aprendizaje-enseñanza es esencial, mostrando a los educandos una manera diferente de actuar, donde favorezca el trabajo en equipo, alejándose de la perspectiva individualista que se da con frecuencia en la sociedad. La intención, por tanto, es reflejar que la ayuda entre iguales es necesaria y resulta beneficiosa para un aprendizaje significativo y adecuado, con el fin de contribuir a un desarrollo íntegro del estudiante, tanto personal como profesional. En

este sentido, la interacción entre los componentes cada grupo, los integrantes del aula y la relación del estudiante-profesor ayuda a la creación de un clima positivo que favorezca a la motivación de cada uno de los educandos.

Trabajar cooperativamente refuerza el sentimiento de pertenencia a un grupo, puesto que en ellos se aprecia la unión, respetando las necesidades de cada persona y aportando en función de sus posibilidades. En determinadas ocasiones el aprendizaje resulta más costoso si el alumnado presenta una baja autoestima, pero gracias a la creación de un ambiente motivador se potencia la confianza de los alumnos y alumnas en sí mismos, algo imprescindible para poder adquirir conocimientos y crecer como persona, y se sientan animados para afrontar nuevas situaciones y problemas en cualquier ámbito personal o profesional futuros.

3. Objetivos

El objetivo general para desarrollar este Trabajo Fin de Máster (TFM) se basa en ofrecer un cierto contenido teórico acerca del género epistolar y la novela picaresca, en específico sobre *Lazarillo de Tormes*, además de realizar una propuesta didáctica, creando un entorno motivador que favorezca el aprendizaje significativo, la integración del alumnado y el diálogo, la participación activa a través de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Buscar y recopilar información sobre el aprendizaje cooperativo con el fin de conocer las características pertinentes, las técnicas y los métodos que contribuyen en la aplicación de este aprendizaje en el aula, así como los aspectos teóricos más relevantes acerca del contenido tratado en la UD.
- Relacionar la normativa vigente con los elementos curriculares de la proyección didáctica.
- Diseñar diferentes actividades basadas principalmente en el aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas ordinarias.
- Reflexionar sobre el proceso de trabajo seguido y los resultados que se esperan si se lleva a cabo la propuesta didáctica en el aula.

4. Metodología

La metodología de este Trabajo Fin de Máster está basada principalmente en la revisión bibliográfica de los contenidos que engloban este estudio. Estos son, entre otros, el constructivismo, las metodologías activas para el proceso de interacción, los conocimientos sobre el aprendizaje cooperativo: sus características, los elementos que lo compone, la novela picaresca, la argumentación y el género epistolar.

La recopilación bibliográfica presenta una mezcla híbrida, entre fuentes primarias y secundarias, ya que encontramos alguna bibliografía de autores que interpreta cierta información producida por otros autores. Por ejemplo, encontramos dicotomías a la hora de explicar la composición de la obra picaresca del Lázaro.

Además, se centra en la indagación de la normativa vigente que rige nuestro país en el ámbito educativo y la Comunidad Autónoma de Andalucía para llevar una correcta adecuación en la proyección didáctica.

Para finalizar, se tiene en cuenta los conocimientos adquiridos en el periodo de prácticas del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

5. Fundamentación teórica

En este apartado se abordan desde un punto de vista teórico, algunos conceptos en referencia al constructivismo, la instrucción en el aula, el aprendizaje cooperativo (AC). Por un lado, se presenta la dicotomía entre el conductismo y constructivismo, así como el reflejo de la innovación educativa. Seguidamente, se define qué es el AC, en qué consiste, cuáles son los elementos primordiales, así como los tipos de agrupamiento que se pueden llevar a cabo en la organización del aula.

Y, finalmente, se recopila información acerca de la importancia de la literatura en el aula, atendiendo a la novela picaresca y al género epistolar como medio de interacción

entre el alumnado con el mundo que le rodea, fomentando su espíritu reflexivo y crítico a través de la argumentación.

5.1. Perspectiva constructivista

En la actualidad, el enfoque tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas sigue teniendo un fuerte papel, hecho que repercute fundamentalmente en la falta de motivación del alumnado. De acuerdo con los resultados del informe PISA, el alumnado español ocupa una de las últimas posiciones en la capacidad de resolución de problemas, así como la habilidad y comprensión lectora. Uno de los factores a esta ocupación en el rango se debe a la continúa aplicación de técnicas en el aprendizaje que persiguen la mera acumulación de conocimientos y posterior reproducción del mismo. Esto hace que los y las discentes no desarrollen un espíritu reflexivo ante aquello que estudia u observa de la realidad, siendo meros agentes pasivos.

En este proceso, por tanto, podemos establecer dos visiones claramente enfrentadas y bien diferenciadas entre sí: el conductismo y el constructivismo.

El aprendizaje para los conductistas, siguiendo a Domjan (2009), es el cambio duradero en los mecanismos de la conducta, que implica una respuesta específica por parte del individuo hacia una serie de estímulos externos y, también, es el resultado de la experiencia previa con esos estímulos o con otros similares, sin tener en cuenta el proceso mental que conlleva el resultado. Este proceso se puede comparar con la formación de un puzle: se trata de un proceso de ensayo y error para obtener un producto final, sin tener en consideración un razonamiento eficaz para disponer las piezas. De modo idéntico ocurre cuando se siguen técnicas asociativas, puesto que solo se persigue que el estudiante reproduzca el conocimiento obtenido. Por ejemplo, muchos docentes solían exigir a los estudiantes que se levantaran cuando este llegaba, como señal de respeto – hoy en día en algunos colegios concertados o privados siguen llevando a cabo este proceso—. Este método lo que busca es asociar el acto formal de levantarse con la presencia de los profesores, reforzando un protocolo de respeto.

Frente a ello, el constructivismo persigue que el sujeto reorganice la información que el o la docente le facilita con el fin de obtener un resultado con un grado óptimo significativo (Ontoria, 2002). De manera que los constructivistas entienden el

aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento, cuya herramienta necesaria para desarrollarla acción es la enseñanza (Coll, 2007). Por lo tanto, se trata de organizar la información que el estudiante recibe con el fin de crear un entramado de conocimiento con un significado claro y preciso. Todo esto refleja la existencia de unos procesos mentales activos hasta llegar a la meta concreta, en contraposición con los conductistas, al destacar el papel de un sujeto cognitivo aportante: el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje (Díaz Barriga, 1999).

De este modo, a continuación, establecemos las características que presenta el modelo construccionista en el aula, siguiendo a Soler (2006):

- El estudiante desarrolla un papel activo en cuanto que él mismo proceso e integra la nueva información que recibe sobre la base de sus conocimientos previos.
- El proceso de formación necesita de la colaboración y del trabajo conjunto de todos los individuos que delimitan el contexto educativo.
- El trabajo conjunto de los alumnos permite crear conexiones más solidas de lo aprendido.
- Aprender implica la conexión de lo aprendido con la realidad del propio discente, interiorizando el conocimiento significativamente.
- El docente asume el compromiso de reestructurar a sus alumnos y alumnas en la manera de aprender. Asimismo, debe incentivar la motivación intrínseca del alumnado, por medio del uso de estrategias y técnicas adecuadas a la construcción del conocimiento.

5.2. Innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En concordancia a ello, el sistema educativo se encuentra delimitado por su constante proceso de evolución. Esto ha aumentado relativamente debido al crecimiento de las nuevas tecnologías que se está dando en la sociedad desde las últimas décadas. Todo esto hace que la figura del docente deba girar del mismo modo con el cambio y tenga un papel innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incorporar TICs en el aula no es tan sencillo, puesto que se debe emplear una metodología que las integre de una manera coherente y racional, adaptándose al

contexto y a las características propias del alumnado del centro, cuyo fin es conseguir un aprendizaje significativo, transformando así el modelo educativo.

De esta manera, la innovación educativa tiene una perspectiva múltiple en su estudio, al no centrarse exclusivamente en la instrucción del aula con la incorporación de las herramientas, sino también al innovar la figura del docente y discente. En la actualidad se busca un modelo educativo que se aleje de las prototípicas clases magistrales con el fin de ofrecer al alumnado un papel activo en el aula. Como señala Rimari (1996) un docente innovador debe tener las particularidades de ser «observador, creativo y resolutivo».

Esta preocupación por la mejora del sistema educativo parte de que, tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido principalmente la obtención de contenidos, dejando al margen la parte práctica. La sociedad contemporánea, y todos los retos propios que contempla, ha provocado que se plantee una transformación de paradigma de contenidos a competencias. El paradigma de competencias surgió desde los organismos internacionales en los años 70, a través del informe Faure, titulado “Enseñar a ser”, que estipula la necesidad de ofrecer y enseñar herramientas para aprender a aprender, debido a la aceleración del conocimiento como resultado del momento de la revolución tecnológica.

La educación tiene como fin responder y atender a todos los acontecimientos que se esté dando, estos son: las nuevas demandas educativas, la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de comunicación, la explosión de información. Así pues, la figura del docente debe entender y asegurarse de que hay que optar por un contenido más significativo que permita desarrollar las competencias del alumnado del siglo XXI, cuya meta es que pueda vivir en la sociedad, además de seguir aprendiendo al mismo ritmo que avanza el conocimiento.

A pesar de que estemos hablando de un cambio de paradigma de conocimientos a competencias, existe una correlación entre el modelo tradicional y el nuevo. No se encuentran enfrentados, al necesitar las competencias contenidos para desarrollarse y, por ende, el aprendizaje permanente y el aprendizaje por competencias surgen en íntima conexión, con causa y consecuencia. Siguiendo a Javier Valle (2013), el contenido es tan solo una excusa para poner en práctica unos desempeños en la vida diaria, siendo este el concepto de competencia.

Numerosos autores han definido, a partir del año 2000, qué es el aprendizaje por competencias, tales como:

Un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber hacer o de un conocimiento procedural.

(Tardif, 2008, p. 3)

Gordon et. ál. (2009) expone que las competencias clave tiene como factor principal la inclusión de conocimientos, actitudes y habilidades, que involucran las emociones, la mente y el cuerpo; además, conlleva un desarrollo de estas habilidades y actitudes en cualquier ámbito posible, promocionando el trabajo colaborativo, la participación y posterior implicación del individuo.

Para finalizar, la definición más explícita es la que ofrece la Unión Europea en el primer documento del grupo de trabajo B del Programa de Educación y Formación 2010:

Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning.¹

(Comisión Europea, 2004, p.

6)

De este hecho, las competencias clave se engloban a partir de una triple perspectiva para los educandos: personal, social y profesional. Como consecuencia de ello, se le

¹ Traducción: Las competencias clave representan un conjunto transferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, su inclusión y su empleo. Deberían haberse desarrollado al final de la escolaridad o la formación obligatoria, y deberían servir de base para el aprendizaje posterior como parte del aprendizaje permanente.

Traducción realizada con la versión gratuita del traductor www.DeepL.com/Translator.

facilitará al alumnado una serie de herramientas por medio de las cuales puedan llevar a cabo el desarrollo personal propio, así como la habilidad para integrarse dentro de la sociedad, además de adquirir cualificaciones laborales de partida. Por tanto, en palabras de Javier Valle (2013, p. 26): “las competencias clave son, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI”.

5.3. Metodologías activas como proceso de interacción

El desarrollo de las competencias clave es necesario para que los alumnos y las alumnas consigan un desarrollo personal pleno, perteneciente tanto al ámbito social y personal como al ámbito profesional, como se ha ido diciendo. En el modelo tradicional, basado en una clase magistral cuyo fin gira en torno a los contenidos, es difícil que se adquieran de forma exclusiva. Es necesario, por tanto, que el discente forme parte de su propio aprendizaje ya que esto contribuye al desarrollo de las mismas. A partir de aquí, surgen las escuelas innovadoras con unas metodologías activas, que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, sin ser un mero receptor de información.

López (2005, p. 32) define las metodologías activas como “un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico, estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes”.

Aquí ya encontramos el proceso de evolución, desde una educación tradicional, en la cual el alumnado no es partícipe en la enseñanza, hasta una innovación por medio de la cual el docente pasa a ser un guía o acompañante en el aula, y el alumno es el centro de atención. Todo esto conlleva una transformación en todos los aspectos: el aula rompe con la estructura habitual, se fomenta el trabajo en grupos, surge la creatividad y motivación, la participación del alumnado, entre otras.

Este tipo de metodologías poseen diversas ventajas cuando son aplicadas por el profesorado, ya que ayudan a transmitir el aprendizaje, facilitando así el trabajo autónomo y la motivación del alumnado. Las metodologías activas más relevantes son las siguientes: método del caso, simulación, aprendizaje cooperativo, aprendizaje

basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio, aprendizaje dialógico, entre otras.

5.4. Aprendizaje cooperativo en el aula

5.4.1. Cooperar para aprender y aprender para cooperar

Nos centraremos en el aprendizaje cooperativo, ya que será el fundamento a la hora de agrupar en equipos de trabajo a los alumnos y alumnas dentro del aula. John Dewey (2017) afirma: “El verdadero aprendizaje se basa en el descubrimiento guiado por un tutor más que en la transmisión de conocimiento”.

El aprendizaje cooperativo (AC en adelante) supone un cambio considerable a la hora de contemplar las áreas de enseñanza y aprendizaje, donde se requiere un cambio de rol por parte de las dos figuras generales del aula: el alumnado y el docente.

De este modo, es la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante grupos reducidos de estudiantes, cuya meta es maximizar dicho proceso mediante la interacción del grupo para fomentar las habilidades sociales de cada uno de los miembros. Asimismo, se debe entender el AC como un proceso social y cooperativo (Tünnermann, 2011).

Se trata de un aprendizaje activo en el que el alumno o la alumna deja atrás el papel de un agente pasivo limitado a la escucha en clase y copiar contenidos, para ocupar un papel activo, participe del aprendizaje, debiendo estar atento y motivado para obtener el conocimiento. De la misma manera, al cambiar de rol el discente, el profesor también lo hará: este facilitará y guiará el proceso de búsqueda, olvidándose de la mera transmisión de conocimientos.

No obstante, la figura del docente no deja de tener importancia en el aula, ya que debe tener un rol activo en el desarrollo de este proceso para que cada grupo coopere de manera adecuada y específica. Debe asegurarse de que cada integrante del grupo

participe, y que el resultado del trabajo final no sea la suma de todas las partes, sino que recreen y trabajen en hacer uno solo.

Gracias al AC se fomenta el papel activo del discente en su propio proceso de aprendizaje, además de garantizar la implicación e interacción de todos los integrantes del grupo. Trabajarán y adquirirán las diversas competencias básicas, mediante la multitud de diálogos entre ellos, así como el intercambio de información, opiniones, puntos de vista sobre un tema, con el fin de realizar un producto final. Como consecuencia de esta interacción entre los componentes del grupo, hace que incremente la adquisición de un aprendizaje significativo.

Los alumnos y las alumnas tienen que aprender a lo largo de su formación escolar habilidades propias del trabajo en equipo, además de los propios contenidos curriculares. La sociedad de hoy en día exige un comportamiento y disciplina que conlleve rigor. En este tipo de aprendizaje se organizan tareas en las que la cooperación es la meta y la condición para que se lleve a cabo. Son actividades que no se pueden realizar si no es cooperando entre iguales.

Por ejemplo, en el aula de Lengua Castellana y Literatura deben aprender la teoría sobre el género epistolar y el *Lazarillo de Tormes*, pero también posee una importancia enseñar cómo ser, hacer y convivir. Esto hace que se fomente el desarrollo de capacidades transversales de los estudiantes, y no solo de la competencia lingüística, sino también de la social, conciencia cultural, espíritu emprendedor, entre otras. Del mismo modo, como expone Pinto (2010), las competencias obtenidas mediante el AC son aplicables a las diferentes situaciones del día a día del propio estudiante.

En todo caso, el aprendizaje cooperativo proporciona una mejora significativa en todos los estudiantes:

- Fomenta la motivación por la tarea.
- Impulsa a los alumnos hacia una actitud de implicación y participación.
- Obtiene un grado de comprensión de lo que se está haciendo y el porqué; y de dominio de procedimientos y glosario de conceptos.
- Logra una relación social en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales.

En concordancia a ello, este tipo de aprendizaje no consiste en seleccionar y dividir a los alumnos y las alumnas por grupos y ordenarles que trabajen, sino que toda estructura debe seguir una base asertiva y rigurosa, cuya meta es:

- Incrementar el nivel de aprendizaje por medio de la interacción.
- Fomentar la verbalización de pensamientos e ideas, así como la escucha y comprensión.
- Enseñarles a pensar, a dar retroalimentación a tiempo.
- Promover el desarrollo de habilidades, valores y actitudes.
- Conseguir un grado mayor de retención de información.
- Bajar el nivel de ansiedad en el alumnado de incorporación de nuevo ingreso.

Pujolás (2008) explica, por tanto, la importancia de la responsabilidad del alumnado, desde una doble perspectiva: esto es, deben aprender por ellos mismos, además de contribuir en el aprendizaje del resto de los integrantes del grupo. De hecho, poseen dos objetivos: “cooperar para aprender y aprender para cooperar”.

Resulta claro que hemos hablado del trabajo cooperativo, pero, a menudo, se emplean términos “trabajo en grupo” y “trabajo cooperativo” de forma análoga. Valda (2011) plantea que el trabajo cooperativo posee diversos componentes – tratados anteriormente–, los cuales no deben estar presentes en el trabajo en grupo. Por tanto, ¿cuáles son las diferencias entre equipo de trabajo cooperativo y trabajo en grupo? A continuación, lo mostraremos:

Equipo de trabajo cooperativo	Trabajo en grupo
Responde a un conjunto del trabajo realizado.	Cada persona responde individualmente.
Cada miembro domina una faceta específica y realiza una parte en concreto. Se complementan entre los miembros del grupo.	Sus miembros tienen una formación bastante similar y realizan el mismo tipo de trabajo. No se complementan entre ellos.
Siguen una metodología establecida, por lo que es necesaria la coordinación. Conlleva unos estándares de actuación	Cada miembro puede tener una metodología de trabajar distinta.

comunes: precisión, dedicación, eficacia...	
Es fundamental la cohesión y colaboración entre sus miembros.	No tiene por qué ocurrir esto.
Hay un líder de quipo con colaboradores, elegidos según la función de los conocimientos. Se da igualdad en la realización, aunque las categorías de las tareas sean diferentes.	Su estructura se da por niveles jerárquicos.

Tabla 1: diferencias entre equipo de trabajo cooperativo y trabajo en grupo²

En definitiva, es necesario que exista una cohesión de grupo para que el aprendizaje cooperativo se desarrolle de la manera más coherente y eficaz. Algunas de las dinámicas que mejor funciona son: en pie, mano arriba y búsqueda de pareja; y esto hará que haya interacción y movimiento entre los integrantes del grupo.

5.4.2. Los cinco componentes del AC

El aprendizaje cooperativo posee cinco componentes indispensables: interdependencia positiva, responsabilidad personal, interacción promocional o interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de grupo y, por último, la reflexión de grupo.

1. Interdependencia positiva:

Una de la diferencia entre trabajo cooperativo o trabajo colaborativo es la garantía de este componente. La interdependencia puede ser negativa (competencia), positiva (cooperación) o no existir (individualización). Aquí es donde se sustenta la base de si realmente hay o no aprendizaje cooperativo real. El alumnado debe ser consciente de la importancia de su trabajo, como el de los demás integrantes del grupo, puesto que, si no incluye su dedicación, no será posible alcanzar la meta.

² Todas las tablas presentadas en este Trabajo Fin de Máster son de elaboración propia.

Es por esto que, el grupo debe comprender y convencerse de que solo tendrán éxito si lo tienen los demás integrantes del grupo. Esto se consigue cuando los miembros del grupo pueden percibir el vínculo entre ellos, con el fin de que se proporcionen apoyo mutuo, se ayuden entre sí y celebren el éxito de manera conjunta.

Dentro de este apartado, encontramos subtipos de interdependencia positiva: de metas, de tareas, de recursos y de funciones, de identidad, de recompensa, del ambiente y de fuera.

La interdependencia positiva de metas se obtiene cuando el criterio del éxito grupal es establecido, por ejemplo, todos los miembros del grupo conseguirán una calificación mínima.

Por otro lado, la interdependencia positiva de tareas se consigue por medio de la realización de tareas por parte de todos los miembros del grupo, ya que es imprescindible que todos trabajen para alcanzar la meta. Las actividades serán distintas, pero complementarias, de tal modo que el producto final requiera de una implicación activa por parte de todos los integrantes. Asimismo, se realizará de manera conjunta o de tareas encadenadas, donde es necesario que uno acabe para dar el siguiente paso.

En cuanto a la interdependencia positiva de recursos se da a través del material necesario para realizar las actividades. Esto es, los alumnos dependen unos de otros para el desarrollo del trabajo.

La interdependencia positiva de funciones se consigue mediante la asignación de roles cooperativos, complementarios e interconectados. Es por ello que, si uno no cumple su función, oscilará la dinámica del grupo y todo el trabajo se verá condicionado por esto.

La interdependencia positiva con respecto a la identidad conlleva un desarrollo de pertenencia, fortaleciendo la imagen corporativa del grupo a partir de los gustos e intereses de cada uno de ellos. Por ejemplo, la elección del nombre del grupo, el lema, el logo, etc.

Por su parte, la interdependencia positiva de recompensa hace que todo el trabajo en grupo sea siempre reconocido y recompensado, promoviendo así el rendimiento del grupo. Así como la interdependencia positiva del rival, puesto que ganar genera un nivel alto de interdependencia. De ahí, la interdependencia positiva con respecto al ambiente se refiere a la designación de un sitio específico en el aula, delimitando así un espacio del grupo donde desarrollarse.

2. Interacción promocional o interacción cara a cara:

Tomando la idea de Santamaría (1997), podemos acotar que esta interacción posee fuerte relevancia debido a la existencia de un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que solo ocurren cuando los miembros del grupo interactúan entre sí y se produce el intercambio verbal, dando explicaciones propias sobre cómo resolver problemas, enseñanza del propio conocimiento a los demás compañeros, explicación de experiencias pasadas relacionada con la nueva información. Asimismo, denominada también personal, es aquella que en que todos los miembros realizan un esfuerzo para alcanzar la meta propuesta de manera conjunta.

3. Responsabilidad y valoración personal:

Sapon-shevin (1999) denomina a este componente como “la rendición de cuentas personal” (*personal accountability*), pero se debe tener en cuenta que no todos los discentes aprenderán lo mismo, correlacionado con la individualización y las necesidades educativas de cada uno.

Se requiere, entonces, la existencia de una evaluación del avance personal, la cual se va realizando tanto de manera individual como grupal. El fin óptimo de esta evaluación es reconocer quién necesita más apoyo para completar dichas actividades y así asegurar que cada uno de ellos esté evaluado de la manera conveniente. Siguiendo a Santamaría (1997), se recomienda:

- Evaluar si el esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo en grupo.
- Proporcionar retroalimentación a nivel individual como grupal.

- Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

Es por esto que el docente debe estimular el sentido crítico y la autoevaluación durante todo el proceso, para que los alumnos conozcan cuáles son sus potencialidades y sus aspectos a mejorar, persiguiendo la autonomía.

4. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños:

En este tipo de grupos, se exige que aprendan tanto la materia curricular como las habilidades interpersonales que forman parte de un equipo. Por ello, debe enseñarse a los alumnos: a conocer y confiar unos en otros; comunicarse de manera clara y precisa, dejando a un lado las posibles ambigüedades; resolver conflictos constructivamente; aceptarse y apoyarse unos a otros.

5. Reflexión en grupo:

Los grupos deben reflexionar y analizar el proceso grupal en sí mismo, ver cuáles acciones han sido beneficiosas y cuáles no funcionaron, con el fin de realizar cambios y mejoras. Este proceso de reflexión puede darse a lo largo de la tarea, y no solo cuando haya finalizado; esto es, un proceso de evaluación continuo y autocrítico. El docente, por tanto, debe guiar al grupo mediante: cómo identificar qué acciones y actitudes son las más útiles, eficaces y cuáles no, o cómo tomar decisiones, entre otras.

Es importante, además, la exigibilidad personal donde todos los integrantes del grupo deben ser capaces de responder a todas las cuestiones planteadas por el docente, sin tener la necesidad de corresponderse a su parte realizada. Esto favorece la implicación de todos los alumnos en todas las partes de la actividad, y no solo aquella que le haya sido asignada.

5.4.3. Procedimiento del AC

En primer lugar, se trabajará por pareja, denominado pareja del hombro – *timed pair share*—. Consiste en dialogar el alumno o alumna con el de su derecha y después el de su izquierda, sobre un determinado tema durante un tiempo muy corto. En este intervalo de tiempo, si el profesor se percata que el volumen se eleva procederá a realizar la técnica de la señal de ruido cero. Esta técnica consiste en imitar la mano levantada del docente, junto guardar silencio, con el fin de que toda la clase consiga estar en silencio.

En segundo lugar, se procederá al equipo de trabajo. Estarán formados, a poder ser, por cuatro miembros, los cuales poseen un rol asignado:

- Organizador: será aquel alumno o alumna destinado a ser el responsable del material.
- Coordinador: este repartirá las funciones y organizará la actividad propuesta en clase.
- Secretario: el miembro destinado a rellenar el cuaderno de equipo.
- Portavoz: será aquel que se comunique con el docente o con otros grupos.

El fin del AC es trabajar juntos para obtener resultados beneficiosos para cada alumno o alumna. Una de sus características esenciales es la heterogeneidad existente en los grupos, respecto al rendimiento, cultura, género, motivación, entre otros. Sería interesante que esté compuesto por un miembro que proporcione ayuda, otro que necesite de ella, y otros dos del resto del aula.

La tipología de los grupos puede ser: formales – cada uno de ellos posee un rol destinado a una actividad, y no siempre son los mismos—; informales –no poseen ningún rol puesto que son temporales para actividades concretas—; o grupos base –son grupos fijados en clase, donde irán rotando los roles por todos los miembros del mismo—.

Siguiendo a Cuseo (1997), encontramos algunas fortalezas más destacables de este tipo de aprendizaje:

- Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.
- Reduce los niveles de abandono de los estudios.
- Permite conseguir los objetivos de la enseñanza liberal y de la educación general.
- Promueve el aprendizaje independiente y autodirigido.
- Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.
- Facilita el desarrollo de las habilidades para escribir con claridad.
- Facilita el desarrollo de la comunicación oral.
- Incrementa la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y promueve actitudes más positivas hacia el material de estudio.
- Permite acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de hoy en día.
- Facilita un mayor rendimiento académico en las áreas de matemáticas, ciencia y tecnología.
- Permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos.
- Permite desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo actual.

5.5. La importancia de saber apreciar la literatura en el aula

Esta disciplina supone un punto de partida del que todo el equipo docente debería tener en consideración, ya que proporciona una visión bastante rica en conocimiento sobre el mundo. Gracias a ella, se llega a estudiar y comprender el individuo de una sociedad en multitud de diferentes épocas, sirviéndole como fuente de inspiración para comprender la historia, contrastar los puntos de vista, conocer las costumbres, saber cómo interpretarlo correctamente, entre otros puntos.

La literatura surgió como fruto de la necesidad del ser humano en plasmar acerca de sus sentimientos, intereses, pensamientos o curiosidades del mundo que le rodea. Para

Julián Marías (1987) la literatura ha sido un gran instrumento de interpretación de las formas de la vida de los seres humanos, construyendo así la base de la inteligibilidad de la historia. Dámaso Alonso (1974) expone que la literatura llega a ser la disciplina más formativa que se le transmite al hombre. Y es por ello que Amorós (1974, p. 39) redacta la importancia de ella: en primer lugar, la propia razón patriótica, puesto que forma parte del bagaje cultural universal del mundo; en segundo lugar, la razón instrumental, ya que proporciona el desarrollo de la capacidad de transmisión y saber cómo relacionarse con claridad y eficacia; por último, la razón formativa, debido a que es el instrumento de acceso hacia la realidad coetánea del momento, fomentando la multitud de perspectivas hacia un hecho.

Así pues, siguiendo estos principios, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina debe tener como fin primordial que el alumnado consiga obtener un paradigma mucho más abierto y así pueda comparar los acontecimientos por sí solo. Esto hace que se fomente el espíritu crítico, objetivo de esta Unidad Didáctica a través de la obra *Lazarillo de Tormes*. El docente debe incentivar al alumnado el afán por la lectura, despertar la curiosidad por tener un juicio y visión de la realidad propia. Sirve, además, como estímulo para fomentar la capacidad creativa e imaginativa del lector. Tomando las ideas de Roland Barthes, concluimos que el acto de enseñar literatura no debe ser un acto pasivo o frígido, sino más bien un acto comprometido, entre otras cosas, con el placer.

La literatura puede ser la oportunidad para que el alumnado consiga generar perspectivas, nuevas ideas, conocimientos y pensamientos, cuya vía de transmisión de todo el horizonte de expectativas y sabiduría de los discentes debería concretarse en un comentario o reseña.

5.5.1. El Lazarillo como iniciador de la novela picaresca

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades es una novela española de 1554. Tras su publicación, supuso una gran novedad en la prosa de su tiempo. A partir del año señalado aparecen cuatro ediciones: Burgos, Amberes, Alcalá y Medina del Campo. Con esta obra aparecen algunas controversias. Por un lado, la mayoría de ellas se encuentran relacionadas con su autoría, pues es un libro anónimo – sin embargo, se ha ido atribuyendo la autoría a diversos autores tales como Diego

Hurtado de Mendoza o el más consensuado, el judío converso y erasmista Alfonso de Valdés – y, por otro lado, su encuadre dentro de un género literario, ya que en principio era complicado situarlo en una tendencia concreta.

Pertenece a la primera etapa del Siglo de Oro, correspondiente a la época de apogeo de la cultura española– Renacimiento del siglo XVI y Barroco del siglo XVII–. En la actualidad podemos inscribirla dentro de la novela picaresca, pero en aquel entonces no existía tal género. Por tanto, consideramos que el origen de la novela picaresca suele darse en 1554, tras la publicación de *Lazarillo de Tormes*, ya que a partir de ella se seguirán unas pautas formales, derivando en el desarrollo de este género.

La obra narra la vida de Lázaro desde su nacimiento hasta que se casa en Toledo con la criada de un arcipreste. Aparece en una etapa en la que se estaba desarrollando otro tipo de literatura, como pueden ser los libros de caballería, la novela pastoril, las novelas bizantinas, entre otras. Con el *Lazarillo* encontramos un cambio de gusto por la novela, ofreciendo algo distinto a lo anterior. Tiene un tono realista en cuanto a la aparición de lugares y espacios concretos, personajes que van evolucionando y creciendo, referencias históricas y espaciales, que se opone a lo anterior. Por todo ello, podemos decir que esta obra supone un gran cambio en la novela del momento, considerándose la primera novela moderna cuya temática principal es la moralidad, a través de la crítica y denuncia del sentido de honor y la hipocresía de la sociedad en la que vive el protagonista.

Toda la historia gira en torno al personaje principal. Podemos apreciar dos perspectivas distintas: por un lado, tiene como fin el entretenimiento y, por otro, denunciar los vicios sociales. El protagonista busca en todo momento avanzar y llegar a ser un buen hombre, pero se encuentra con un factor determinante que fomenta la serie de engaños, esto es: el hambre. Lázaro va a engañar y robar a sus amos para satisfacer la necesidad de alimento, y aprovechando esto vemos cómo va apuntando una crítica a la sociedad. Poco a poco vemos cómo el pequeño Lázaro va creciendo y aunque más tarde ya no pasa hambre, sigue llevando a cabo sus engaños. Más adelante, observaremos cómo Lázaro comienza a valerse por sí mismo y a trabajar. Finalmente, para concluir su evolución, veremos cómo Lázaro acepta su destino, la deshonra de su mujer, como consecuencia de todo lo anterior. Por tanto, la personalidad va evolucionando conforme avanza la narración, tras vivir nuevas experiencias. De este modo, los alumnos y las alumnas podrán apreciar a través del proceso de lectura la

evolución psicológica del personaje, desde un niño inocente hasta un ladrón astuto, es decir, un pícaro.

La primera aparición del término pícaro fue en un texto de 1525, como sinónimo de «marmitón³». Es a partir de 1545 cuando comenzó a aproximarse al sentido de deshonestidad. Podemos considerar «delincuente» en la actualidad como término próximo al de pícaro. Este personaje en la literatura no es violento, sino que suele tratarse de una persona irresponsable, que se caracteriza por aprovecharse de todo tipo de situación a su antojo sin ningún miramiento.

Observamos que Lázaro no reflexiona sobre su condición social; sin embargo, a medida que transcurre la obra el lector puede observar un sentimiento de no rechazo hacia sus padres, a quienes toma como modelo de conducta en su devenir, incluso podría tratarse de un sentimiento afectuoso. Ciertamente, no será hasta Guzmán cuando el pícaro incluya dentro de su narración reflexiones sobre su determinismo social, del tipo de: «La sangre se hereda y el vicio se apega; quien fuere cual debe, será como tal premiado y no purgará las culpas de sus padres» (p. 111). Por todo ello, se apunta que el primer personaje literario tratado como pícaro por su propio autor es el protagonista de *Guzmán de Alfarache*, obra escrita por Mateo Alemán en 1599, la cual obtuvo un inmenso éxito.

Muy temprano, los autores encontraron en lo picaresco una forma de entretenimiento para el público, por lo que comenzaron a escribirse muchas más obras dentro de este género. Algunas de ellas, muy conocidas y respetadas como es *Historia de la vida del buscón llamado don Pablos* de Quevedo (1626). Debemos apuntar que quién más produjo este tipo de literatura fue Alonso de Castillo Solórzano (1584-1648), y su obra más conocida es *La garduña de Sevilla y anzuelo de las bolsas*, continuación de *Las aventuras del bachiller Trapaza*.

Lazarillo de Tormes es considerado una obra puramente cómica, escrita para que el lector se ría y se entretenga en todo momento. Pero, también encontramos la visión de aquellos que consideran que, además de entretener, es una obra cargada de crítica social y moral de la España de su momento, especialmente de los religiosos. Por tanto,

³ Definido por la RAE actualmente como: **1.** m y f. Persona que hace los más humildes oficios en la cocina. **2.** Mar. Ayudante de cocina de un buque mercante.

encontramos una pretensión moral o didáctica. De lo que no tenemos ninguna duda es que se trata de una obra de burlas, de la que se deducen una serie de vicios sociales.

En su momento, fue considerada una obra realista pues pretendía hacerse pasar por real. Esto se debe a que, como hemos anotado anteriormente, los lugares, personajes y lenguaje resultaban familiares a cualquier persona que viviera esa época. Sin embargo, no tenemos la misma lectura siglos más tarde, por lo que la catalogación de la misma cambia.

En la novela picaresca el protagonista es un pícaro, de bajo rango social, de padres de baja sociedad. Se presenta como el antihéroe frente a los protagonistas caballerescos anteriores, cuya meta se encuentra en la aspiración para mejorar su condición social, y para ello debe recurrir al engaño, estafa y astucia. El pícaro que se presenta en Lazarillo es un chico de buen corazón, al que la vida le castiga y le hace sumirse en la desconfianza y la astucia, terminando por defenderse y engañar a sus amos.

Se dirige en todo momento a alguien en sus líneas, a la que llama «Vuestra Merced», dejando claro que busca el entretenimiento de esa persona a través de sus engaños y malas acciones. Ya desde el principio se muestra lo contrario a los valores de la sociedad tradicional en el personaje de Lázaro. Su nacimiento es extraño, su madre y su padre están marcados negativamente, está siempre rodeado de engaños, robos, malas acciones, trabajos humillantes y, por último, su matrimonio también está señalado por la deshonra.

Este tipo de humor es considerado bufonesco ya que encontramos constantes burlas, pero también violencia física como ocurre cuando el niño sirve a un ciego. Lázaro, hijo de un ladrón y una prostituta, desde muy temprana edad comienza su labor como guía de un ciego. A raíz de que Lázaro tiene hambre es cuando se va a desarrollar toda la historia que tiene como fin entretener a los lectores. Con esto queremos apuntar, que todas las burlas, engaños y demás peripecias que el protagonista lleva a cabo las hace con único fin, comer. Por ello, el hambre en este tratado es un elemento muy importante que permitirá el humor bufonesco. Otro elemento importante, del que también se burla en la obra y está muy presente en la mentalidad de todos los hombres de esa época, es la honra. Lázaro se burlará de muchas maneras diferentes del honor. El género de la picaresca es el que mejor va a representar este tipo de risa y humor.

El tema del ciego en el *Lazarillo* no es casualidad, pues la figura de este personaje está más que justificada. En la Edad Media era un tipo muy común. El oficio que se le daba al ciego era rezas y mendigar, por lo que tenemos en repetidas ocasiones el personaje de un ciego mendigo en literatura.

Lázaro intenta justificar sus acciones constantemente a través de sus textos, dejando en peor lugar a su compañero. El tema del hambre está presente a lo largo de toda la narración, además aparece como tema recurrente el de la honra. Esta es, sin duda, una de las características más importantes de la novela picaresca del siglo XVI, en cuanto a que busca plasmar de forma satírica la sociedad del momento.

Según explica Vicente (1970), en su libro *Qué es la novela picaresca*, los personajes se encuentran vagabundeando en todo momento, sin quedarse en sitios concretos y recorren diferentes lugares a lo largo de la historia de la novela perteneciente. En el caso del *Lazarillo de Tormes*, el protagonista parte de Salamanca para buscar suerte y mejorar su condición social y de vida en otras ciudades, tales como Toledo, Maqueda, Almorox, Escalona e Illescas. Por ejemplo, encontramos otras novelas picarescas como *El Guzmán de Alfarache* de Mateo Aleman que nos traslada hasta Italia y el *Buscón* que recorre varias ciudades españolas. Con todo ello, podemos deducir que la novela picaresca presenta similitudes y se acerca considerablemente a la novela de aventuras, con la que tiene ciertas concomitancias.

Así pues, uno de los principios fundamentales de la novela picaresca es el viaje, ya que los pícaros presentan una alta frecuencia de viajes sin cesar; por consiguiente, no podemos dejar atrás los viajes si se trata de este género: son la base para la redacción de nuevos desarrollos de acción, nuevas situaciones que hace que el autor no tenga que complicarse si el camino acaba: el pícaro hará un nuevo viaje. A este principio se le suma, también, el del servicio. El pícaro es un personaje inestable económicamente, que no consigue hallar un punto fijo. Como consecuencia de ello, va de un servicio a otro sin cesar, es decir, “mozo de muchos amos”.

Ambos principios, tanto el viaje como el servicio, poseen un sentido muy hondo que sirven como medios mecánicos para hilar la historia picaresca. Esta importancia debe ser comprendida por los alumnos y alumnas a la hora de leer el *Lazarillo de Tormes* dentro de la UD, ya que son elementos constitutivos de todo el eje de la picaresca.

Del mismo modo, no se debe dejar atrás otro principio: carácter autobiográfico de la narración. Este tipo de género la mayoría de ocasiones suele ser retrospectivo: pues, no es un diario que cuenta sus hazañas en tiempo presente, sino más bien el pícaro, en este caso Lázaro, cuenta su vida echando la vista al pasado, siendo un recuerdo de acontecimientos y del estado de su alma. Y, en todo momento, se deja entrever el tipo de sociedad en la que el personaje se mueve, siempre con un tono reivindicador. También debemos tener presente el estilo sencillo y popular del lenguaje de la obra.

5.5.2. Simbología de los nombres en *Lazarillo*

Podemos destacar la importancia que poseen los nombres propios de alcance simbólico que anticipan diversas cuestiones importantes, tales como el comportamiento social del pícaro. Lázaro es un nombre propio bíblico de origen hebreo que viene a significar ‘el ayudado por Dios’, y por extensión, «el resucitado por Jesús». Aparentemente no parece tener un vínculo real, pero sí tiene un trasfondo semántico, y este no deja de ser irónico.

A esto le sumamos que Lázaro nació en el río Tormes, suceso que tiene también connotaciones religiosas, puesto que el río es símbolo de vida y cambio (en el cristianismo primitivo simboliza el bautismo). Por consiguiente, vemos cómo la presentación del pequeño protagonista está caracterizada por una auténtica parodia religiosa, vinculada con la figura del converso. Así pues, podemos deducir que el autor anónimo de esta obra no solo satirizó a partir del nombre del protagonista, sino que también la de sus progenitores. Por un lado, el padre de Lázaro se llama Tomé, equivalente castellano de Todmir, una deformación árabe de Teodomiro. Cuando en la obra comenta Lázaro que su padre se unió a la armada contra los moriscos, presenta anfibológicamente que su padre perteneció al bando de los moros de dicha armada. Estos hechos indican, por tanto, su procedencia árabe, por lo que se puede interpretar que fue morisco; sin dejar atrás que el término Tomé puede hacer alusión a la condición de ladrón, según se expresa en la obra más adelante.

Con respecto al nombre propio de la madre, también encontramos un sentido propiamente simbólico. Según Luis Tomás Melgar, Antona es la variante gallega del nombre propio Antonia, que deriva a su vez del etrusco y guarda estrecha relación con el griego Anthimos, que significa “florido”. Si nos centramos en la simbología de flor,

veremos cómo el autor también escoge de una manera determinada y significativa el nombre de la madre de Lázaro, pues flor significa “pureza”, “virginidad” en contraposición con la representación de la madre en la obra, pues en el relato se deja entre ver que ejercía la prostitución. Además de ello, el nombre Antona presenta connotaciones deshonestas en el folclore. En definitiva, el autor escoge los nombres propios en contraposición de la personalidad del personaje con el fin de reforzar irónicamente su condición social en la obra.

5.5.3. Estructura de la obra

Diversos estudiosos sobre la novela picaresca española piensan que este género literario no presenta una composición específica, un hecho significativo a la hora de enseñar la obra en el aula. Según F. Chandler (1899, p. 16): la novela picaresca carece de composición, puesto que es una serie abierta de aventuras donde el héroe funciona como elemento que facilita el paso de una hazaña a otra. Por otra parte:

El carácter autobiográfico de la narración picaresca, y la sucesión episódica de las aventuras y hazañas del pícaro, dan al género esa estructura abierta, sin trabazón arquitectónica, que lo individualiza. Los autores de la novela picaresca no se trazan un plan, ni prevén las situaciones y peripecias de la vida de sus antihéroes. Dejan que estos las cuenten, fragmentariamente a veces, destrabadas de todo orden premeditado de composición, del modo que sin daño de la novela podrían suprimirse episodios, agregar incidentes o alterar su secuencia.

J. Chabás (1953, pp. 127-128)

Algunos críticos plantean que el *Lazarillo* es el producto más problemático dentro de este género, tal y como expresa Camille Pitolllet (1946, p. 3) en su prólogo a la edición de *La vida de Lazarillo de Tormes de Hatier*: la primera novela picaresca española está “mal composée”. Por ello, el docente debe tener en consideración este tipo de argumentaciones en todo momento. La obra se compone de un prólogo y siete tratados, que varían mucho en extensión. Para Francisco Rico, el autor ha seleccionado aquellos trozos de mayor relevancia con respecto al «caso».

En un primer momento encontramos una desproporción en cuanto al número de hojas destinado a cada tratado: el primer capítulo tiene veintidós; el segundo, dieciocho; el tercero, veintinueve; el cuarto, doce líneas; el quinto, quince páginas; el sexto, una página; el séptimo, cinco páginas. El *Lazarillo* está estructurado en cinco unidades narrativas:

- La primera cuenta su nacimiento, niñez y su vida al servicio del mendigo ciego.
- La segunda narra los acontecimientos con el cura de Maqueda.
- La tercera acontece la vida con el hidalgo famélico.
- La cuarta con el buldero.
- La quinta consigue el aclamado ascenso hacia “la cumbre de toda buena fortuna”.

Por tanto, a continuación, se presenta un esquema estructura de la obra:

PRÓLOGO	La obra comienza con un prólogo en el que Lázaro se dirige a un desconocido “Vuestra Merced”. Manifiesta su decisión de contar su vida entera para tomarlo como ejemplo de cómo, con voluntad, se puede seguir adelante. Se trata de un prólogo sarcástico: se burla del afán de alcanzar la fama. Se elogia, por tanto, la novedad que se va a tratar, señalando que, según los gustos de cada lector, se puede obtener una lectura deleite o de provecho moral.
TRATADO I	Se relata con ironía los orígenes humildes del protagonista, hijo de un molinero ladrón y de una mujer que ejerce diversos oficios tras quedarse sin marido. En esta secuencia, el servicio corresponde a un ciego tacaño y mezquino, que es el encargado de despertar a Lázaro de la inocencia infantil. Su temática principal es el hambre, reflejado en las peripecias que realiza el Lázaro a este para poder comer. El maltrato recibido provoca que lo abandone.
TRATADO II	Lázaro sirve al cura de Maqueda. Se puede apreciar la crítica por la avaricia de algunos clérigos, como este, y su inhumanidad. El motor de este tratado es, de nuevo, el hambre.
TRATADO III	Continúa el servicio a un hidalgo sin fortuna, pero este resalta por tratarlo bien. En este tratado se ridiculiza el orgullo de quienes

	aparentaban ser de una posición mayor, siendo pobres. En contraposición, podemos ver cómo Lázaro presenta un sentimiento de solidaridad ya que siente piedad por el escudero y mendiga para alimentarlo. Así pues, en este tratado se le suma al tema del hambre la obsesión por la honra de su amo, que le impide trabajar para sobrevivir.
TRATADO IV	A partir de este tratado aparece un protagonista algo más maduro, y pone su servicio a un fraile de la Merced, quien le regala su primer par de zapatos. Esta es la primera señal de mejora. Este amo entronca con la tradición de los clérigos lujuriosos y libertines, pero Lázaro al poco de entrar a su servicio lo abandona: «Y por esto y por otras cosillas que no digo, salí de él».
TRATADO V	El quinto amo de Lázaro es el buldero, quien es un predicador profesional, contratado para aumentar la venta de las bulas (privilegio o indulgencia que otorgaba que el Papa a cambio de una limosna y que dispensaba a quien le obtenía de ciertas obligaciones religiosas o litúrgicas).
TRATADO VI	En este tratado sirve a un pintor de panderos y al capellán de la iglesia mayor de Toledo. La identidad del primero es difícil de precisar, ya que en aquella época existían «maestros de pintar», y lo más probable es que se refiriera a un vendedor de panderetas o buhonero (que tenían mala reputación). En cuanto al segundo, forma parte del clero que explotaban la concesión de un negocio. Encontramos, a continuación, un Lázaro prácticamente adulto cuando entra al servicio de los tres últimos amos.
TRATADO VII	Lázaro sirve a un alguacil (policía de la época), a quien abandona por su oficio peligroso. El arcipreste de San Salvador le consigue un puesto de pregonero en Toledo, concertándole una boda entre él y la criada – este es el «caso», motivo de la redacción de la carta dirigida a Vuestra Merced. Su trabajo consistía en vender vinos y otras mercancías por las calles, a pesar de que era uno de los oficios más infames, estaba bastante bien remunerado y Lázaro lo considera una suerte. Lázaro y su esposa se instalan en una «casilla» cercana a la casa del sacerdote, para callar los posibles rumores y embarazos como abortos. Así, insiste en negar la veracidad de los rumores.

Tabla 2: resumen tratados en Lázaro

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado a través de esta obra aprenderá lecciones sobre el egoísmo humano, especialmente en la primera parte, junto la apariencia negativa y positiva, en la segunda. Y, por último, cabe destacar que la narración presenta algunas simetrías bastantes claras: tres situaciones del primer capítulo se reproducen en el sexto:

TRATADO I	TRATADO VI
Tomé González, el padre de Lázaro, “padece persecución por la justicia”.	Lázaro, ejerciendo el oficio de pregonero, acompaña los que “sufren la persecución por la justicia”, esto es, acompaña a los delincuentes en las ejecuciones.
La madre decide “arrimarse a los buenos”, pero termina con el Zaide, quien sufre un duro castigo.	Lázaro también decide “arrimarse a los buenos” y se cada con la manceba del cura, pero este no recibe ningún castigo.
El ciego le cuenta: “Si un hombre ha de ser bienaventurado en el mundo por el vino, has de ser tú”.	Lázaro alcanza “la cumbre de toda la buena fortuna” pregonando los vinos del Arcipreste.

Tabla 3: simetrías en la obra de Lázaro

5.5.4. La carta como medio de interacción social entre Lazarillo y los educandos

La carta funcionalmente posee dos perspectivas: la macrosocial y microsocal. Desde el primer punto de vista, de acuerdo con Salinas (1948), la carta es un género de comunicación lingüística cuya existencia puede rastrearte hasta la Edad Antigua. Este tipo de género posee como función principal comunicar cualquier tipo de contenido en marco temporal y local indeterminado, por lo que la comunicación es diferida por medio de la producción escrita. En resumen, siguiendo a Barrenechea (1990) y Voloshinov (1930) se trata de un género fundamental de la conducta lingüística perteneciente a la costumbre social.

Paralelamente, desde el foco de atención microsocioal, trataremos el tipo de conducta lingüística que emplea la carta en un determinado registro. De nuevo, siguiendo a algunos autores como Van Dijk (1978, pp. 238-240) dice que la carta es un tipo de interacción verbal unilateral: “aquella interacción en las que varias personas pueden verse afectadas por una acción, pero solo hay un agente, mientras que las demás son objeto de la acción”. De manera que, la relación establecida por dos individuos en un momento determinado será una interacción verbal bilateral, y esto hace que podamos ver la cercanía existente entre la conversación y la carta.

En definitiva, los que nos interesa es saber que en la comunicación epistolar el emisor expresa sus sentimientos, vivencias, hazañas por medio del lenguaje escrito. Cabe resaltar que este tipo de composición se caracteriza, además, por presentar indicadores contextualizadores, con el fin de hacer comprender al receptor sobre información proveniente del entorno, gestos realizados en determinadas etapas, entre otras. Esto hace que exista una relación implícita entre los participantes inmediatos con el lugar tanto de la emisión como de la recepción, denominado destinatarios mediatos por Soto (1994): destinatarios de eventos o actos comunicativos propuestos en la carta.

A nivel de estructura esquemática, comúnmente desde la doctrina medieval, la carta posee cinco partes: *salutatio*, *benevolentiae captatio*, *narratio*, *petitio* y *conclusio*, semejante a la estructura que plantea Lázaro: pregonero de Toledo, expone un relato a modo de carta autobiográfica, tratando acerca de todas sus vivencias desde edad temprana, a un destinatario anunciado en el prólogo: Vuestra Merced. Esto hace que desde un primer momento el lector, en este caso el alumnado, se contextualice. Tanto al principio como al final aparece Lázaro adulto que escribe su situación del momento, y esto hace que el lector acepte el pacto literario y se adentre dentro de la curiosidad por el saber.

Podemos establecer, además, que hay una oscilación entre el tipo de carta sentimental y la carta-ensayo, mediante el prólogo y el séptimo tratado al contar historias o rumores íntimos hace que se connote un grado de verosimilitud en la obra. Por ende, se intensifica a través de la voz narrativa: el propio Lázaro. Nos permite ver, conocer y apreciar todo lo que vivió por aquel entonces, esto es, recrear los sentimientos y las vivencias, y darnos a conocer las causas de su situación actual. Este autobiografismo, afirma Ruffinato (2001, p. 86): “el primer y más marcado engaño a los ojos de entre muchos desparrramados por el texto. Si Vuestra Merced cayera o no cayera en la trampa, eso no lo sabremos nunca; lo cierto es que muchos lectores, incluyendo

en la lista a un buen número de especialistas, se han dejado y siguen dejándose enredar por Lázaro de Tormes”.

5.5.5. La argumentación

El alumnado puede fomentar su pensamiento crítico y reflexivo, gracias a la literatura, y plasmarlo por medio de la argumentación. En este caso, la creación de una carta argumentativa potenciará el desarrollo de las destrezas básicas del alumnado. Esta carta es un tipo de texto cuyo fin principal es persuadir al lector sobre un tema determinado, mediante la exposición coherente y lógica de justificaciones o razones, cuya estructura básica corresponde a los ensayos argumentativos, esta es: introducción, desarrollo y conclusión; además de incluir: lugar y fecha, nombre del destinatario, saludo inicial, despedida y nombre del emisor.

Es significativo que el docente se asegure en todo momento de hacerle ver al alumnado la importancia que posee la argumentación en los diversos contextos que puedan existir a lo largo del día. Gracias a un buen trabajo, los discentes tendrán la habilidad de expresarse de manera correcta en sus dos vías, escrita u oral, así como de reflexionar y mostrar una actitud crítica ante los diversos planteamientos que le pueda aparecer. La aplicación del enfoque comunicativo en el aula debe estar en todo momento ya que enriquece de manera significativa el aprendizaje. De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), este enfoque posee dos claros objetivos:

- Hacer de la competencia comunicativa el objetivo principal en la enseñanza de lenguas.
- Constata la aplicación de métodos de enseñanza para promover el desarrollo del habla, la escritura, la escucha y la lectura en la lengua objeto.

Del mismo modo, siguiendo a Willis (2005), se debe tener presente el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje: la puesta en práctica de los conocimientos trabajados en clase fuera de ella, en el ámbito que le rodee. Así, gracias al trabajo cooperativo que se dará en esta UD, los alumnos y las alumnas podrán comunicarse entre ellos de manera coherente y adecuada, así como desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral, del mismo modo que la habilidad social. De esta manera, se refleja la unión

intrínseca entre la Competencia de Comunicación Lingüística y la Social y Cívica, debido a que el alumnado debe expresar de manera correcta, ser escuchado por los demás integrantes del grupo, garantizando un diálogo adecuado y real entre ciudadanos cívicos.

6. Proyección didáctica

6.1. Legislación educativa de referencia

La propuesta didáctica que se presenta sigue las indicaciones recogidas en:

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- 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 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

6.2. Contextualización del centro escolar

La ubicación escolar que se ha escogido para la proyección didáctica ha sido el Colegio Cristo Rey de Jaén, cuya entidad titular corresponde a las Hijas de Cristo Rey, al

ser el centro educativo donde he llevado a cabo el periodo de prácticas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En cuanto al edificio, fue en 1942 cuando un grupo de religiosas “Hijas de Cristo Rey” llega a Jaén para fundar un colegio, apostando por una pastoral educativa, donde con cualquier actividad o experiencia busca extender el Reino de Dios. Cristo Rey entiende, por tanto, la Educación desde un doble enfoque: por un lado, como un proceso globalizador cuyo fin óptimo se focaliza en favorecer la formación integral y armónica del individuo; y, por otro lado, como un recorrido que permita a los alumnos y a las alumnas adquirir el conjunto de habilidades necesarias para desarrollar una acción transformadora de la sociedad.

Destacamos, además, el Proyecto Educativo en Valores, titulado *Buscando el bien*, donde la familia posee un papel destacable en la participación y relación con el Centro Educativo. Además, el centro posee actividades extraescolares, donde pueden apuntarse todo el alumnado y padres y madres. Estas pueden ser: actividades educativas, artísticas o deportivas. A ello se le suman las actividades secuenciadas en los tiempos de cuaresma, navidad, cruces de mayo, entre otras, cuya participación de los docentes y discentes es primordial para su ejecución.

6.3. Contextualización y aspectos psicológicos y pedagógicos del grupo

Este centro se caracteriza por abarcar todas las etapas educativas, desde los niveles de Educación Infantil hasta Bachillerato, pasando por Primaria y Secundaria. Concretamente, la Unidad Didáctica está destinada al grupo de 3º ESO B, cuya ratio del docente oscila en torno a 28 alumnos y alumnas – 15 alumnos y 13 alumnas–.

En cuanto al nivel de la clase, es bastante heterogéneo. Aunque hay alumnos con un alto rendimiento, también hay estudiantes con un nivel bastante bajo. Dentro del grupo encontramos dos alumnos que necesitan un apoyo mayor en el aula. En general, no encontramos una falta de trabajo por lo que la programación avanza significativamente en comparación con otros grupos del mismo nivel. Por último, cabe destacar el buen comportamiento en general, primando el respeto entre ellos y hacia los profesores en todo momento.

El aula se caracteriza por tener cada alumnado un mobiliario individual, pero no está fijado, por lo que encontramos una facilidad a la hora de mover las mesas y sillas para trabajar en equipos. Además, naturalmente es amplia, por lo que promoverá positivamente en el dinamismo del aprendizaje.

6.4. Justificación de la Unidad Didáctica

Esta unidad didáctica, cuyo título es *La carta a través de Lázaro*, gira en torno a dos bloques distintos: por un lado, el bloque I atenderá a los contenidos pertenecientes al área de Lengua y, por otro lado, el bloque II corresponderá propiamente a la Literatura.

De esta manera, a través del primer bloque los discentes adquirirán conocimientos correspondientes a las características y estructuras de las distintas cartas que existan, junto al estudio de los diversos tipos de registros. Asimismo, tendrá como principal foco de atención el desarrollo óptimo de la argumentación. En cuanto al segundo bloque, se le otorgará protagonismo al género epistolar y su tipo de registro por medio de la novela picaresca, *El Lazarillo de Tormes*.

La justificación principal de llevar a cabo este planteamiento de UD se basa fundamentalmente en que la Lengua es el cimiento sobre el que se levanta la Literatura, puesto que enseñamos la Lengua a través de la Literatura, y viceversa. Por esta misma razón, siguiendo las palabras de Albert Einstein: «Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber», gracias al estudio de la Literatura los educandos podrán estrechar lazos con la historia, aprendiendo a contextualizar más allá del tiempo o procedencias puramente geográficas. Conocerán los valores y costumbres pertenecientes a un lugar específico, facilitando así la comprensión de la historia.

Asimismo, ayudará a combatir la ignorancia tan característica del mundo contemporáneo. La lectura y la escritura son la vía de conocimiento del individuo de la sociedad, fomentando así el espíritu crítico y reflexivo. La intención del docente es otorgarle al alumnado una serie de guía para dar cabida a la reflexión de manera individual, pero siendo el alumno o la alumna el principal motor de acción. Se puede

reseñar, también, el desarrollo de la imaginación y creatividad al introducirnos en multitud de universos con características variadas, con lo que el lector se va convirtiendo en una persona más flexible, dinámica, más tolerante en cuanto a las creencias y experiencias diferentes, con mayor capacidad para la abstracción.

Desde luego, veremos cómo se trabajan y se desarrollan distintas competencias, tales como: capacidad comunicativa en textos escritos u orales; capacidad de argumentar con coherencia y adecuación; capacidad de síntesis y analítica, entre otras.

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en conseguir que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en las áreas: humanística, artística, científica y tecnológica; desarrollar y afianzar hábitos de trabajo y estudio; formales para los estudios posteriores o inserción laboral. Nuestra asignatura, Lengua Castellana y Literatura, contribuirá a la adquisición de ello, pero, siguiendo el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, favorecerá los siguientes:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- 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.

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

El modelo de enseñanza no debe centrarse únicamente en la consistente explicación del docente, sino que debe darse una activación del rol participativo del alumnado, donde el papel del profesorado tenga como base proporcionar la ayuda necesaria para regular las estrategias y ofrecer las herramientas junto a su uso adecuado. Las metodologías activas proporcionarán un trabajo en equipo, recurriendo a estrategias específicas que pueden aplicarse en situaciones fuera del contexto escolar. Facilitará, todo esto, la autonomía de cada individuo para aprender por sí solos a lo largo del camino personal y profesional. De esta manera, la temporalización de esta UD está planteada en torno a 10 sesiones, ya que consideramos que es el tiempo necesario para la ejecución correcta de las tareas.

6.5. Objetivos

Los objetivos generales de esta Unidad Didáctica se encuentran determinados con el afán por conseguir un desarrollo óptimo de las siguientes capacidades en el alumnado, siguiendo la normativa vigente:

- Expresarse con coherencia, corrección, adecuación y propiedad de manera oral o por escrito.
- Desarrollar la capacidad de comprensión lectora.
- Usar con propiedad la ortografía y los procedimientos de formalización textual.
- Reconocer el hecho literario, así como distinguir las etapas generales de la literatura española desde sus orígenes hasta el siglo XIX.
- Hacer de la lectura una 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.
- Analizar, interpretar, comprender, sintetizar diferentes tipos de textos, promoviendo la capacidad de autocorrección.

La enseñanza de esta materia requiere de un tratamiento graduado, adaptado, progresivo e integrado, primordialmente para favorecer la competencia lingüística y comunicativa del alumnado. De esta forma, se observa la interdisciplinariedad con las demás materias curriculares del centro – los fundamentos teóricos del uso de la lengua deben dar su fruto en la práctica, reflejando que no son meros conceptos, sino que persigue su formación integral–.

De este modo, la UD pretende aglutinar los contenidos de Lengua y Literatura, por medio del trabajo del género epistolar y la novela *Lazarillo de Tormes*. Asimismo, se persigue fomentar la motivación tanto para la lectura como para la correcta expresión escrita, a través de la creación de una argumentación, incentivando la creatividad e imaginación del alumnado. Todo ello da como resultado la formación de discentes reflexivos, cívicos, con un papel activo en todo el proceso de aprendizaje. De ahí que los objetivos específicos sean los siguientes:

- Trabajar la lengua escrita a través del género epistolar.
- Mejorar la capacidad de expresión tanto escrita como oral del alumnado.
- Conocer la novela picaresca a través de la obra *El Lazarillo de Tormes*.
- Reflejar la conexión del género epistolar con la obra *El Lazarillo de Tormes*: esto es, ser capaz de percibir la relación de la literatura con la competencia escrita de la lengua.
- Interpretar los valores y antivalores de *El Lazarillo de Tormes* en la actualidad.
- Fomentar la búsqueda de un espíritu crítico y reflexivo por sí solos, así como el espíritu emprendedor.

6.6. Competencias generales y específicas

El desarrollo de las competencias es un factor importante, en especial la comunicación lingüística que abarca cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Será de gran utilidad el análisis de situaciones reales de comunicación por medio de una escucha activa entre los miembros del grupo, procurando unos intercambios orales sistematizados, junto a una lectura comprensiva y escritura considerada.

Se requiere el trabajo cooperativo puesto que se fomenta los siguientes aspectos:

- *A escuchar se aprende escuchando.* Tradicionalmente este presupuesto básico ha sido escaso, ya que se necesita un tiempo y espacio determinado dentro del aula.
- *A hablar se aprende hablando.* Destacamos la importancia de que el alumnado pueda ser capaz de expresarse de manera correcta, clara y coherente, tanto de manera oral como escrita. Así, se reflejará tanto en el trabajo en equipo a la hora de realizar las actividades y llevar a cabo el rol impuesto en clase, como en las exposiciones finales de la UD.
- *A leer se aprende leyendo.* El alumnado debe saber interpretar el contenido, no solo es un mero receptor de descodificación de la lectura. Debe, además, realizar una lectura reflexiva, individual o colectiva, valor la forma de expresión, entre otros detalles.
- *A escribir se aprende escribiendo.* La enseñanza-aprendizaje de la escritura debe abordar todo el proceso de construcción del texto, esto es: planificación, escritura, crítica y revisión, inclusive la reescritura. Destacamos que es, por tanto, una de las herramientas más efectivas para la estimulación del desarrollo cognitivo-lingüístico.
- *Leer textos literarios de todas las épocas es una puerta abierta a la innovación.* El planteamiento historicista ha sido habitualmente el más empleado en el aula, dejando atrás el desarrollo de la creatividad proporcionado a través del proceso de lectura del alumnado dentro y fuera del aula.

Por tanto, toda la Unidad Didáctica está diseñada teniendo como base el currículo de Lengua Castellana y Literatura del tercer curso de la ESO y tiene como fin principal que el alumnado trabaje algunas competencias básicas establecidas por el currículo académico de Secundaria, son las siguientes:

- Competencia de Comunicación Lingüística (CCL):

A lo largo de la UD se trabajan destrezas básicas, como escuchar, hablar, leer y escribir, y los discentes son capaces de comprobar el modo de uso de la lengua para enunciar conocimientos, expresar pensamientos, ideas, sentimientos. Por ello, el

objetivo principal de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es trabajar la capacidad lingüística mediante la comprensión lectora del *Lazarillo de Tormes* y el desarrollo de la expresión escrita a través de la creación de un tipo de carta, así como el fomentar el enfoque comunicativo de los integrantes del aula, esto es, que el alumnado sepa saber comunicarse en cualquier situación comunicativa y producir una comunicación plena significativamente.

- Competencia Digital (CD):

Esta competencia se trabaja en la UD gracias a las instalaciones del centro y el papel activo de fomentar el trabajo digital. El alumnado podrá recurrir a la utilización de las nuevas tecnologías en algunas de las sesiones planteadas.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

Esta UD trabaja con metodologías que fomentan la autonomía del alumnado, ya que tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Se trabaja la mejora de comprensión y expresión escrita de los alumnos y las alumnas, por medio de diferentes soportes o estrategias para realizar las actividades propuestas.

- Competencia ciudadana (CC):

Una de las importancias de conseguir esta competencia es mejorar las habilidades sociales de cada estudiante, teniendo un papel importante la motivación por parte del alumnado y el fomento del respeto hacia los juicios de los demás. Su fin es actuar como ciudadanos responsables y partícipes en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y estructuras de la sociedad.

La metodología empleada en esta UD hace que se trabaje de manera cooperativa, suponiendo que, cada alumnado, tenga que aprender a organizarse y trabajar de manera conjunta, coordinada y respetuosa. Asimismo, gracias a la lectura de *Lazarillo de Tormes*, cada estudiante tendrá que reflexionar con una actitud crítica acerca de los valores que transmite esta obra y relacionarlo con la actualidad.

- Competencia emprendedora (CE):

Esta competencia se trabaja a lo largo de toda la UD, ya sea de manera individual o en grupo, pero toma un papel importante en la elaboración de la pregunta abierta del examen, así como en la guía turística del apartado de exposiciones. Con respecto a la primera, el alumnado cuenta con la total libertad para hablar sobre qué valores éticos y morales les ha suscitado la lectura y su conexión con la actualidad. Aprenderán a tener confianzas en sí mismos y desenvolverse con sentido crítico y respetuoso.

- Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC):

Gracias a la literatura cada estudiante puede conocer, apreciar y valorar todas las manifestaciones culturales de cada época. Implica comprender y respetar la forma de las ideas y significado de las distintas culturas, y esto conlleva el desarrollo de la capacidad de expresar sus propios pensamientos en un sentido de pertenencia a la sociedad.

Para finalizar, en cuanto a la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) y la competencia plurilingüe (CP) no se incluye puesto que no se aplica en ninguna de las actividades planteadas.

6.7. Contenidos

Los contenidos de la UD han sido seleccionados teniendo en cuenta el currículo oficial de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 3º de ESO, recogido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; así como la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Persigue, además, la creación de ciudadanos conscientes e interesados en el progreso y desarrollo de su competencia comunicativa, mejorando su habilidad para interactuar satisfactoriamente en cualquier ámbito de la vida cotidiana. Todo esto exige un proceso de reflexión sobre todos los mecanismos de usos, tanto orales como escritos, y la capacidad de interpretar, comprender, valorar y crear juicios propios, gracias a la lectura crítica de las obras más relevantes de todos los tiempos.

De esta manera, los contenidos relacionados con el género epistolar y la novela picaresca estarán divididos, a su vez, en varios bloques atendiendo a las destrezas escritas anteriormente, esto es: Bloque 1: Escuchar y Hablar; Bloque 2: Comunicación Escrita: Leer y Escribir; Bloque 3: Conocimiento de la Lengua y Bloque 4: Educación Literaria.

Lengua Castellana y Literatura. 3º ESO

BLOQUE I. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR

Contenidos
Escuchar y comprender la explicación de los contenidos tanto del género epistolar como de la novela picaresca ofrecidos por el docente. Aplicación de técnicas para una escucha activa, tanto a las intervenciones del docente, como para realizar el trabajo cooperativo. Valoración de la conversación como herramienta de las habilidades sociales, de expresión de la creatividad e imaginación, y fomento del respeto por el juicio de los demás.

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

Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales en las prácticas informales del trabajo en equipo y de la planificación del discurso para la participación en la exposición.

Participación en conversaciones espontáneas, en debates en el aula, observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

BLOQUE II. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR

Contenidos
Lectura, comprensión, interpretación y valoración de los textos escritos, tales como: las cartas proyectadas en clase, las cartas creadas por los propios educandos, los textos pertenecientes a la novela <i>Lazarillo de Tormes</i>, así como la obra completa. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura, organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás. Escritura de textos relacionados con el contenido de la sesión didáctica. De este modo, escritura de textos narrativos, por medio del género epistolar. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

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

BLOQUE III. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

Contenidos
Análisis de la adecuación textual: tipología textual (el género epistolar), en función de la finalidad del texto y la intención comunicativa del emisor (variación del registro, estructura epistolar...).
Análisis de la coherencia textual: identificación de ideas principales, justificación de la estructura y temática en la creación del producto final.
Análisis de la cohesión textual: conectores textuales (condicionales, causales, explicación...).
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.
En el discurso, reconocimiento y uso de los principales mecanismos de referencia interna y la explicación progresiva de la coherencia para tener una correcta oratoria.

BLOQUE IV. EDUCACIÓN LITERARIA

Contenidos
Plan lector. Introducción a la literatura a través de los textos expuestos en clase, cuya finalidad es aproximar al alumnado a los géneros literarios, en este caso, la novela picaresca, con la obra más representativa de la literatura española, <i>El Lazarillo de Tormes</i>; y explicación de fragmentos significativos y, en este caso, de textos completos. Redacción de una carta, con intención literaria, utilizando las convenciones formales del género estudiado, con intención creativo, reflexionando con la actualidad, teniendo presente las convenciones formales del género.

6.8. Metodología

A lo largo de la secuencia didáctica se pretende seguir una metodología más activa en cuanto a la participación y al desarrollo de las habilidades sociales en el aula, favoreciendo así la interacción entre iguales. De esta manera, el trabajo por tareas resulta muy adecuado para el desarrollo de la competencia lingüística. El profesorado debe actuar como guía y establecer y explicar los conceptos básicos necesarios, partiendo del nivel competencial inicial de los alumnos y alumnas, y teniendo en cuenta la atención a la diversidad.

Para llevar a efecto este plan, desde un primer momento el docente tiene que realizar grupos formados por cuatro alumnos o alumnas. Es necesario que conozca las características y necesidades de cada uno de ellos, con el fin de agruparlos de la manera más correcta y eficaz. De esta manera, debemos recalcar los dos alumnos con necesidades educativas especiales de refuerzo, incorporados en grupos distintos donde

los demás integrantes puedan ayudar en la comprensión de las tareas e intentar resolver las dudas que le surjan.

Asimismo, las sesiones por medio de las cuales se trabaja el contenido propuesto en cada área temática de la UD son diferentes y variadas, pasando por distintas formas de aprender, desde una explicación teórica, favoreciendo el trabajo autónomo, hasta llegar al trabajo en grupo con tareas dinámicas. No obstante, dentro de las explicaciones teóricas el alumnado siempre tiene un papel activo en cuanto a su participación ya que sus aportaciones del conocimiento acerca de la sesión son la herramienta fundamental para la continuación del contenido.

Antes del comienzo de la misma, sería necesario realizar una evaluación diagnóstica para determinar el grado de conocimiento que posee el alumnado con respecto al contenido que se pretende enseñar: género epistolar y novela picaresca. La finalidad de esto consiste en ajustar la metodología a las necesidades que presente cada alumno o alumna, pudiendo aumentar o disminuir el número de sesiones o actividades, si fuera necesario.

No debemos apartar a un lado la importancia que posee la incorporación de las herramientas digitales, en un contexto tan digitalizado. Estamos ante un factor notable que podemos tomarlo como base de algunas de las tareas que se planteen en el aula, debido al acercamiento que ofrece los contenidos de clase con la vida cotidiana de los adolescentes, provocando una mayor motivación e interés.

El desarrollo de la competencia en comunicación oral del alumnado debe ser potenciada en todo momento, de ahí que se opte por recurrir en esta UD a saber exponer, describir, dialogar, preguntar, etc. Así, en el bloque de comunicación escrita se proponen tareas que supongan la creación de textos escritos propios de ámbito personal, académico, social y textos literarios. En esta UD se parte de textos sencillos del ámbito de vida cotidiana para ir progresivamente abordando la redacción de textos más complejos, siguiendo la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

En cuanto a la lectura, el fin primordial del plan lector es que no se quede en un mero producto leído y reconocimiento de los recursos literarios, sino ir más allá, plantear cuestiones más trascendentes, más humanas y mucho más amplias, que transversa multitud de disciplinas distintas, esto es: analizar los temas presentes en dicho contexto: poder, marginación, sometimiento, injusticia social, etc. Para ello, es fundamental trazar estrategias en esta secuencia didáctica que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, esto es: la síntesis, el resumen, el esquema, la lectura predictiva o la comprensión poslectora. De esta forma, se pretende que el alumnado opte una posición crítica y creativa, al apreciar todas las salidas alternativas que presenta el protagonista ante circunstancias adversas, donde el hambre es el principal maestro del Lázaro y su única salida es la adaptación y no conformismo ante dicha situación.

Siguiendo a Anabela Simões (2013), el autor de la obra presentó en la historia un tratamiento bastante duro para las personas más desfavorecidas, pero dejando un mensaje de esperanza de que el Hombre puede evolucionar y así cambiar el destino. En definitiva, esta obra permite plantear diversos paralelismos con las inquietudes o preocupaciones de una sociedad más contemporánea, guía fundamental para la realización de las tareas de la UD.

6.9. Estructura de la tarea y temporalización

TAREA 1. *La carta, ¿la conocemos?*

Descripción	1. El docente comienza a formular en el aula una serie de preguntas, de manera concisa y breve, tales como: <i>¿Habéis escrito alguna carta a alguien?; ¿Y un correo electrónico?; ¿Conocéis qué es una posdata?</i> – de manera opcional, el docente puede recurrir a la utilización de las herramientas digitales, como <i>Kahoot</i>, para hacer más dinámica la clase y contribuir a la participación de todo el alumnado. 2. Los conocimientos previos relacionados con el género epistolar, su estructura y el nivel expresión de los discentes son medidos por medio de:
-------------	--

	a) Lluvia de ideas en el aula: tiene como fin crear una definición de qué es la carta entre todas las aportaciones del alumnado. Para ello, los alumnos y alumnas tienen que participar de manera individual introduciendo en la herramienta <i>Mentimeter</i> las respuestas breves y concisas sobre qué es la carta para ellos. El fin de esta actividad es crear una definición del tema que se trata. 3. Actividad inicial de manera individual: creación de una carta contándole a un amigo o amiga el libro que más le ha gustado y el porqué. Después, lectura de algunas de las cartas escritas, de manera voluntaria, para ver si coinciden en la expresión y distribución. Después, entrega de todas ellas al docente para corregir los errores ortotipográficos que puedan existir. Gracias a estas pruebas iniciales, el docente puede captar el nivel de conocimiento que poseen los educandos acerca de la secuencia didáctica que se llevará a cabo a lo largo del periodo de tiempo establecido. Y, además, el docente puede adaptar la actividad o metodología, si fuera necesario. 4. Explicación del género epistolar por parte del docente, teniendo presente todos los conocimientos extraídos de los resultados de <i>Mentimeter</i>, para que el alumnado pueda ver cómo su participación en el aula es significativa y contributiva, motivándolo a seguir en las tareas. El docente tiene que tratar los siguientes contenidos: características principales, estructura básica de un texto epistolar – encabezamiento, cuerpo de la carta, saludo, despedida, fecha y firma –. 5. Trabajo en equipo. La siguiente actividad consiste en ver un número determinado de tipos de cartas en la pizarra digital, junto a la entrega de dichas cartas en formato en papel. El
--	---

	docente tiene que explicar que cada grupo debe encontrar las partes principales que constituyen los textos – subrayándolas con alternancias de colores–. Se establece un periodo de tiempo para llevar a cabo la actividad. Finalmente, se lleva a cabo la puesta en común cada grupo. El docente tiene que percatarse de la atención e ideas que sacan cada uno de ellos y así comprobar que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dado un buen fruto.
Temporalización	Sesiones 1, 2 y 3 (cada una de ellas con una duración de 55 minutos).
Objetivos	- Trabajar la lengua escrita a través del género epistolar. - Mejorar la capacidad de expresión tanto escrita como oral del alumnado, mediante el trabajo en equipo. - Estudiar la estructura base de un texto epistolar.
Contenidos	- Estructura y características esenciales del género epistolar. - Expresión escrita a través de la creación de las cartas iniciales.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL). - Competencia Digital (CD). - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE).
Materiales	- Internet. - Ordenador. - Herramienta digital: <i>Kahoot</i>, <i>Mentimeter</i>. - Folio y bolígrafo para la creación de la carta individual. - Cuaderno de clase. - Ejemplos de cartas. - Subrayadores para delimitar la estructura de las cartas.

Metodología	El docente tiene que seguir una metodología basada en el trabajo autónomo del propio alumnado, así como el trabajo en equipo descrito anteriormente. Sesión 1: - En la actividad 1 se trata una metodología individual. Cada alumno o alumna debe responder a las preguntas formuladas en el aula, en un tiempo establecido por el docente – no superior a los cinco minutos –. - En la actividad 2 se sigue con el trabajo autónomo, por medio de la utilización de la herramienta digital <i>Mentimeter</i>. La duración será mayor ya que todos los alumnos y alumnas deben realizar una definición de <i>qué es la carta</i> en conjunto. - En la actividad 3 de manera individual deben crear la propuesta de carta, así como la posterior lectura en voz alta de algunas de ellas. Sesión 2 y 3: - En la actividad 4 el docente tiene que dar una explicación teórica del contenido propiamente, teniendo en cuenta el conocimiento previo del alumnado. - En la actividad 5 comienza el trabajo en equipo. Como se ha anotado anteriormente, el docente debe realizar los agrupamientos conforme las características de cada discente, teniendo presente los dos alumnos con apoyo, optando por la incorporación de ellos en grupos distintos donde puedan aprender gracias a la ayuda de otros compañeros o compañeras.
-------------	---

Evaluación	En un primer momento, se da una evaluación diagnóstica inicial (también denominada evaluación predictiva) para reconocer si los alumnos y las alumnas poseen o no una serie de conocimientos relacionados con los contenidos que se dan en la UD. La metodología para llevar a cabo esta acción es a través de la batalla de preguntas y lluvia de ideas. Posteriormente, se da una evaluación formativa, en la que cada alumno y alumna tiene que tener un cuaderno de aula, donde vaya incorporando todas las tareas que se realizan en clase, sobre todo cuando se trabaje en equipo, ya que se evaluará por medio de una rúbrica a cada compañero. El docente cuenta con una rúbrica para la corrección ortotipográfica de la carta entregada por cada alumno y alumna. Al ser pruebas iniciales no tiene un criterio de calificación en la puntuación final, sino que se tiene presente para apreciar el desarrollo evolutivo del alumnado.

TAREA 2. *¿Se escribe de la misma manera?*

Descripción	1. Introducción al registro del texto epistolar y continuación de trabajo por los mismos equipos. Los alumnos y las alumnas tienen que tener presente los textos de las sesiones anteriores y el docente le invita a reflexionar a través de las siguientes preguntas: <i>Aunque tengan las mismas partes como se ha visto en la sesión anterior, ¿Creéis que están escritas de la misma manera? Si no es así, ¿por qué?</i>
-------------	---

	2. El docente lleva a cabo la explicación de los tipos de registros, el canal, el emisor, el destinatario y el tema tratado, entre otros. Con todo esto se fomenta el análisis textual, y se relaciona los contenidos de las sesiones 1, 2 y 3 con la sesión actual, completando así todo el contenido teórico. 3. Actividad individual: creación de dos tipos de carta. Cada alumno y alumna debe realizar dos tipos de cartas – una formal y otra informal–. Para la carta formal, el tema escogido es una carta al director cuyo motivo debe estar relacionado con el mundo académico, pero a elección del alumnado – con el fin de fomentar el espíritu emprendedor y creativo del mismo–. En cambio, para la carta informal se establece una dinámica distinta: se realiza un amigo invisible. Por sorteo a cada alumno o alumna le tocará un compañero o compañera, este es el destinatario al que debe dirigirse en la carta. El sorteo se realiza por medio de la elección de bolas dentro de un recipiente. Cada uno de ellos y ellas tiene asignado el número de la lista de clase. El tema central de la carta es contar alguna anécdota curiosa e interesante que le sucedió al discente en un viaje – esto hace que se relacione con el contenido posterior, <i>El Lazarillo</i>–. En clase se comenzará a escribir las cartas, y si fuera necesario se continua en casa o en la siguiente sesión. Las cartas formales son entregadas al docente y las cartas informales se le entregan al compañero o compañera destinatario de ella. Cuando reciban la carta cada uno, deben leerla y rellenar una rúbrica para puntuar el trabajo del compañero o compañera. Posteriormente, el docente recoge tanto las cartas y las rúbricas de las mismas para corregirlo después y tener presente la visión de cada uno de los estudiantes.
--	---

Temporalización	Sesión 4 y 5 (cada una de ellas con la duración de 55 minutos).
Objetivos	- Trabajar la lengua escrita a través del género epistolar. - Mejorar la capacidad de expresión escrita del alumnado, así como la expresión oral en el trabajo cooperativo. - Fomentar la búsqueda de un espíritu emprendedor y reflexivo por medio del trabajo autónomo.
Contenidos	- Explicación de los tipos de registros. - Expresión escrita a través de la imaginación y creatividad.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL). - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE).
Materiales	- Folios de los ejemplos de cartas. - Bolígrafo y folios para la creación de las cartas. - Cuaderno de clase.
Metodología	En esta tarea, se sigue una metodología similar a la tarea anterior: esto es, lluvia de ideas por parte del alumnado – trabajo individual y trabajo en equipo –, así como explicación teórica de los tipos de registros por parte del docente. En la actividad 3 se opta por emplear la gamificación en el aula, que consiste en coger un juego típico, como el bingo o el propio sorteo de números en un bol, para escoger el destinatario de la carta. Esto hace que ningún alumno o alumna se quede sin su destinatario y se trabaje entre iguales, sin favorecer a nadie.
Evaluación	Se continúa con la evaluación formativa. Lo que se trata de promover en la evaluación formadora es que ya no sea el docente el único agente evaluador, sino que los discentes participen activamente, esto es: evaluación mutua

	(evaluaciones de un alumno o alumna sobre las producciones de otros alumnos o alumnas, mediante la creación de la carta). Además, esta tarea está dentro de un porcentaje de la evaluación sumativa (evaluación final), cuyo fin principal consiste en verificar si las intenciones educativas han sido alcanzadas o no.
--	--

TAREA 3. Cuestionario y educación en valores

Descripción	1. Contenidos propiamente literarios. El docente propone de nuevo al alumnado una batalla de preguntas antes de comenzar la lectura de la obra – el docente puede optar o bien por la puesta en común de manera oral en el aula, o bien utilizar la herramienta digital de la Tarea 1–: ○ <i>¿Sabes lo que significa lazarrillo? ¿A qué hace referencia la expresión ser un lazarrillo?</i> ○ <i>¿Crees que tiene algo que ver con la obra literaria que se titula El Lazarrillo de Tormes?</i> 2. El docente comienza a exponer las principales características de la novela picaresca y de <i>El Lazarrillo de Tormes</i>, tales como el argumento, los personajes, la estructura y los temas tratados en la obra. La contextualización es un hecho fundamental para la total comprensión lectora posterior de la obra. 3. Lectura de un fragmento de la obra, titulado <i>El racimo y las uvas</i>. Gracias a esto, el alumnado puede ver el tema principal de la obra que debe leerse y comenzar a reflexionar por sí mismo sobre los valores y antivalores que
-------------	---

	desprende este texto. Se responden las siguientes cuestiones, de manera cooperativa: ○ <i>¿Cuál es el tema del fragmento?</i> ○ <i>¿Por qué motivo decide el ciego compartir las uvas con Lázaro?</i> ○ <i>¿Cómo se reparten las uvas? ¿Es de manera equitativa o no?</i> ○ <i>¿Cómo incumple el pacto el amo?</i> ○ <i>¿Qué hace Lázaro al ver este comportamiento?</i> ○ <i>Fíjate en la última intervención del ciego. ¿Qué enseñanza pretende transmitir?</i> ○ <i>¿Crees que mintiendo podrías llegar a conseguir tus propósitos?</i> ○ <i>¿Son todas las mentiras iguales?</i> ○ <i>En tu opinión, ¿está justificado el engaño de Lázaro? Justifica tu respuesta.</i> El docente establece un tiempo límite para contestar a dichas preguntas y después se lleva a cabo la puesta en común.
Temporalización	Sesión 6 (duración de 55 minutos).
Objetivos	- Mejorar la capacidad de comprensión del alumnado. - Interpretar los valores y antivalores de <i>Lazarillo</i>. - Fomentar la búsqueda de un espíritu reflexivo. - Mejorar la capacidad de expresión escrita del alumnado.
Contenidos	- Explicación de la novela picaresca y de <i>Lazarillo de Tormes</i>. - Cuestionario y educación en valores.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL). - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE). - Competencia de Conciencia y Expresión Cultural (CCEC).
Materiales	- Texto ofrecido por el docente (El racimo y las uvas).

	- Bolígrafo y cuaderno de clase.
Metodología	El docente tiene que dar una explicación teórica acerca de la novela epistolar, teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado por medio de la batalla de preguntas – si en la tarea 1 el docente considera que la herramienta digital <i>Mentimeter</i> ha dado buen fruto, puede optar por utilizarla en esta sesión–. Se continua con el trabajo en equipo, estableciendo una duración de 15-20 minutos para responder las preguntas del texto leído en voz alta en clase. Una vez finalizado el tiempo, el docente comienza a corregir las respuestas y para ello cada grupo debe responder, al menos, una de ellas, con el fin de que participen todos los grupos cooperativos.
Evaluación	Continuamos tanto con la evaluación formativa, así como con la evaluación sumativa. Así, gracias a las rúbricas proporcionadas por el docente cada alumno y alumna podrá realizar su autoevaluación acerca de sus producciones, así como la evaluación mutua en el trabajo en equipo.

TAREA 4. *Plan lector*

Descripción	1. Plan lector por trabajo en equipo. El docente tiene que explicar la dinámica de esta sesión: lectura de manera cooperativa por los equipos en base. El fin que se persigue en estas sesiones es que el contenido que se lea en clase obtenga una comprensión plena por todos los integrantes del grupo en todo momento.
-------------	--

	2. Asimismo, el docente debe adelantar la explicación del contenido de la tarea 6, <i>Guía de turistas</i> , para que el alumnado sepa la existencia del mismo y pueda ir trabajando con él conforme avance en la lectura. Este es: crear una guía turística para visitar los lugares más emblemáticos en los que se trata en la obra. Es necesario que sepan la importancia que posee la argumentación en todo momento, con el fin de justificar la elección escogida.
Temporalización	Sesión 7 y 8 (duración de 55 minutos cada una).
Objetivos	- Mejorar la capacidad de leer y comprender por medio de la obra propuesta. - Fomentar la habilidad lectora del alumnado y el hábito de lectura.
Contenidos	- Lectura significativa de la novela picaresca, <i>El Lazarillo de Tormes</i>.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL). - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE).
Materiales	- Libro adaptado <i>El Lazarillo de Tormes</i>.
Metodología	Los grupos base tienen establecidos los roles (en este caso, número 1, 2, 3 y 4), y cada uno de ellos tiene que desempeñar una función concreta: a) leer en voz alta un párrafo; b) realizar un breve resumen de lo leído, detallando qué personajes aparecen, sus características y temática; c) determinar si el resumen ha sido correcto, y si no es así incluir alguna apreciación más; y, por último, d) dar paso a la lectura del siguiente párrafo. El número 1 comienza realizando la función a; el número 2, la función b; el número 3, la función c; y el número 4, la función d. Cuando hayan realizado sus roles, se va rotando sucesivamente, por lo que en la siguiente secuencia es: número 1, función d; número 2, función a; número 3, función b; número

	4, función c. Así, todos los integrantes realizan todas las funciones posibles.
Evaluación	En esta tarea, se continua con la evaluación formativa y la evaluación mutua posterior en la rúbrica del trabajo cooperativo.

TAREA 5. Cuestionario y reflexión del Lazarillo de Tormes

Descripción	1. Prueba de lectura de manera individual: la prueba consta de preguntas de tipo test y una pregunta final abierta, que consiste en la creación de una carta breve argumentativa, cuyo destinatario es a elección del alumnado. El docente tiene que explicarla al alumnado que cada uno de ellos debe argumentar qué amo le ha llamado más la atención y por qué, debe reflexionar sobre el comportamiento tanto de Lázaro como del amo correspondiente, así de los valores y antivalores que han tratado. De esta manera, el estudiante tiene que tener en cuenta todos los saberes adquiridos durante todas las sesiones, correspondientes al bloque de Lengua y al de Literatura, junto a la inclusión de la imaginación, creatividad y reflexión.
Temporalización	Sesión 9 (duración de 55 minutos)
Objetivos	- Reflejar la conexión del género epistolar con <i>Lazarillo</i>. Esto es, el alumnado debe ser capaz de percibir la relación de la literatura con la competencia escrita de la lengua. - Fomentar la búsqueda de un espíritu crítico y reflexivo, así como del espíritu emprendedor. - Interpretar los valores y antivalores de <i>Lazarillo</i> en la actualidad.

	- Interpretar y comprender la historia del <i>Lazarillo</i> en su totalidad. - Mejorar la capacidad de expresión escrita del alumnado, por medio de la creación de la carta.
Contenidos	- La novela picaresca: <i>El Lazarillo de Tormes</i>. - El género epistolar: la carta. - Se aúnan todos los contenidos de las sesiones anteriores.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL) - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE). - Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC).
Materiales	- Bolígrafo. - Folio de la prueba.
Metodología	La metodología se basa en el trabajo individual propiamente, ya que va a evaluarse si el alumnado ha comprendido globalmente la obra y si reflexiona y presenta un espíritu crítico.
Evaluación	Esta tarea contribuye en la evaluación sumativa (final), cuyo criterio de calificación es mediante una rúbrica determinada.

TAREA 6. Guía de turistas

Descripción	1. Para finalizar la propuesta didáctica, se lleva a cabo una exposición por los grupos cooperativos establecidos. El docente recordará los contenidos establecidos en las sesiones anterior, así como la explicación de la tarea final: crear una guía turística para visitar los lugares más emblemáticos que se hablan en la obra, estos son: Tejares, Salamanca, Almorox, Maqueda, Escalona, Sagra, Torrijos. Para ello, deben coger los argumentos
-------------	---

	escogidos a lo largo de su lectura y justificar en todo momento dónde aparecen dichos lugares en la obra, así como el amo que tenía por aquel entonces el protagonista. Los alumnos y las alumnas toman las riendas de una agencia turística, por lo que deben crear un tour por los lugares en los que Lázaro recorrió a lo largo de la historia, incluyendo así actividades posibles para realizar, como: visitar lugares memorables, museos, restaurantes para degustar la comida típica. La creatividad y originalidad es un factor determinante en esta tarea. Es una manera creativa y amena para acabar la UD, donde se trabaja tanto la expresión escrita como la oral, por medio de la argumentación, comunicación y exposición en el aula.
Temporalización	Sesión 10 y 11 (duración de 55 minutos cada una de ellas).
Objetivos	- Fomentar el espíritu crítico y emprendedor. - Reflejar la importancia de argumentar para validar los enunciados. - Mejorar la capacidad de expresión oral por medio de una correcta exposición. - Trabajar en equipo para conseguir beneficios. - Interpretar y conocer correctamente los lugares de la novela. - Trabajar y realizar la exposición ayudándose de herramientas digitales.
Contenidos	- Contenidos de <i>Lazarillo de Tormes</i>.
Competencias	- Competencia Comunicación Lingüística (CCL). - Competencia Ciudadana (CC). - Competencia Digital (CD). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Emprendedora (CE). - Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC).
Materiales	- Internet. - Ordenador.

	- Presentación digital o manual. - Libro <i>Lazarillo de Tormes</i>.
Metodología	Esta última tarea pretende fomentar el espíritu imaginativo y creador, motivando al alumnado a seguir con el aprendizaje. Para ello, siguiendo los mismos trabajos en equipo deben realizar una exposición sobre una guía turística de los lugares que se aluden en la obra. Resulta óptimo que el alumnado trabaje con la CD por medio de herramientas digitales, tales como <i>Canva</i>, <i>Power Point</i>, <i>Prezi</i>, entre otros, para hacer más dinámica y creativa la exposición posterior. La primera sesión está destinada a la elaboración de la exposición y búsqueda de información por cada grupo; y en la segunda sesión cada equipo debe exponer su presentación.
Evaluación	Del mismo modo que las tareas anteriores, tiene que tener una evaluación formativa, así como una evaluación sumativa final y de evaluación mutua por parte de todos los integrantes del grupo cooperativo, cuyo instrumento para evaluar son las rúbricas.

Por tanto, esta Unidad Didáctica necesita 11 sesiones de 55 minutos para llevar a cabo de forma satisfactoria todas las tareas y actividades propuestas. Las sesiones están planteadas para que se realicen entre el 7 de marzo y el 24 de marzo de 2022, ya que 3º de la ESO cuenta con cuatro horas semanales de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Así pues, la temporalización queda de tal manera:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Tarea 1	Tarea 1		Tarea 1	Tarea 2
Tarea 2	Tarea 3		Tarea 4	Tarea 4
Tarea 5	Tarea 6		Tarea 6	

Tabla 4: temporalización de la Unidad Didáctica

6.10. Evaluación (criterios, indicadores y estándares de aprendizaje)

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta Unidad Didáctica se presentan tres clases de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Estas tres modalidades son consideradas necesarias y complementarias para una valoración objetiva y global. En primer lugar, el docente debe realizar una evaluación diagnóstica, o también llamada inicial, para saber el grado de conocimiento que posee el alumnado y modificar o adaptar la UD según las necesidades educativas de apoyo, si fuera necesario. Se realiza de manera dinámica a través de la lluvia de ideas, las batallas de preguntas, además de tener presente el contexto propio de cada discente. Este tipo de evaluación no contribuirá significativamente en la evaluación sumativa final.

En segundo lugar, a lo largo del desarrollo de las sesiones de la UD se da una evaluación formativa, cuya finalidad es estrictamente pedagógica, esto es: regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumnado frente a la tarea propuesta. En esta evaluación el mayor valor es hacer que alumnado sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas. Por tanto, se insiste más en el proceso que en el resultado. Finalmente, se da una evaluación sumativa, o también denominada final, que está orientada a ayudar a los discentes a reconocer aquello que han aprendido. Por medio de esta evaluación el docente conoce si los aprendizajes han sido alcanzados de manera óptima.

Los criterios de calificación se realizan a partir de la media resultante de las calificaciones de la secuencia didáctica. De esta manera, los porcentajes quedan repartidos del siguiente modo:

Diario de clase	30%: - 20% Evaluación del profesorado. - 10% Rúbrica alumnado.
Exposición	20% Evaluación del profesorado

Prueba de lectura	35%: - 15% prueba tipo test - 20% pregunta abierta
Cartas Tarea 1	15%: - 5% Rúbrica alumnado. - 10% Evaluación profesorado.

Tabla 5: criterios de calificación

A continuación, se presentan las distintas rúbricas que sirven como instrumento de calificación para esta secuencia didáctica.

- **Escala de observación del trabajo personal y grupal:** sirve al docente para evaluar los aspectos relacionados con la actitud y trabajo en equipo de los alumnos y alumnas. Cada integrante del grupo tiene que completar la rúbrica atendiendo a cada uno de los integrantes (coevaluación), así como su propia autoevaluación.

(4) Muy bien, (3) Bien, (2) Aceptable, (1) Deficiente	1	2	3	4
Participa activamente en el desarrollo de las actividades				
Asume los roles pertinentes dentro de la actividad grupal				
Interactúa positivamente con los demás integrantes del grupo				
Colabora eficientemente en la resolución de conflictos				
Ayuda a los compañeros/as que lo necesitan				

Tabla 6: rúbrica de coevaluación

- **Rúbrica de evaluación para las tareas de creación de cartas:** Contaremos con dos formatos, una rúbrica para la elaboración de la tarea final y otra para la evaluación de la tarea final por parte del profesor. La primera de ellas está enfocada para guiar el proceso de escritura en el alumnado, con el fin de saber *a priori* cuáles son los criterios evaluables por el profesor. En cambio, la segunda presenta los mismos

ítems que la anterior, pero pudiendo ejemplificar cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada alumno y alumna, así como llevar a cabo la calificación.

- **Rúbrica para la elaboración final:**

SOBRESALIENTE (9-10)	NOTABLE (7- 8)	BIEN (6)	SUFICIENTE (5)	SUSPENSO (1-4)
La carta incluye las todas las partes fundamentales: fecha y lugar, fórmula de saludo, cuerpo de la carta, despedida y firma (y, opcionalmente, posdata)	La carta incluye todas las partes fundamentales, pero presenta una equivocación en cuanto al orden correcto.	La carta incluye algunas partes fundamentales, no todas. Pero, ninguna aparece en el orden correcto.	La carta presenta algunas de las partes fundamentales. Pero, no aparecen en el orden correcto.	La carta no presenta ninguna parte de las fundamentales.
El registro empleado (formal/informal) se ajusta a la situación comunicativa.	El registro empleado se ajusta la situación comunicativa, pero hay alguna expresión incorrecta.	El registro empleado no se ajusta del todo a la situación, porque existen algunas expresiones que no se adecuan del todo. op	El registro empleado no se ajusta en ningún momento a la situación comunicativa.	El registro empleado no es el adecuado.
El mensaje que se transmite se ajusta de manera correcta al objetivo de la tarea.	El mensaje que se transmite se ajusta al objetivo, aunque presenta alguna oscilación pequeña.	El mensaje que se transmite se ajusta al objetivo de la tarea, pero presenta algunas contradicciones	El mensaje que transmite no se ajusta al objetivo planteado, sino que se desvía en algunas ocasiones.	El mensaje que transmite no presenta ninguna relación con el objetivo de la tarea. En la carta se tratan otros asuntos de

		y ambigüedades.		poca relevancia.
La presentación es correcta: la caligrafía es legible, no hay tachones, el texto está estructurado en párrafos y hay márgenes a ambos lados.	La presentación es correcta; la caligrafía es legible, presenta algún tachón y hay márgenes a ambos lados.	La presentación es correcta, pero presenta algunos tachones o faltas de márgenes.	La presentación no es del todo correcta, la caligrafía cuesta leer en algunas ocasiones, presenta ciertos tachones, y no está estructurado.	La presentación es incorrecta; presenta errores, tachones, no se encuentra estructurado.
La ortografía es correcta: no hay faltas graves.	La ortografía es correcta: no hay faltas graves, solo un error o dos sin importancia.	La ortografía es correcta en su mayoría, aunque existen faltas graves o faltan algunos acentos.	La ortografía es incorrecta, hay algunas faltas graves.	La ortografía es incorrecta, con faltas graves.

Tabla 7: rúbrica para la elaboración final

- **Rúbrica para la evaluación por parte del profesor:**

PUNTOS FUERTES	DEFINICIÓN	FLAQUEZAS	PUNTOS
	Partes de la carta fundamentales.		
	El registro empleado de ajusta la situación comunicativa.		
	El mensaje se ajusta al objetivo de la tarea.		

	La presentación es correcta: caligrafía y estructura.		
	La ortografía es correcta.		

Tabla 8: rúbrica para la evaluación por parte del profesor

- **Rúbrica para el portfolio:**

Portfolio	
No entrega los materiales requeridos. Reflexión y evidencias	1-3
Entrega los materiales, pero saliendo del paso y sin un trabajo previo y pausado. Le falta algo.	4-5
Entrega los materiales sin haber hecho un buen trabajo de reflexión o de búsqueda. Es impreciso.	6-7
Entrega todo lo solicitado, pero con lagunas o imprecisiones.	8
Entrega todo correctamente.	9-10

Tabla 9: rúbrica para el portfolio

- **Rúbrica para la oratoria de la exposición:**

ORATORIA	
- No realiza la actividad propuesta/La realiza sin gana y sin preparación. - Comente errores tanto de pronunciación como vocalización. - Expone muy bajo, casi no se le oye. - No se dirige al público al exponer. - No utiliza material de apoyo a la exposición oral.	1-3
- Expone su parte sin preparación previa y cometiendo muchos errores.	4-5

- Comete errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta. - Habla demasiado bajo al exponer. - En ocasiones da la espalda al público o se dirige a este. - No utiliza material de apoyo.	
- Expone de manera adecuada, pero cometiendo fallos. - Comete algunos errores de pronunciación. - Levanta la voz demasiado en la exposición. - Mira al público de vez en cuando, pero no se apoya en la presentación digital.	6-7
- Expone con coherencia y cohesión haciendo uso de una buena preparación. - No comete errores graves. - El volumen es adecuado, aunque presenta algunas oscilaciones en determinados momentos. - Se dirige al público, aunque de vez en cuando se desvía. - Utiliza correctamente el material de apoyo, sin abusar de él.	8
- Expone de manera excelente. - El volumen es adecuado con la situación. - Su postura es natural, mirando al público continuamente. - Utiliza el material para hacerse entender mejor.	9-10

Tabla 10: rúbrica para la oratoria

• **Rúbrica para los contenidos de la exposición:**

CONTENIDOS	
- No realiza la actividad propuesta/La realiza sin gana y sin preparación. - La exposición carece de orden y repite ideas que no tienen que ver con la tarea. - La exposición carece de contenido concreto.	1-3

- Realiza la actividad de manera incorrecta. Con muchos fallos. - Bastantes errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas. - La exposición carece de datos importantes.	4-5
- Realiza la actividad de manera mediocre para salir del paso, sin mucho detenimiento. - La exposición presenta un orden correcto, pero incompleto. - Expone el contenido, pero con frecuencia se aleja del tema.	6-7
- Realiza la actividad adecuadamente con trabajo y organización previa. - Exposición bastante ordenada. - Expone el contenido de manera correcta, aunque en determinados momentos se queda corto.	8
- Realiza la actividad de manera excelente. - Buena estructura y secuenciación de la exposición. - Expone el contenido correcto y concreto, sin salirse del tema.	9-10

Tabla 11: rúbrica para el contenido

6.11. Atención a la diversidad

Según el artículo 7 del Real Decreto 1105/2014 los centros docentes desarrollarán y complementarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativo con el fin de atender a todo el alumnado.

Así, en esta Unidad Didáctica no encontramos alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, sino más bien con necesidades de apoyo educativo, recogido en el artículo 9 del Real Decreto 1105/2014: con el fin de que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de cada etapa.

Para ello, se deben adaptar las pruebas escritas a su nivel, según lo vea conveniente el docente, así como las tareas y actividades que se planteen; además de incluir a los

alumnos correspondientes en adecuados equipos cooperativos que favorezca su aprendizaje, sin dejar atrás la importancia de recurrir a actividades extra que ayuden a comprender de manera significativa el contenido dado en el aula. Estas son: la propuesta de ejercicios que ofrece la adaptación de *Lazarillo de Tormes* (Clásicos Adaptados) de Vicens Vives ofrecida por Eduardo Alonso (2013).

6.12. Transversalidad

Los elementos transversales, recogidos en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, son tratados en diferentes sesiones a lo largo de la Unidad Didáctica.

En Educación Secundaria Obligatoria, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se emplean en la mayoría de las sesiones propuestas, con el fin de favorecer la igualdad entre todos y no fomentar a la discriminación en el aula, fomentando el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombre y mujeres, la prevención de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación.

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria incorporan elementos curriculares, dados en esta UD, orientados al desarrollo del espíritu emprendedor, potenciando la creatividad, la autonomía, la iniciativa y el trabajo en equipo, sobre todo en la tarea última de la secuencia didáctica.

7. Conclusiones

En definitiva, a lo largo del Trabajo de Fin de Máster se ha pretendido seguir los objetivos propuestos, tanto los pertenecientes a la propia investigación, como los específicos de la propuesta didáctica.

Por tanto, se ha ofrecido una recopilación de información acerca de los contenidos literarios, tales como: características principales del Lazarillo, la relevancia de la simbología en los nombres y la estructura de la obra, entre otros. Por otro lado, se ha tenido en cuenta todos los conocimientos ofrecidos sobre la perspectiva constructiva y de las metodologías activas, especialmente el aprendizaje cooperativo, para elaborar de una manera más innovadora y dinámica la Unidad Didáctica.

Por ende, consideramos que la UD es una propuesta por medio de la cual el docente puede implementar una nueva manera de enseñar la literatura y la lengua, aunando tanto el rol activo del alumnado como el del docente, pero viéndose este siempre como un portador del conocimiento y guía a los estudiantes para alcanzar las metas de manera satisfactoria.

De este modo, la puesta en práctica de esta secuencia didáctica permite al alumnado trabajar y mejorar la capacidad de lengua escrita por medio de la elaboración de textos epistolares a lo largo del desarrollo de la UD, junto al progreso en la capacidad oral y comunicativa a la hora de trabajar en equipo y llevar a cabo la exposición oral, adecuándose a la situación comunicativa, a los contenidos obtenidos en el aula y a la materia en sí. De igual forma, todas las actividades planteadas permiten al alumnado reflejar una actitud crítica en cuanto a la lectura de la obra, así como mostrar una evolución en cuanto al espíritu emprendedor y al espíritu crítico, provocando una consciencia de los valores y antivalores que se dan en la novela picaresca e interpretándolo con la realidad del momento.

En definitiva, consideramos que la puesta en práctica de esta Unidad Didáctica puede ofrecer un camino bastante dinámico e interesante para el ámbito educativo, favoreciendo la adquisición del conocimiento de manera significativa tras colocar al alumnado con un papel mucho más activo y participativo en el aula. Por tanto, sería óptimo llevarlo a un contexto real y delimitar qué actividades y metodologías son más beneficiosas para los discentes, cuáles mejorar y adaptar.

8. Referencias bibliográficas

Amorós, A. (1974). El punto de vista de los profesores. En Lázaro Carreter, F. (Ed.), *Literatura y educación*, 34-48.

Barrenechea, A. (1990). La epístola y su naturaleza genérica. *Dispositio* (15), 51-65. <http://www.jstor.org/stable/41491374>.

Chabás, J. (1953). *Nuevo manual historia de la literatura española*. 127-128. La Habana.

Chandel, F. (1899). *Romances of roguery part 1: The Picaresque Novel in Spain*, p. 16. New York.

Coll, C. (2007). *El constructivismo en la práctica*. Grao.

Comisión Europea (2004). Implementation of «Education and Training 2010 » Work Programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>

Cuseo, J. (1997). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues in Higher Education*. New Forums Pr.

Díaz Barriga Arceo F. y Hernández Rojas G (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.

Domjan, M. (2009). Condicionamiento Clásico: Fundamentos. *Principios de aprendizaje y conducta*, 2. 60-63.

Edwards, C. y Willis, JR. (Eds.). (2005). *Profesores explorando tareas en la enseñanza del idioma inglés*. Basingstoke.

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Competency-Based Training of teachers. Bordón* 63 (1), 93-108. ISSN: 0210-5934.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wi niewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Case.

López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.

Marías, J. (1987). *La felicidad humana*. Alianza Editorial.

Ontoria A., Gómez J. y Molina A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Narcea.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.

Peirce, C. S., Cohen, M. R., y Dewey, J. (2017). *How to Make Our Ideas Clear* 1. *Chance, love, and logic*. 32-60. Routledge.

Pinto, M.C. (2010). El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación al Espacio europeo de Educación Superior. *Singo u pensamiento*, 29 (56), 140-159. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.tcdm>.

Pitollet, C. (1946). Prólogo a su edición de *La vida de Lazarillo de Tormes*, p. 3. Librairie Hatier.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Grao.

Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rico, F. (Ed.). (2010). *Lazarillo de Tormes*. Cátedra.

Rimari Arias, W. (1996). *La innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. Recuperado de <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/GESTIONESCOLARORIENTE2019/document/5.->

[GESTION COMO PROCESO Y COMO INNOVACION/innovacion educativa octubre.pdf.](#)

Ruffinato, A. (2001). Introducción crítica. *La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, p. 86. Castalia.

Salinas, P. (1948). Defensa de la carta misiva y de la correspondencia epistolar. *Ensayos completos*, 2, 2ª parte: *El defensor*, 220-293. Taurus.

Santamaría, S. (1997). *Principios didácticos, aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos15/principios-didacticos/principios-didacticos.shtml>

Sapon-Shevin, M., & Zollers, N. J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education*, (2), 165-190. DOI: [10.1080/13603124.1999.11509463](https://doi.org/10.1080/13603124.1999.11509463).

Soler Fernández, E. (2006). *Construccionismo, Innovación y enseñanza efectiva*. Equinoccio.

Soto V., G. (1994). *Querer desde lejos. Un estudio parcial del dominio lingüístico de la afectividad en el género epistolar*. [Tesis de Maestría, Univ. Católica de Chile].

Tardij, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>.

Tünnermann Bernheim, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Universidad Centroamericana.

Valda, J. C. (2011). *Diferencias entre equipo de trabajo y grupo en trabajo*.

Valle, J., y Manso, J. (2013). *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea: Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union*. Ministerio de Educación.

Van Dijk, Teun A. (1978). *La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Zamora Vicente, A. (1970). *Qué es la novela picaresca*. Columba.

Referencia de leyes educativa:

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. *Boletín Oficial del Estado*, 122, de 28 de junio de 2016. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial del Estado*, 7, de

18 de enero de 2021. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>.

Anexos

Examen tipo test: *Lazarillo*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25					

1.- ¿A quién va dirigido el prólogo?

- A. A vuestra Merced
- B. A su padrastro Zaide
- C. A su madre
- D. Al lector

2.-Cuando decide escribir el libro, según el prólogo, el protagonista trabaja...

- A. Para un ciego
- B. Para el escudero
- C. Es un niño aún
- D. Como pregonero

3.-El padre de Lazarillo trabajó como...

- A. Molinero
- B. Mozo de caballeriza

C. Soldado

D. Viuda

4.- ¿De qué acusaron al padre de Lázaro?

A. De pegar a su madre

B. De robo

C. De ser judío

D. Todas las respuestas son correctas

5.-¿Quién era Antona Pérez?

A. Su tía

B. Su esposa

C. Su madre

D. Su prima

6.-El protagonista toma su sobrenombre...

A. Del lugar donde nació.

B. De su padre Tomé González.

C. Del ciego.

D. De su torpeza.

7.-A la salida de Salamanca, el ciego le da a Lázaro...

A. Un bastonazo.

B. Un cabezazo contra un toro de piedra.

C. Unas uvas.

D. Una zancadilla.

8.- ¿Qué otro defecto tenía el ciego?

A. Era avaro.

- B. Era cojo.
- C. Era tartamudo.
- D. Era sordo.

9.-El ciego se da cuenta de que Lázaro come más uvas que él porque...

- A. Las tiene contadas...
- B. Le toca la boca y nota que tiene la boca llena.
- C. No se queja cuando él las coge de dos en dos.
- D. Oye cómo las va cortando.

10.-Lázaro se decide a abandonar al ciego cuando...

- A. Golpea a Lázaro contra el toro de piedra.
- B. Rompe a Lázaro el jarrón de vino en la cara.
- C. Dejó de tener dinero.
- D. Le falta al respeto a su madre.

11.- ¿Cómo se venga Lázaro?

- A. Le hace chocar contra un pilar
- B. Lo hace caer en el río
- C. Lo abandona en la calle
- D. Le pega

12.-Lázaro deja al clérigo de Maqueda...

- A. porque no le dejaba dormir dentro de casa.
- B. porque le mataba de hambre.
- C. porque le aburría su vida religiosa.
- D. porque encuentra otro clérigo mejor.

13.-Lázaro pertenece a una clase social...

- A. Alta.
- B. Media.
- C. Baja.
- D. Es cura.

14.- ¿Qué escondía el clérigo de Maqueda en el arcón?

- A. Cebollas
- B. Panes
- C. Tocino
- D. Chorizos

15.- ¿Qué animal es el que cree que entra en el arcón?

- A. Un ratón.
- B. Un gato.
- C. Una serpiente.
- D. Una anguila.

16.- ¿Qué amo le regaló a Lázaro sus primeros zapatos?

- A. El fraile de la Merced
- B. El buldero
- C. El pintor
- D. El alguacil

17.- ¿De qué vivía el buldero?

- A. De vender cancioneros para Dios.
- B. De vender bulas.
- C. De vender crucifijos.
- D. De vender recetas para el alma.

18.-Una bula consistía en...

- A. Una mentira relacionada con Dios.
- B. Una broma pesada para reírse de los demás.
- C. Un privilegio papal para ganarse el cielo.
- D. Una bola.

19.- ¿Qué amo fue del que más aprendió Lázaro?

- A. El Buldero
- B. El Ciego
- C. El Hidalgo
- D. El Fraile de La Merced

20.- ¿Qué amo consigue comer gracias a Lázaro?

- A. El ciego.
- B. El escudero.
- C. El alguacil.
- D. El fraile de la Merced.

21.- ¿Cuál de estos oficios no llegó a ejercer Lázaro?

- A. Aguador
- B. Pregonero
- C. Herrero
- D. Ayudante de alguacil

22.- ¿Cuál de estas acusaciones no recae sobre la mujer de Lázaro?

- A. Ha tenido algún aborto.
- B. Sigue recibiendo visitas del Arcipreste de San Salvador.
- C. No va a misa los domingos.
- D. Ninguna de las anteriores es correcta.

23.-El relato critica especialmente mantener a cualquier precio...

- A. La salud.
- B. La honra.
- C. La hacienda.
- D. La institución eclesiástica.

24.- Al final de su narración, Lázaro decide...

- A. Abandonar a su esposa y asesinar al Arcipreste de San Salvador.
- B. Asesinar a su mujer y abandonar al Arcipreste de San Salvador.
- C. Creer a su mujer y consentir la situación con el Arcipreste de San Salvador.
- D. Abandonarlo todo y volver a Salamanca.

25.-En el momento de acabar su relato, Lázaro se siente...

- A. Triste y arrepentido de su situación actual.
- B. En la cumbre de toda su fortuna.
- C. Enfadado con el Arcipreste y con ganas de vengarse.
- D. Decepcionado con la vida y fracasado.

Texto: *El Racimo de Uvas*

Sucedió que cerca de un pueblo que se llama Almorox, en la época que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo de limosna. Como la uva suele ir maltratada en los cestos, y además en aquella época ya estaba muy madura, el racimo se le desgranaba en la mano. Si lo echaba en el fardel, se convertiría en mostro y todo lo mancharía. Así que decidió hacer un banquete, no sólo porque no podía guardar el racimo, sino también por contentarme a mí, pues aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Nos sentamos en una valla del camino y dijo:

—Lázaro, ahora voy a ser generoso contigo. Vamos a comer este racimo de uvas entre los dos, y quiero que sea a partes iguales. Nos lo repartiremos de esta manera: tú picas una vez y yo otra. Si me prometes no coger más de una uva a la vez, yo haré lo mismo, y así hasta que acabemos el racimo. De esta manera, no habrá engaño.

Hecho así el acuerdo, comenzamos; pero ya al segundo lance, el traidor mudó de propósito y comenzó a tomar las uvas de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él rompía el trato, no me contenté con ir a la par que él, sino que lo adelanté, y comí las uvas de dos en dos y de tres en tres, y como podía.

Acabado el racimo, el ciego estuvo un poco con el escobajo en la mano, y meneando la cabeza dijo:

—Lázaro, me has engañado. Juraré a Dios que tú has comido las uvas de tres en tres.

—No las he comido así — dije yo—. Pero, ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el sagacísimo ciego:

—¿Sabes en qué veo que las comiste de tres en tres? En que yo las comía de dos en dos y tú callabas.

Me reí por lo bajo y, aunque era un muchacho, aprecié la aguda da consideración del ciego.