

Máster Universitario en Profesor/a de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



**Programación integrada de lengua y literatura: el
texto narrativo y *El Lazarillo* desde la perspectiva de
los amos**

Modalidad 1. Mejora educativa

Curso: 2022/2023

Alumna: Sara Echenni Lozano

Especialidad: Lengua y Literatura y Enseñanza de Idiomas

Tutor: Francisco Javier Vellón Lahoz

Resumen

En el presente Trabajo Final de Máster (TFM) se expone la elaboración detallada de una propuesta innovadora, mediante una Unidad Didáctica que integra lengua y literatura, con el fin de mejorar la competencia en comunicación lingüística, sobre todo en comprensión y expresión escrita, de un grupo de 1.º de ESO, al mismo tiempo que se aborda el argumento de *El Lazarillo* y, con él, su contexto histórico y literario renacentista.

En esta línea, este es un proyecto de mejora educativa relacionado con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que ha sido implementado durante el período de prácticas en el IES Broch i Llop de Vila-real. A partir del currículo académico de la LOMLOE, el proyecto propone una serie de actividades pensadas para aplicar el enfoque comunicativo y la metodología en grupos cooperativos heterogéneos. Asimismo, a lo largo de las actividades diseñadas se trabajan cuestiones gramaticales y aspectos de coherencia y cohesión vinculados con las particularidades del texto narrativo. El principal objetivo es ofrecer herramientas, mediante métodos innovadores y motivadores, para que el alumnado aprenda a comprender y a relatar historias, además de trabajar los contenidos literarios del clásico literario propuesto.

Con todo, se pueden adelantar algunas conclusiones extraídas a lo largo de este proceso. En primer lugar, presentar la lectura de un clásico literario en grupos cooperativos promueve actitudes motivadoras en el alumnado ya que, a partir del mismo, crean vivencias actuales colectivas e individualizadas. En segundo lugar, al servirnos del aprendizaje por descubrimiento, se ha observado cómo la autoestima del grupo aumenta con respecto a los saberes literarios que han percibido casi siempre como alejados de sus experiencias. Y finalmente, combinar todo esto con el diálogo colectivo y la participación activa ha permitido que el enfoque comunicativo no solo estuviera presente en la expresión escrita, sino también en la oral, y facilitara un clima de aula propicio para la situación de aprendizaje-enseñanza presentada.

Palabras clave: didáctica de la literatura; programación integrada; enfoque comunicativo; el *Lazarillo de Tormes*; texto narrativo; aprendizaje cooperativo; aprendizaje por descubrimiento.

Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. Competencia en comunicación lingüística.....	6
2.2. Enfoque comunicativo.....	7
2.3. Aprendizaje cooperativo	9
2.4. Aprendizaje por descubrimiento y constructivismo.....	11
2.5. El texto narrativo en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	12
3. Contextualización	14
3.1. Centro	14
3.2. Grupo al que se dirige la Unidad Didáctica	16
4. Propuesta de programación: los amos cuentan quién fue Lazarillo	19
4.1. Justificación y descripción de la Unidad Didáctica	20
4.3. Competencias	27
4.4. Saberes básicos, objetivos generales y específicos	29
4.5. Metodología	30
4.6. Descripción de las actividades	30
4.7. Resumen de la temporalización.....	41
4.8. Evaluación.....	42
5. Conclusiones.....	46
5.1. Resultados y valoración del proceso didáctico	46
6. Referencias bibliográficas	51
7. Anexos	54

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) propone una mejora educativa como resultado del periodo de observación en el IES Professor Broch i Llop de Vila-real, durante las sesiones de Lengua y Literatura Castellana impartidas en un solo grupo de 1.º ESO, puesto que era el único grupo de Secundaria a cargo de la docente supervisora.

Por su parte, cabe remarcar que los alumnos de este grupo son los únicos de todo el curso dirigidos al Bachibac¹, con lo cual es una clase que se dedica a trabajar especialmente la lengua francesa en las optativas, con el fin de llegar al Bachibac con un bagaje previo en las materias específicas francesas.

Sin entrar en detalles, que se ofrecerán en el apartado dedicado al contexto, este 1.º ESO 06 es un grupo muy comprometido con el proceso de aprendizaje y dada su predisposición y buen ambiente de trabajo, gracias al cual consiguen ir al día con los contenidos académicos requeridos para el curso, la docente ha integrado contenidos literarios extraordinarios (*El Cid*, *El Lazarillo* y *El Quijote*) para anticipar el bloque literario del 2.º ciclo, que comenzarán en 3.º ESO, y permitirles un primer contacto con la tradición literaria en este curso, más allá de haber trabajado las figuras retóricas y la métrica que es lo que demanda el currículo.

De esta manera, a partir de la actitud positiva del grupo, esta implementación didáctica se ha orientado al mismo objetivo, planteado por la docente titular, de superar la barrera que supone para el alumnado entrar en contacto con la tradición literaria hacia finales de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, se ha tratado de ofrecer con esta propuesta una primera interacción con lo literario más motivadora y práctica, para un aprendizaje significativo.

En este sentido, y sin olvidar que la prioridad en este curso es mejorar el dominio del uso de la lengua, puesto que esta es el sustento sobre el cual podrán consolidar conocimientos más complejos posteriormente, la propuesta de mejora consiste en trabajar lengua y literatura de forma integrada. Si bien es cierto que se trata de un grupo con facilidad de comprensión de los conceptos teóricos, a la hora de escribir todavía presentan deficiencias propias de la edad: contestar con respuestas cortas, no utilizar de forma correcta los signos de puntuación u omitir el uso de conectores, entre otras cuestiones que reflejan la falta de recursos para producir un discurso escrito.

¹ El Bachibac es un convenio educativo bilingüe y binacional entre España y Francia. Su objetivo es que los estudiantes obtengan el diploma de bachillerato español y el diploma del Baccalauréat francés, en el mismo curso académico, promoviendo tanto el aprendizaje de ambos idiomas y culturas, como la movilidad académica y profesional entre los dos países. Estos estudiantes siguen los planes de estudio de ambos sistemas educativos, por lo que también cursan asignaturas específicas de francés.

Por ello, junto a los apuntes teóricos que se les pretende ofrecer en torno a la obra de *El Lazarillo de Tormes* (1554), se prioriza facilitarles mecanismos de construcción del discurso e insistir en la dedicación al borrador previo, modificable hasta dar con el texto definitivo, pues ocurre la mayor parte del tiempo que se asume la tarea de escribir como lineal, por el orden en que se expresan los enunciados, y se entiende erróneamente que un texto escrito es un texto acabado *per se*. Sin embargo, escribir es un proceso cognitivo en el que la revisión y la reformulación es esencial para conseguir un producto verdaderamente pulido. Al no considerarlo así los alumnos, es frecuente encontrar erratas en sus escritos no motivadas por el desconocimiento, sino más bien por la falta de revisión, que impiden consumir la coherencia y cohesión del texto.

Por esta razón se ha diseñado una Unidad Didáctica enfocada a trabajar la expresión escrita, en concreto a la confección de textos narrativos, a partir de los contenidos literarios de *El Lazarillo* (1554) y las herramientas discursivas que se les han ofrecido para que puedan generar un texto narrativo coherente y cohesionado.

No obstante, cabe destacar que la Unidad Didáctica no pudo ser aplicada de la forma en la que originalmente había sido programada, pues, una vez comenzó la implementación, la supervisora necesitó reducir el número de sesiones que acordamos que se podrían implementar, para atender urgentemente a la finalización de un proyecto de centro que debía desarrollarse en sus clases.

Por ende, aunque ya estaban estructuradas las sesiones y establecidos los contenidos y actividades para impartirse a lo largo de siete sesiones, fue necesario adaptarse a las circunstancias sobrevenidas y reorientar la programación para implementarla durante cinco sesiones. Con todo, se ha tratado de mantener el compromiso con los objetivos establecidos en el planteamiento inicial, dado que por logística no era posible un cambio de propuesta.

Seguidamente, se presenta la propuesta didáctica inicial, se detalla cómo se adaptó la implementación a los imprevistos y cuáles fueron los cambios aplicados. A continuación, se exponen los resultados del grupo junto con los instrumentos de evaluación implementados y, para finalizar, se propondrá una propuesta de mejora sobre la intervención en el aula, además de una muestra de las narraciones creadas por el grupo.

2. Marco teórico

El sector educativo ha de responder a las necesidades sociales del momento histórico en el que se desenvuelve su actividad y, por ello, debe estar en un proceso de innovación constante. En consecuencia, las funciones del docente «son más complejas que nunca», ya que «deben

responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante (...) y a unas demandas de excelencia reclamadas por todos los sectores de la sociedad» (Fullan, 1993: 5).

Con este propósito, se implementan recursos innovadores en las aulas para la enseñanza de lenguas que, al margen de realizarse o no mediante las TIC, permiten la «innovación en la lengua oral y escrita» (Rivas Navarro, 2000: 18) gracias al compromiso metodológico y pedagógico del cuerpo docente, que acompaña la formación ideal de usuarios competentes de la lengua castellana, tras la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Con este propósito, a lo largo de estas páginas, la propuesta innovadora se fundamenta en la integración de saberes lingüísticos y literarios. Se observará cómo en las sesiones planteadas, la distribución del alumnado en el aula es cambiante y, por ende, la interrelación entre todos ellos es necesaria para un proceso de aprendizaje comprometido y eficaz.

2.1. Competencia en comunicación lingüística

Para plantear una innovación educativa es imprescindible, en primer lugar, entender el concepto de competencia en comunicación lingüística que actualmente se aplica en las aulas. Para ello, cabe remontarse a Chomsky quien, desde una postura generativista, acuñó el concepto de *competencia lingüística*, entendido como «el conocimiento inconsciente» que «un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante» tiene «de las estructuras de la lengua» (Maati, 2013: 115).

Sin embargo, es evidente que dar con un hablante-oyente cuyo conocimiento y uso de la lengua se corresponda con el ideal es un hecho poco probable, puesto que, tal y como señala, posteriormente, Hymes (1996), la perspectiva generativista de la teoría lingüística separa la «competencia lingüística» de la «actuación lingüística» (Hymes, 1996: 15). La actuación lingüística es aquella que permite enmarcar de forma concreta un uso dado de la lengua y, por ende, el contexto permite baremar la competencia del hablante, ofreciendo como información si el uso es adecuado al contexto o no, es decir, «la actuación es ‘real’, y la competencia subyacente» (Hymes 1996: 25). Así, Hymes considera necesario tener en cuenta las «reglas de uso» (Maati, 2013: 115) al valorar la competencia del hablante y, en consecuencia, propone la noción de *competencia comunicativa* para poder computar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua de forma óptima, por tener en cuenta la situación comunicativa en que se desenvuelve dicha práctica lingüística (Maati, 2013: 115).

Por ende, si comprendemos la lengua desde esta óptica, el rol de profesor de Lengua debe consistir en acercar el lenguaje al alumnado como un vehículo para relacionarse con ellos mismos y con el mundo. Consiguientemente, no solo es necesario hacerles conocer la lengua

de forma preceptiva como indica Chomsky, sino que también es crucial que la pongan en uso, tal y como alega Hymes, para desarrollar sus competencias de una manera real, sin sentir que la lengua es un objeto abstracto y desligado de la comunicación.

Por esto mismo, entre las competencias curriculares actuales se encuentra la competencia en comunicación lingüística. Se ha de entender esta como la que nos permite «ordenar nuestro pensamiento (Comprensión), (...) expresar nuestro mundo interior (Expresión) y (...) relacionarnos en sociedad (Relación)» (Padilla, 2008: 180), y así lo confirma el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica (...) valorar críticamente mensajes (...), así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. (26)

Con este fin, los docentes tienen a su disposición infinidad de herramientas y métodos innovadores que permiten trabajar la lengua desde diferentes enfoques. El enfoque comunicativo es el demandado por el currículo académico actual, ya que es el que se ajusta a esta necesidad de convertir a los adolescentes en hablantes competentes, en cualquier contexto comunicativo, con lo cual es imprescindible orientar la programación de Lengua Castellana y Literatura hacia esta perspectiva de trabajo.

2.2. Enfoque comunicativo

Con el fin de responder a la necesidad educativa de formar usuarios de la lengua competentes, es esencial reproducir y trabajar en el aula contextos comunicativos reales y, por ende, aplicables al mundo. En esta línea, el currículum académico demanda que la enseñanza de la lengua y la literatura se dé desde un enfoque comunicativo o, dicho en otras palabras, que esté comprometida con «establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno», de tal manera que se promuevan las aptitudes necesarias para avanzar en las destrezas de comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita, mediante «documentos auténticos» y cotidianos, «para una adquisición de la lengua más rápida» (Maati, 2013: 114).

Este enfoque se recupera de las metodologías aplicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, que fueron promovidas y desarrolladas por el Consejo de Europa como propuestas innovadoras y que, posteriormente, se materializaron en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), hasta lograr consolidar el *Nivel Umbral* como un eje descriptivo

mediante el cual se pueden analizar «las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación» (Maati, 2013: 116). Así se confirma en el propio *MCER* (2002: 9):

El enfoque (...) adoptado (...) se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua (...) como miembros de una sociedad que tiene tareas (...) que llevar a cabo en (...) un entorno específico.

Estos programas se adoptaron en España para optimizar la enseñanza del español, ya que el prestigio del uso de esta lengua aumentó a nivel internacional y se necesitaba enseñar el idioma a aquellos emigrantes que el país acogía (Maati, 2013). Estas herramientas pedagógicas se tuvieron en cuenta en las reformas educativas españolas, con el fin de responder de una manera óptima a la realidad lingüística de los alumnos de las escuelas de España.

A propósito de esto último, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que se aplica hoy en las aulas, aboga por este tipo de situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por ello, propone enseñar al alumnado a «interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos» con el fin de «movilizar (...) destrezas y actitudes que permiten (...) comunicarse eficazmente con otras personas» (Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo).

Aun con todo, este enfoque no viene a reemplazar las metodologías implementadas hasta el momento, sino que más bien readapta los principios y aproximaciones metodológicas previas «optimizándolas de manera ecléctica» (Maati Halima, 2013: 114). Con lo cual, enfoques como el «basado en la gramática», consistente en el estudio prescriptivo de las nociones gramaticales de la lengua; el enfoque «basado en el proceso», orientado a desarrollar estrategias cognitivas para la composición de textos; y, el enfoque «basado en el contenido», que se centra en el trabajo de la comprensión y producción de textos académicos (Cassany, 1990), dejan paso al enfoque comunicativo (o, basado en las funciones, en palabras de Cassany [1990]) que gracias a su énfasis en el uso de la lengua en múltiples contextos, integra y concilia todos los enfoques anteriormente mencionados, para dotarlos de la razón por la que es necesario aprender una lengua: responder a las demandas del día a día.

Finalmente, con este objetivo, en la presente propuesta didáctica se plantea el trabajo de la Lengua —en este caso, la producción escrita— y la Literatura —concretamente, *El Lazarillo* y el género de la picaresca— tomando el texto como punto de partida para la interacción directa con los conocimientos, contextualizados en el uso concreto del mismo: el de relatar una historia de forma literaria. También, por medio del diálogo, para intercambiar ideas en torno a los

contenidos trabajados, tanto a nivel colectivo como grupal, será necesario afianzar los nuevos saberes para que los objetivos comunicativos entre los alumnos sean fructíferos.

2.3. Aprendizaje cooperativo

A partir de lo comentado en torno a la necesidad de dirigir la práctica de la lengua hacia el enfoque comunicativo, es necesario remarcar que implementar con éxito esta propuesta requiere de estrategias pedagógicas efectivas que promuevan tanto el aprendizaje significativo, como la participación activa entre el alumnado.

En este sentido, cabe tener en cuenta que hay «dos aspectos complementarios» en la comunicación del aula: el «relacionado con la transmisión de la información», es decir, el que conforma la «dimensión teórico-tecnológica de la comunicación docente», y el relativo a «la relación personal (...) entre los actores del proceso» (García, *et al.*, 2019: 9).

Por ende, así como la práctica de la lengua necesita del conocimiento de nociones básicas de la misma, también debe estar motivada por la existencia de interacciones interpersonales que promuevan en el alumnado la necesidad de aprender a comunicarse de forma fructífera. Así, la lengua ya no solo es un objeto de estudio abstracto, sino que se convierte, a su vez, en la única herramienta útil con la que el alumnado, relacionándose, podrá acceder al saber. En consecuencia, es un error considerar como perjudiciales las conversaciones que se entablan entre los alumnos, pues estas tienen efectos positivos «en variables como la adquisición de habilidades sociales, el control de impulsos agresivos» y «la aceptación de normas» de convivencia. Todo ello colabora en un clima de aula propicio para el aprendizaje (García *et al.*, 2019: 21).

En esta línea, el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías pedagógicas que promueve la participación activa de los estudiantes y la relación entre ellos, asumiendo la cooperación y el respeto mutuo como pilares fundamentales, gracias a los cuales las responsabilidades quedan repartidas entre los propios alumnos y el docente.

De esta manera, mientras los estudiantes actúan como agentes autónomos capaces de «planificar su trabajo y ejecutar (...) decisiones» (García *et al.*, 2019: 15), el principal papel del docente será el de ser una «ayuda no directiva» (García *et al.*, 2019: 20), es decir, un guía facilitador del aprendizaje autónomo de sus alumnos.

Es por esto que, mediante el aprendizaje cooperativo, es posible la conversación ya no solo entre «profesor y alumnos» sino también entre «alumnos y alumnos» (García *et al.*, 2019: 7). Aun con todo, el docente debe estar pendiente de que esta última interacción se dirija a la tarea propuesta y no sea protagonizada por conversaciones banales, puesto que de esta manera

no se produciría la situación de enseñanza-aprendizaje esperada. Por tanto, es importante que el docente adopte el rol de mediador y en caso de que perciba interacciones contrarias a los objetivos de la propuesta debe reorientarlas a la tarea.

Aunque hay varias técnicas para aplicar esta metodología, todas ellas se desenvuelven sobre el mismo enfoque: convertir al alumnado en el responsable de su esfuerzo individual y colectivo. Por esta razón, sentirán la necesidad de relacionarse e intercambiar información para alcanzar los objetivos esperados de la tarea final. En esta línea, junto con los saberes básicos curriculares se aprende también el valor de la «solidaridad» desde sus componentes «procedimentales» y «actitudinales», puesto que la cooperación «promueve el diálogo y el consenso para lograr (...) la solución de conflictos con el que construyen «un proyecto compartido» (García *et al.*, 2019: 7) y, por ello, se genera una interdependencia positiva entre iguales que permite que los contenidos curriculares y las competencias clave se cumplan favorablemente, con un ingrediente motivador y creativo, gracias al cual pueden vincular la tarea del aula al fomento de lazos socio-afectivos.

En relación con la presente propuesta didáctica, ha sido esencial pensar en el concepto de «*triada cooperativa*» que propone Zariquiey (2016), mediante el cual es imprescindible articular la dinámica de los grupos cooperativos, antes de ponerla en práctica, respondiendo a las siguientes preguntas: «¿se necesitan para hacer el trabajo?, ¿todos pueden participar?, ¿somos capaces de monitorizar lo que ha hecho cada uno?» (96).

En relación a la primera pregunta, en esta UD se da la interdependencia positiva, ya que el trabajo está dividido por fases (sintetizar la lectura, realizar el boceto y pulir la redacción) y, por ello, los integrantes encargados de cada una de las etapas de la redacción no podrán empezar su labor si sus compañeros no han aportado su parte, con lo cual es necesaria la ayuda mutua. En lo referente a la segunda pregunta, todos los integrantes participan en el trabajo, tanto es así que en las etapas en las que no pueden intervenir todavía, deben encargarse de escribir un diario para procesar metacognitivamente la organización de la tarea y los aprendizajes de la sesión. Finalmente, en respuesta a la última pregunta, cada uno de los roles tiene pautadas sus intervenciones y tareas individuales, pues incluso se indica a quiénes deben ayudar (por ejemplo, los sintetizadores ayudan a los constructores a crear el boceto, mientras que, los constructores ayudan a los redactores a pulir la redacción final), de tal manera que esto pueda verse reflejado en la armonía del producto final y la valoración del mismo.

2.4. Aprendizaje por descubrimiento y constructivismo

En esta UD, también nos servimos de la metodología de aprendizaje por descubrimiento, una herramienta pedagógica para crear una situación de enseñanza-aprendizaje activa cuyo objetivo es que el alumnado interactúe, directamente, con el saber y sea capaz de vincular sus propias estructuras de conocimiento previas con nuevos contenidos.

Para entender cómo surge esta metodología, y por qué se implementa actualmente en las aulas, cabe revisar las teorías constructivistas y sus autores más relevantes: Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Dadas las distintas implicaciones que supusieron, en la percepción del aprendizaje, las teorías sobre la Competencia lingüística de Chomsky y la Competencia comunicativa de Hymes, surgió el Constructivismo en un intento de dar respuesta a cómo debía enfocarse la enseñanza de lenguas en la institución educativa. Aunque los autores implicados en esta corriente adoptan distintas perspectivas, lo cierto es que sus teorías no se han de entender como confrontadas, sino que sus estudios participan de una suerte de dialéctica mediante la cual se aportan distintos matices al debate que han revolucionado la educación hasta nuestros días.

Así pues, se entiende que, pese a las diferencias, las teorías constructivistas se vuelcan en el estudio del aprendizaje como un proceso en el que la adquisición de nuevos conocimientos es posible gracias a que el propio individuo puede vincularlos con estructuras de saber previamente adquiridas. Así, mientras Piaget se centró en el estudio del «desarrollo psicológico (..) en situación de laboratorio y de abstracción de las intervenciones formativas» (Bronckart, 1985: 41) y, por ende, pretendió «proveer a los pedagogos de datos» (Bronckart, 1985: 45) y herramientas con las que poder dirigir el desarrollo formativo del alumnado con la máxima homogeneidad y continuidad posible; Vygotsky entendió la formación como procesos de mediación dados en un contexto, cuyo marco debía convertirse de igual modo en objeto de estudio para poder optimizar las situaciones de aprendizaje implementadas (Bronckart, 1985: 41). Es decir, para Piaget el objeto de estudio era abstracto y teórico, mientras que para Vygotsky era práctico y sociocultural.

Estas teorías tuvieron gran repercusión y fueron el sustento para autores posteriores, como Ausubel y Bruner, gracias a los cuales, puede entenderse el concepto de aprendizaje significativo sobre el que se apoyan las metodologías activas actuales, sobre todo, la del aprendizaje por descubrimiento que nos ocupa. Si bien Ausubel, en una línea más cercana a la de Piaget, centró su estudio en el método mediante el cual el docente debía impartir los conocimientos a sus estudiantes, fue quien acuñó el concepto *aprendizaje significativo* (Zariquiey, 2016: 9). Esta noción serviría a Bruner quien, inspirado por Vygotsky, estudió el

aprendizaje como un proceso en el que el alumno es el descubridor del saber, mientras que el docente constituye una herramienta mediadora del mismo (Martín Bravo y Navarro, 2011).

Así pues, las aportaciones de Jerome S. Bruner, mediante su «Teoría de Categorización» (Baro, 2011: 5), fueron esenciales para destacar el «papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje» puesto que «la condición indispensable para aprender una información de manera significativa es tener la experiencia personal de descubrirla», es decir, «el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo» (Baro, 2011: 5).

Siguiendo estas nociones, en esta propuesta didáctica se presenta al docente como el encargado de ofrecer al alumnado las herramientas necesarias «para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender» (Baro, 2011: 5), ya que, a pesar de que se den instrucciones teóricas sobre los textos narrativos, sus particularidades lingüísticas, la picaresca y *El Lazarillo de Tormes*, serán ellos quienes enfrentándose a los textos puedan extraer ideas previas a las indicaciones teóricas que se les vaya a ofrecer, mediante preguntas guía por parte del docente, para que los estudiantes se vean capaces de acceder a «lo desconocido» mediante sus razonamientos y puedan observar que sus aportaciones no distan de los contenidos que se van a abordar de forma teórica.

Así, «al tratarse de un saber descubierto por su propia actividad resolutoria, el aprendizaje realizado por el alumno quedará integrado significativamente en sus estructuras cognitivas» (Barrón, 1991: 32), es decir, lo aprendido quedará anclado de una forma muy profunda y, por tanto, permanente. Si esto le ocurre al alumnado y tiene la oportunidad de ser consciente de ello, se estará fomentando el desarrollo de una competencia crucial para los procesos de aprendizaje: la Competencia de aprender a aprender. Mediante esta, el alumno es capaz de crear estructuras procedimentales permanentes, a las cuales podrá recurrir en caso de necesitar resolver obstáculos en su aprendizaje o, simplemente, desenvolver sus estrategias de aprendizaje autónomo.

Finalmente, es relevante destacar que el presente TFM comienza con la aplicación de una evaluación diagnóstica al grupo, para evaluar sus conocimientos previos, pues de esta manera, se pueden adecuar la programación para que los estudiantes anclen los nuevos conocimientos sobre estos.

2.5. El texto narrativo en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la Literatura no queda al margen de los planteamientos propuestos desde la Psicología y la Pedagogía para superar los nuevos desafíos planteados en el sector educativo.

Así, las nuevas corrientes en torno a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en su cometido de formar a usuarios competentes de la lengua castellana, se centran en el talante práctico de lo literario, puesto que se trata de una disciplina que muestra un determinado uso de la lengua y, precisamente por su carácter estético-lúdico, puede resultar mucho más atractivo y motivador interactuar con la literatura *per se*, sin más mediaciones teóricas que las estrictamente necesarias para que el alumnado pueda consolidar de una forma más eficaz «representaciones duraderas y verdaderas sobre la literatura» (López de Parra *et al.*, 2017: 71).

Con todo, se propone orientar la enseñanza literaria hacia la consolidación de las competencias lingüísticas demandadas por el currículo, de tal manera que el texto literario constituye un instrumento a partir del cual desarrollar la comprensión lectora, fortalecer «el proceso lector y generar la apropiación de componentes gramaticales, como léxico, conectores y marcadores textuales» (López de Parra *et al.*, 2017: 71). Así, se refuerza, también, «la misma producción escrita» aparte de desarrollar la capacidad de virtualizar la tradición literaria a partir de dichas representaciones prácticas y tangibles (López de Parra *et al.*, 2017: 71).

Así pues, en la presente UD, se ha pretendido trabajar aspectos lingüísticos, relacionados con los textos narrativos (el uso de sustantivos y adjetivos para la alusión a los personajes; el empleo de los verbos y adverbios para las marcas temporales; la utilización de los adverbios de lugar y los sintagmas preposicionales para señalar los espacios internos y/o externos; el uso de los pronombres y la persona verbal para indicar el narrador; el empleo del estilo directo e indirecto en las intervenciones de los personajes; la utilización de conectores lógicos para la cohesión del texto...), a partir de la lectura de *El Lazarillo de Tormes* y su reescritura desde la perspectiva de los amos.

De esta manera, a la vez que se están consolidando conocimientos lingüísticos y se están poniendo en práctica mediante la producción escrita, se realiza un análisis práctico del texto narrativo, a partir de textos extraídos de una obra adaptada de *El Lazarillo de Tormes*, gracias a los cuales es posible ubicarla en la tradición literaria, conocer el género narrativo al que pertenece (la picaresca) y el contexto social y literario en el que se enmarca.

Si bien podría haber resultado más apropiado para trabajar en el aula una obra catalogada como Literatura Juvenil, lo cierto es que, aunque este tipo de literatura también puede resultar muy útil, no es estrictamente necesario aplicar «tácitamente» la «etiqueta de “inmadura” a la palabra literatura» (Mínguez, 2012: 91) para que sea útil a un alumnado cuyas competencias lingüísticas y literarias no están del todo consolidadas, sino que se puede contemplar igualmente el trabajo de los clásicos en aula, aunque asumiendo que «la adecuación al lector modelo tendrá un componente lingüístico importante ya que hay que recordar que esta literatura está dirigida

a un público en formación con una competencia literaria en crecimiento exponencial y que descubrirá palabras, estructuras, recursos, etc., a medida que entren en contacto con los libros» (Mínguez, 2012: 93-94).

Es por esto por lo que se ha trabajado una adaptación de esta obra, pues la edad y las competencias lógicamente limitadas no suponen ningún obstáculo para acercar la tradición literaria al alumnado, además de que, precisamente, *El Lazarillo de Tormes* promulga valores con respecto a las buenas y malas conductas humanas, y pone en valor la necesidad de democratizar la educación desde la niñez, unas ideas que por edad pueden resultarles cercanas y ser de gran calado a lo largo de su formación.

Finalmente, en relación con los aprendizajes vinculados al uso de la lengua, estos quedan orientados a la práctica del discurso escrito, y se ha partido de la idea que señalaba de Beaugrande (1982) al relacionar el proceso de redacción, en los alumnos con competencias lingüísticas todavía prematuras, con una *sobrecarga cognitiva*, puesto que tal y como señalan Sternberg (1980) y Bruner (1982), en la operación cognitiva que supone el proceso de redacción convergen dos modalidades de conocimiento: la *metacognición*, que se encarga de controlar conscientemente la actividad; y, los *conocimientos procedurales* que son aquellos con los que el alumnado es capaz de *saber hacer* sin ser plenamente conscientes de lo que se está haciendo. Así, en el proceso de redacción convergen tareas simultáneas que conllevan a los usuarios de la lengua menos experimentados a la *sobrecarga cognitiva* mencionada (*Apud Camps, 1989*).

En consecuencia, tal y como propone Ausubel (1976), para que pueda resultar significativo el aprendizaje de la redacción como un proceso en el que intervienen diversas áreas de nuestro conocimiento de forma simultánea, son imprescindibles unas instrucciones previas que permitan asimilar todos estos procesos de una forma más efectiva, además de las interacciones entre alumno-profesor y alumno-alumno para pautar las coordenadas de redacción (*Apud Camps, 1989*). Todo ello permite controlar de forma óptima las operaciones cognitivas que comporta el proceso de redacción. En su momento, se especificará de qué manera se aplican estos conocimientos a la realidad del aula.

3. Contextualización

3.1. Centro

El IES Broch i Llop se encuentra en Vila-real, localidad que cuenta con 51.000 habitantes aproximadamente. El centro se ubica en la entrada sur de la ciudad y, por esta razón, no solo acoge a alumnado local, sino también al de otras localidades como son Burriana, Almazora,

Castellón y Nules, entre otras. Además, estos otros municipios aparte de interesarse por su oferta de Educación Secundaria Obligatoria, también tienen en cuenta al centro porque oferta el Bachillerato de Artes, juntamente con el Humanístico y Social y el Científico. Asimismo, también proporciona cursos de Formación Básica Profesional. En definitiva, el centro cuenta con una totalidad de 907 alumnos (559 en la ESO; 258 en Bachillerato y 90 en FB).

En general, el alumnado matriculado en el centro pertenece a la esfera socio-económica media, aunque también hay discentes de perfil más desfavorecido. También este instituto se erige como un centro multicultural dada la diversidad étnica que convive: aparte del alumnado español, tiene mucha presencia el alumnado marroquí, argelino, rumano, gitano, latinoamericano, búlgaro, ucraniano, ruso, anglosajón, entre otros muchos, que permiten al IES Broch i Llop aprovechar toda su riqueza lingüística y cultural para organizar programas ERASMUS y erigirse como un centro de calidad, plurilingüe e inteligente de referencia.

En este sentido, las lenguas oficiales que se trabajan en el centro son el castellano y el valenciano; pero también cuentan con lenguas extranjeras como francés e inglés, teniendo en cuenta, además, que ofrecen cursos de Bachibac en los que se trabaja especialmente la lengua francesa. Asimismo, también hay una línea de Secundaria que va dirigida hacia el Bachibac, en concreto, solo hay un grupo por cada curso y, precisamente, en el grupo destinado al Bachibac de primer curso es en el que se ha implementado la propuesta didáctica: el 1.º ESO 06.

En lo que concierne a la asignatura que nos ocupa, Lengua Castellana y Literatura, el departamento didáctico atiende a unos criterios propuestos de base, estipulados por curso y ciclo académico. En este sentido, se ha establecido que los saberes básicos en esta materia quedan divididos en bloques por ciclo, es decir, durante el primer ciclo de secundaria, 1.º y 2.º ESO, los contenidos se enfocan en impartir Lengua, mientras que en el segundo ciclo, 3.º y 4.º ESO, los nuevos contenidos se centran en la Literatura, aunque reservando también tiempo al repaso de contenidos lingüísticos. En el caso de 1.º ESO los criterios establecidos por el departamento didáctico son los siguientes:

1.º ESO:

60%: pruebas (escritas u orales) sobre saberes básicos de la materia.

20%: situaciones de aprendizaje diarias, orales o escritas.

10%: libros de lectura (uno por cada evaluación), valorados por un examen o trabajo.

10%: actitud.

Las faltas de ortografía restan 0,1 hasta un máximo de 3 puntos (en trabajos y/o exámenes), con la posibilidad de entregar trabajos voluntarios para subir la nota hasta un 0,5.

Sin embargo, cada docente realiza las modificaciones que considera oportunas para adaptarse al grupo. En el caso particular del grupo al que se dirige la unidad didáctica, y como

ya se ha comentado, la docente titular ha considerado pertinente incluir en su programación contenidos vinculados a la tradición literaria a través de *El Cid*, *El Lazarillo* y *El Quijote*.

3.2. Grupo al que se dirige la Unidad Didáctica

La propuesta didáctica resulta de la observación llevada a cabo en el grupo de 1.º ESO 06, una clase con una ratio de 25 alumnos, en la que no hay alumnos con Necesidades de Educación Especial (NEE), por lo que no ha sido necesaria ninguna adaptación curricular. Lo único que cabe destacar es que hay cuatro miembros galardonados con premios de excelencia académica que otorga el Ayuntamiento de Vila-real al finalizar la etapa de primaria.

Este curso está habituado al trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, por ello se ha elegido este método de trabajo, tomando las combinaciones preestablecidas por la docente titular que, anteriormente, ya había comprobado que funcionaban: cinco grupos de cinco integrantes cada uno.

El nivel educativo del grupo se encuentra en un baremo del bien al sobresaliente, con una tendencia clara hacia el notable. En este sentido, con el fin de poder contrastar los resultados de la unidad didáctica, en la siguiente tabla se encuentran las calificaciones del grupo tras el segundo trimestre:

2.º trimestre						
Nota media	Aprobados	Suspendidos	Media desglosada			
8,11	92%	8%	Exámenes	Lectura	Trabajo diario	Actitud
			7,65	8,30	8,5	8

Tabla 1, calificaciones del 2.º trimestre del grupo en el que se imparte la UD.

Como se observa, se trata de un grupo que funciona muy bien y que no presenta muchas dificultades frente a los nuevos retos del curso académico.

Sin embargo, como nuestro objetivo es impartir lengua y literatura integradas y a lo largo de este trimestre se han centrado en contenidos de lengua, es interesante tener en cuenta cómo ha funcionado su primer contacto con la tradición literaria a partir de *El Cid*, teniendo en consideración que en el curso en el que se encuentran no es habitual dedicar tiempo a los clásicos literarios:

Examen de <i>El Cid</i>				
Nota media	Aprobados	Suspendidos	Media desglosada	
5,9	65%	35%	Contextualización de un fragmento en la obra	Preguntas teóricas
			6	5,8

Tabla 2, resultados del grupo frente a su primer examen de contenidos literarios.

Como se observa, los resultados no van en consonancia con los observados anteriormente, pues hay un porcentaje mucho más alto de suspensos y los aprobados ya no alcanzan el notable, con lo cual ha habido una variación en su rendimiento que debe ser analizada y reconducida a una mejora de estos resultados. Con este propósito, se plantea la presente Unidad Didáctica, ya que, a raíz de las observaciones realizadas se pueden señalar tres problemáticas que pudieron afectar a estos resultados:

1. Es un grupo que acostumbra a trabajar contenidos de índole lingüística y, por ende, conciben la literatura como una materia distinta y ajena. Además, la docente no aplica la integración horizontal de estos saberes básicos en el aula, sino que fomenta su separación llegando a dedicar todo un trimestre a los contenidos de lengua. Asimismo, en el momento en que se introduce la literatura en el aula con *El Cid*, plantea al alumnado que durante esta evaluación se alternarán los exámenes de literatura y lengua, de tal manera que el examen será o literario o lingüístico, y lo justifica con argumentos como que es necesario que descansen de contenidos tan teóricos. Así pues, la propia profesora genera una predisposición a sentir la literatura como algo ajeno a la lengua y, además, complicado y alejado de su experiencia, por lo que pueden sentirse más inseguros frente a un examen de literatura que uno de lengua.
2. La profesora tiene a sus estudiantes habituados al diálogo en clase, es decir, sus clases son muy participativas, sobre todo cuando se trata de contenidos de lengua. En cambio, esta dinámica cambia con los contenidos literarios: las sesiones se vuelven unidireccionales con escasas intervenciones del alumnado, por lo que es posible que asuman que aparte de ser la literatura algo distinto a la lengua, es inaccesible, puesto que no se les permite participar de ella, sin haber recibido previamente una clase magistral de nociones teóricas.
3. Por último, durante las sesiones dedicadas a trabajar los contenidos literarios relacionados con *El Cid*, en la medida en la que empezaban a intervenir los alumnos, se percibía que sí entendían las nociones teóricas; sin embargo, luego no han sido capaces de trasladarlas al examen.

Tras las observaciones realizadas, puede entenderse que, al estar acostumbrados a examinarse de contenidos lingüísticos, no están habituados a responder preguntas de forma extensa, sino más bien a rellenar huecos, relacionar conceptos ya escritos o, en todo caso, escribir alguna definición muy concreta y demasiado pautada por los apuntes que han estudiado.

Asimismo, se ha observado también que en los exámenes del libro de lectura, que suelen ser preguntas de respuesta breve, la profesora insiste en que construyan su respuesta a partir de una oración completa y no con palabras sueltas; sin embargo, pese a las advertencias, las respuestas de la mayoría continúan siendo excesivamente concisas.

En este sentido, se entiende que tienen problemas con el discurso escrito, puesto que durante las sesiones demuestran que entienden bien los conceptos y los saben relacionar, pero a la hora de trasladarlos de forma desarrollada en el examen, el formato de respuesta corta al que están acostumbrados les limita la expresión de sus verdaderos conocimientos.

En consecuencia, a raíz de esta problemáticas, se planteó la presente Unidad Didáctica para proporcionarles herramientas básicas de expresión escrita, tales como puntuación y el uso de conectores lógicos, con las que poder enfrentarse al desarrollo extenso, por escrito, de sus ideas y hacerlo, además, aprovechando el *Lazarillo de Tormes* como contenido literario que la profesora titular tenía programado, con el fin de acabar con la separación entre los saberes de lengua y literatura.

Dados estos condicionantes, se entregó una ficha durante la primera sesión, varias semanas antes de la implementación, para realizar una evaluación diagnóstica (Anexo 1) con el fin de confirmar la problemática señalada y, además, asegurar que los objetivos planteados para la UD van en consonancia con las necesidades reales del aula. Así pues, tras el cotejo de respuestas se extrajeron las siguientes conclusiones:

1. Tenían afianzadas las características del texto narrativo a nivel teórico, puesto que las habían trabajado en el tema anterior. Esto se observa en que supieron detectar que los textos propuestos en las actividades eran narrativos. Sin embargo, en la línea de lo que comentábamos, pocos llegaron a razonarlo de forma escrita tal y como se les pedía en el enunciado: o bien respondieron de forma breve, o bien aportando una sola característica de todas las que veían (y sabían), sin extenderse más cuando tenían espacio para hacerlo.
2. En relación a esto último, han ido mejor las respuestas en las que simplemente debían señalar en la oración aspectos lingüísticos, como es el caso de una pregunta en la que debían subrayar en la oración aquello que respetara el formato del estilo directo e indirecto. Sin embargo, también se les ha propuesto preguntas de lengua en las que debían razonar su respuesta de forma redactada (la pregunta sobre los conectores lógicos y las ambigüedades en los distintos usos de puntuación para una misma frase) y, en general, no supieron justificarlo de forma escrita.

3. Finalmente, un elemento esencial para poder articular la extensión de un discurso sin perder la correlación entre las ideas como son los conectores lógicos, solo lo conocía una persona de toda la clase.

En definitiva, a partir de estos resultados se ratificó la orientación de la UD planteada y se enfocó la intervención en el aula hacia una mejora de la expresión escrita, mediante la redacción colaborativa de un texto narrativo, un proceso en el que la revisión y reformulación de lo escrito será esencial hasta dar con la versión definitiva. Así, durante estas sesiones, serán ellos mismos quienes interactúen directamente con los contenidos de la obra de *El Lazarillo* y se lo explicarán entre ellos para poder plasmar en su narración los hechos acontecidos, desde la perspectiva del amo. De esta manera, son partícipes de su propio acceso a los saberes literarios sucintos a esta actividad, en la que deben trabajar su expresión escrita.

4. Propuesta de programación: los amos cuentan quién fue Lazarillo

La propuesta didáctica pretende abordar los contenidos del clásico literario *El Lazarillo de Tormes* (1554) a través de la elaboración de textos narrativos colaborativos en grupo. Para ello, se distribuirán a cada uno de los grupos uno de los amos a los que sirve el protagonista (excepto a dos grupos, que deberán abordar varios amos, ya que hay algunos con los que Lázaro pasa poco tiempo, y repartirlos de forma individual no sería equitativo respecto al resto de grupos), con lo cual el reparto queda de la siguiente manera: por un lado el ciego, el clérigo y el escudero se corresponden a tres grupos distintos, mientras que el fraile y el buldero lo haría un cuarto grupo y, finalmente, el capellán, el alguacil y el arcipreste de San Salvador quedan a cargo del quinto.

Al distribuir los pasajes por grupos, la pretensión es elaborar un nuevo texto narrativo que aborde los mismos contenidos literarios, pero desde una nueva perspectiva: la del amo. Por ende, el objetivo general de este proyecto es que los discentes sean capaces de incorporar en su discurso mecanismos propios de la expresión escrita (en concreto, la puntuación y conectores lógicos), aproximándose a un texto literario de forma distinta y motivadora, en aras de crear un texto nuevo en colaboración.

Los grupos, organizados en base a las indicaciones didácticas de la docente titular que, anteriormente, ya había puesto en práctica dinámicas similares, trabajarán de manera colaborativa en equipos de cinco integrantes, cada uno de los cuales responderá a un rol propuesto para llevar a cabo la narración conjunta.

Estos roles serán los siguientes: dos sintetizadores, es decir, dos personas que se encargan de leer el pasaje de *El Lazarillo* y transmitir la información al resto del grupo; dos constructores,

que tratarán de conformar un boceto de su nuevo discurso y, finalmente, un redactor, que se encargará de producir el texto, mediante la revisión de la puntuación, la elección de los conectores lógicos y la reformulación de aquello que considere pertinente para que el narrador relate los hechos tal y como ellos han decidido que sean contados.

En este sentido, se aprovecha la metodología colaborativa y el trabajo cooperativo para que en cada una de las agrupaciones, indistintamente del rol, se asuman niveles de responsabilidad individuales y grupales para poder desempeñar las tareas con el mayor compromiso posible. Es decir, todo el grupo revisará la producción final y realizará aportaciones de toda índole, lo que equivale a intensificar su implicación en la tarea crucial de la producción.

Por otra parte, antes de llegar a la elaboración de esta actividad final consistente en una narración en primera persona de los amos, se realizarán otras tareas grupales mediante las que se trabajarán las herramientas propias de los textos narrativos- la puntuación y los conectores lógicos- con el fin de proceder óptimamente en la actividad final evaluable, gracias a esta práctica previa. Además, durante este preámbulo, la puntuación y los conectores se trabajarán siempre, a partir de textos narrativos literarios, para preservar el objetivo del proyecto y hacer que entiendan que el uso de la lengua también ocurre en la literatura.

4.1. Justificación y descripción de la Unidad Didáctica

Como se ha comentado, esta propuesta didáctica surge de la detección de los problemas comentados durante la observación en el prácticum.

En primer lugar, se elige el texto narrativo como espacio donde converge el trabajo de los nuevos contenidos lingüísticos y literarios, porque se trata de una tipología textual que ya han estudiado y trabajado previamente, con lo cual es posible que puedan enfrentarse a los nuevos aprendizajes sobre un terreno en el que se sientan seguros, aparte de que, de esta manera, se atiende a la sugerencia curricular de implementar el enfoque comunicativo en el aula.

Por otro lado, el diálogo se plantea como la manera de interactuar con los saberes implementados y debe darse tanto entre el profesor y el alumnado, como entre los propios estudiantes, pero, sobre todo, lo que se pretende es que esta conversación exista tanto para participar de los contenidos de lengua como de literatura.

Como ya se ha comentado, los alumnos acostumbran a que la participación esté reservada a la lengua, mientras que lo literario se les ha presentado de manera unidireccional. Para superar esta situación, ya con la primera actividad vinculada al *Lazarillo de Tormes*, se propone leer fragmentos del comienzo de la obra, con los que puedan conocer las condiciones de vida del

protagonista, mientras ponen a prueba sus conocimientos sobre la tipología textual narrativa, pues el objetivo primordial será que sepan detectar en el texto aquellas marcas que nos indican que se trata de un texto narrativo. Después de haberlo razonado, ya tendrán un *input* sobre la obra gracias al cual podrán entender mejor el argumento y la intencionalidad de la misma, aparte de poder comprender las características principales del género de la picaresca e incluso comentarlas antes de que sean explicadas, simplemente aludiendo a las ideas que hayan extraído de los textos.

En lo referente al currículo, si bien no forman parte de los contenidos de 1.º ESO los saberes básicos sobre *El Lazarillo* y la picaresca (estos pertenecen a los contenidos de 3.º ESO), es evidente que esta propuesta se ajusta a los contenidos de la asignatura de este curso por trabajar el texto narrativo y la mejora de la cohesión y coherencia escrita. Además, los contenidos literarios están presentes en todo el proceso de escritura y análisis textual, por lo que quedan, en cierta manera, en segundo plano hasta el punto de no ser evaluados, ya que el material evaluable de las narraciones es el respeto de las propiedades del texto narrativo, la coherencia y la cohesión en sus redacciones. Así, aunque no se califiquen como tal, los contenidos sobre *El Lazarillo* se trabajan en el aula y se comprueba que se han afianzado mediante sus narraciones y la actividad final, gamificada, con la que pueden poner sus conocimientos literarios a prueba de una manera distendida y motivadora.

4.2. Concreción curricular

En este apartado, se indicarán los contenidos abordados con esta propuesta didáctica en virtud al currículo oficial educativo de la Comunidad Valenciana. Así pues, con el fin de considerar los contenidos generales y específicos de Lengua Castellana y Literatura estipulados por la ley, nos atenemos al DECRETO 107/2022 de 5 de agosto, mientras que para recopilar los criterios de evaluación, los marcadores de logro y las competencias clave pertinentes se ha revisado el Documento Puente del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, de la Comunidad Valenciana:

- **Saberes básicos**

Bloque 1: Escuchar y hablar. Curso 1.º ESO
<p>a) Aplicación de técnicas de escucha activa y uso del diálogo igualitario.</p> <p>b) Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas.</p> <p>c) Valoración de la conversación como herramienta de las habilidades sociales, de mediación, de expresión de la creatividad y de respeto por las opiniones de los demás.</p> <p>d) Asunción de distintos roles en equipos de trabajo.</p>

Tabla 3, Saberes básicos curriculares del Bloque 1.

Bloque 2: Leer y escribir. Curso 1.º ESO

- a)** Características básicas de los textos narrativos: función comunicativa, estructura, marcas lingüísticas, recursos verbales, géneros.
- b)** Aplicación de los conocimientos sobre las características básicas de los textos narrativos para la comprensión, interpretación y análisis de los mismos: identificación de la intención comunicativa, del ámbito de uso y del canal; distinción de la idea principal, las ideas secundarias y la organización del contenido; identificación de los elementos de los textos narrativos (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.); localización de información explícita e implícita; análisis de los mecanismos gramaticales (conexión, referencia, eje temporal de pasado), del léxico y de los recursos expresivos (comparación, hipérbole, etc.); interpretación de la información contextual y no verbal (título, ilustraciones, etc.), etc.
- c)** Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos escritos narrativos (cuentos, novelas, rondallas, cómics, cartas personales, etc.).
- d)** Uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, especialmente en textos narrativos. Antes de la lectura: establecer los objetivos de lectura; formular predicciones sobre el tema, la acción, los personajes, etc., a partir de la información paratextual (título, ilustraciones, capítulos, etc.); observar la estructura externa. Durante la lectura: mantener la atención constante; comprobar las predicciones y formular nuevas; reflexionar al final de cada párrafo sobre la coherencia y la progresión de la acción narrativa; formular inferencias sobre la acción, la estructura, los personajes, etc.; consultar el diccionario para resolver problemas de comprensión léxica. Después de la lectura: determinar la organización del contenido; resumir la acción; responder preguntas sobre los elementos textuales (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.), sobre aspectos formales (conectores temporales y espaciales, tiempo verbales, sinónimos y otros mecanismos de referencia, etc.), sobre datos explícitos e implícitos; localizar y explicar los recursos expresivos; valoración de las predicciones efectuadas.
- e)** Producción de textos escritos narrativos (diarios y narraciones inventadas) con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias de los géneros.
- f)** Creación de textos escritos de carácter narrativo, individuales y colectivos, a partir de propuestas que promuevan la creatividad y el goce personal, usando recursos lingüísticos (comparación, metáfora, hipérbole, paralelismo, etc.), recursos del lenguaje no verbal (ilustraciones, etc.).
- g)** Aplicación del conocimiento sobre las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión) en la escritura de textos narrativos.
- h)** Uso de estrategias de planificación, como parte del proceso de escritura, especialmente en textos narrativos y descriptivos: determinar la intención, el destinatario, el tipo de texto; observar textos modelo; generar ideas (propias y de los compañeros); ordenar las ideas siguiendo esquemas temporales o espaciales.
- i)** Uso de estrategias de textualización o escritura, como parte del proceso de producción escrita, con la ayuda de guías, de los compañeros y del profesorado: redactar borradores, controlar la progresión de la información, reescribir.
- j)** Evaluación de las producciones propias o ajenas, como parte del proceso de escritura, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, comparando el resultado con el plan original, juzgando si el texto responde al objetivo de escritura y analizando la adecuación, coherencia y cohesión, con la finalidad de mejorar los textos.
- k)** Revisión de producciones propias y ajenas, identificando y corrigiendo los errores ortográficos, gramaticales y léxicos, de acuerdo con las normas de corrección determinadas para el nivel educativo.
- l)** Reescritura total o parcial de los textos escritos, corrigiendo los errores en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección detectados en el proceso de evaluación y revisión.
- m)** Uso de técnicas de síntesis de la información: resumen de textos narrativos.
- n)** Planificación y realización, con ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, siguiendo las fases del proceso: presentación (conocimiento del objetivo del proyecto, activación de conocimientos previos, organización y planificación), búsqueda de información (planificación, obtención, selección, reorganización y puesta en común de la información), elaboración del producto final (proceso de escritura), presentación (exposición del producto final) y evaluación (evaluación, autoevaluación y coevaluación del producto final y del proceso de elaboración del proyecto).
- o)** Actuación eficaz en equipos de trabajo, de manera guiada: participar en la planificación y división del trabajo, realizar las tareas personales y el rol asignado, aportar ideas constructivas, colaborar con los compañeros y aceptarlas, utilizar el diálogo para la

- resolución de conflictos, usar estrategias de supervisión y resolución de problemas, tomar decisiones razonadas en común, etc.
- p)** Evaluación de procesos y resultados.
- q)** Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades. Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación.
- r)** Superación de obstáculos y fracasos.
- s)** Mostrar iniciativa, ideas innovadoras, perseverancia y flexibilidad.
- t)** Valoración del error como oportunidad.

Tabla 4, Saberes básicos curriculares del Bloque 2.

Bloque 3: Conocimiento de la lengua. Curso 1.º ESO

- a)** Reconocimiento y uso de clases de palabras flexivas y no flexivas: El sustantivo: género, número y clases. El pronombre: género y número, clases (personales, demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos) El verbo (persona gramatical, número, conjugación verbal, modo indicativo) y tipos (verbos regulares, irregulares y auxiliares). Formas no personales. El adverbio.
- b)** Uso de las mayúsculas y acentuación de letras mayúsculas.
- c)** Uso del punto y de la coma, de los dos puntos y de los puntos suspensivos.
- d)** Uso de los signos de interrogación y exclamación.
- e)** Reconocimiento de los elementos de la situación comunicativa y de las propiedades textuales en textos narrativos.
- f)** Análisis de la coherencia textual: identificación de ideas principales y secundarias y organización del contenido, en función de la intención comunicativa.
- g)** Aproximación a la cohesión textual: explicación de conectores textuales (de adición, oposición, temporales, etc.); de mecanismos léxico-semánticos como repeticiones léxicas, familia léxica y relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, elipsis, etc.); mecanismos de cohesión gramatical (sustitución mediante pronombres, eje temporal) y mecanismos paralingüísticos y elementos gráficos.

Tabla 5, Saberes básicos curriculares del Bloque 3.

Bloque 4: Educación literaria. Curso 1.º ESO

- a)** Aproximación al conocimiento de otros mundos (reales o imaginarios) a partir de la lectura.
- b)** Lectura guiada y comprensión de textos y obras literarias, acordes al nivel, como base para la formación de la personalidad literaria y el disfrute personal.
- c)** Análisis sencillo de textos: localización guiada del texto en su contexto social, cultural, histórico y literario; análisis sencillo del contenido de la obra o texto (tema, tópicos, argumento, personajes, estructura, formas y lenguaje literario e intención del autor); figuras retóricas (plano léxico-semántico: prosopografía, etopeya, retrato, topografía, hipérbole, comparación, antítesis, metáfora, etc.; plano morfosintáctico: paralelismo, asíndeton, polisíndeton, derivación, etc.; plano fónico: versificación, onomatopeya, etc.).

Tabla 6, Saberes básicos curriculares del Bloque 4.

● **Criterios de evaluación, marcadores de logro y competencias**

Bloque 1: Escuchar y hablar. Curso 1.º ESO

Criterios de evaluación	Marcadores de logro	CC	Actividades
BL1.1. Participar activa y respetuosamente en conversaciones, discusiones y deliberaciones, especialmente para resolver conflictos interpersonales, siguiendo instrucciones, pidiendo el turno de palabra, disculpándose y respondiendo a una disculpa, etc., utilizando el léxico adecuado al	1ºCLL.BL1.1.1. Participa activa y respetuosamente en conversaciones, discusiones y deliberaciones, para resolver conflictos interpersonales. 1ºCLL.BL1.1.2. Participa en conversaciones, discusiones y deliberaciones siguiendo instrucciones. 1ºCLL.BL1.1.3. Participa en conversaciones,	CCL CPSAA CC	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 y 10 (todas excepto la 3: la lectura de individual de los sintetizadores)

nivel educativo y las estrategias de interacción oral.	discusiones y deliberaciones pidiendo el turno de palabra, disculpándose y respondiendo a una disculpa, etc. 1°CLL.BL1.1.4. Participa en conversaciones, discusiones y deliberaciones utilizando el léxico adecuado al nivel educativo y las estrategias de interacción oral.		
BL1.2. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, así como utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.	1°CLL.BL1.2.1. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, con la ayuda de modelos y del profesorado. 1°CLL.BL1.2.2. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes, apoyando a compañeros y compañeras, demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, con la ayuda de modelos y del profesorado. 1°CLL.BL1.2.3. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias, con la ayuda de modelos y del profesorado.	CCL CE CC	2, 4, 5, 7, 8, 9 y 10 (todas excepto la actividad 3: la lectura de los pasajes; y la actividad 6: la puntuación)

Tabla 7, Criterios de evaluación, marcadores de logro y competencias clave del Bloque 1 del Documento Puente GVA.

Bloque 2: Leer y escribir. Curso 1.º ESO			
Criterios de evaluación	Marcadores de logro	CC	Actividades
BL2.1. Interpretar textos escritos en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, de tipologías diversas (especialmente narrativos de forma autónoma, relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto y para el disfrute personal.	1°CLL.BL2.1.1. Interpreta textos escritos en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, de tipologías diversas, especialmente narrativos y descriptivos, para construir el significado global del texto y para el disfrute personal. 1°CLL.BL2.1.2. Interpreta textos escritos narrativos y descriptivos a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo. 1°CLL.BL2.1.3. Interpreta textos escritos narrativos y descriptivos utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura.	CCL CPSAA CC	1, 3, 4 y 5
BL2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, textos en soportes diversos del ámbito personal, académico y social, de varias tipologías (especialmente narrativos de forma autónoma y creativa, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, aplicando las estrategias del proceso de escritura, utilizando un lenguaje no discriminatorio.	1°CLL.BL2.2.1. Aplica las estrategias de planificación en el proceso de escritura de textos diversos, especialmente narrativos y descriptivos. 1°CLL.BL2.2.2. Escribe, con adecuación, coherencia, cohesión, propias del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas. 1°CLL.BL2.2.3. Escribe, con corrección ortográfica y gramatical propias del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y	CCL CPSAA CC CE	7 y 8

	<p>social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas.</p> <p>1°CLL.BL2.2.4. Escribe, con corrección léxica propia del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas.</p> <p>1°CLL.BL2.2.5. Escribe textos narrativos y descriptivos utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>		
<p>BL2.3. Evaluar, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, resolviendo las dudas de forma reflexiva y dialogada.</p>	<p>1°CLL.BL2.3.1. Evalúa, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de revisión de la escritura, identificando errores de adecuación, coherencia y cohesión del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL2.3.2. Evalúa, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de revisión de la escritura, identificando los errores de corrección (ortográfica y gramatical) del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL2.3.3. En el proceso de revisión de textos escritos resuelve las dudas, con el apoyo de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, de forma reflexiva y dialogada, con la ayuda de diccionarios impresos o digitales y otras fuentes de consulta.</p>	CCL CPSAA	9
<p>BL2.4. Resumir escritos narrativos, seleccionando las informaciones esenciales, generalizando informaciones relacionadas y elaborando un texto coherente y cohesionado que no reproduzca literalmente partes del texto original, con la finalidad de informar del contenido de los textos a otras personas.</p>	<p>1°CLL.BL2.4.1. Sintetiza, utilizando los procedimientos de síntesis adecuados al nivel educativo y a la tipología textual, seleccionando las informaciones esenciales, generalizando informaciones relacionadas, textos orales y escritos narrativos y descriptivos, con la finalidad de informar del contenido de los textos a otras personas.</p> <p>1°CLL. BL2.4.2. Elabora un texto narrativo o descriptivo coherente y cohesionado que no reproduce literalmente partes del texto original.</p>	CCL CPSAA	3, 5, 7 y 8
<p>BL2.5. Realizar con creatividad tareas o proyectos de trabajo individuales o colectivos, con ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, sobre temas motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso de un proyecto de trabajo, para obtener un producto final original de carácter narrativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en</p>	<p>1°CLL.BL2.5.1. Realiza, con creatividad, la ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, proyectos de trabajo de carácter narrativo o descriptivo, individuales y en equipos cooperativos, sobre temas diversos siguiendo las fases del proceso de elaboración (planificación, supervisión, evaluación y comunicación).</p> <p>1°CLL.BL2.5.2. Indica el autor y el título de los textos que utiliza como fuente de información en un proyecto</p>	CCL CPSAA	3, 7 y 8

posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.	de trabajo. 1°CLL.BL2.5.3. Hace, con la ayuda de modelos y del profesorado, una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, la adapta a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades. 1°CLL.BL2.5.4. Evalúa, con ayuda de modelos, guías y del profesorado, el proceso y el producto final. 1°CLL.BL2.5.5. Comunica de forma personal, con la ayuda de modelos y del profesorado, los resultados obtenidos.		
BL2.7. Realizar con ayuda de modelos, de forma eficaz, tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando con apoyo soluciones alternativas.	1°CLL.BL2.7.1. Tiene iniciativa para proponer y emprender acciones que contribuyan a realizar con ayuda de modelos de forma eficaz tareas o proyectos individuales o colectivos. 1°CLL.BL2.7.2. Reconoce con ayuda de modelos sus fortalezas y las utiliza adecuadamente e identifica sus debilidades esforzándose por superarlas. 1°CLL.BL2.7.3. Mantiene con ayuda de modelos la curiosidad y el interés durante todo el proceso de realización de tareas o proyectos. 1°CLL.BL2.7.4. Actúa con flexibilidad ante obstáculos y dificultades buscando con ayuda de modelos soluciones.	CE	3, 7 y 8

Tabla 8, Criterios de evaluación, marcadores de logro y competencias clave del Bloque 2 del Documento Puente GVA.

Bloque 3: Conocimiento de la lengua. Curso 1.º ESO			
Criterios de evaluación	Marcadores de logro	CC	Actividades
BL3.2. Crear y revisar textos escritos aplicando correctamente las normas ortográficas de la lengua propias del nivel educativo.	1°CLL.BL3.1.1 Identifica y clasifica las distintas categorías gramaticales que componen un texto narrativo o descriptivo, estableciendo la concordancia entre ellas. 1°CLL.BL3.1.2. Identifica, con ayuda, las categorías gramaticales analizándolas morfológicamente, reconociendo el papel gramatical y semántico que desempeñan en el discurso. 1°CLL.BL3.1.3. Crea y revisa textos narrativos y descriptivos, utilizando correctamente las categorías gramaticales.	CCL CPSAA	3, 7 y 8
BL3.6. Reconocer los elementos de la comunicación que intervienen en textos narrativos y descriptivos y justificar si estos cumplen las propiedades textuales, atendiendo principalmente a los elementos de la coherencia, propios del nivel educativo, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.	1°CLL BL3.6.1. Reconoce los elementos de la comunicación que intervienen en textos narrativos y descriptivos. 1°CLL BL3.6.2. Justifica si los textos cumplen las propiedades textuales propias del nivel educativo, atendiendo sobre todo a los elementos de la coherencia, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.	CCL CPSAA CC	1, 2, 3, 4, 5 y 6

Tabla 9, Criterios de evaluación, marcadores de logro y competencias clave del Bloque 3 del Documento Puente GVA.

Bloque 4: Educación literaria. Curso 1.º ESO

Criterios de evaluación	Marcadores de logro	CC	Actividades
BL4.1 Realizar lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos, elegidas libremente o a propuesta del profesorado, en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones e improvisaciones de textos adecuados al nivel educativo, aplicando, en su caso, técnicas expresivas y teatrales.	1ºCLL.BL4.1.1. Realiza lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos, elegidas libremente o a propuesta del profesorado, en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones e improvisaciones de textos adecuados al nivel educativo, aplicando, en su caso, con ayuda de modelos y del profesorado, técnicas expresivas y teatrales.	CCL CE CCEC	1, 3, 6 y 9
BL4.4 Analizar, de forma guiada, un corpus de textos literarios, seleccionados en torno a un tema o tópico común, como modo de aproximación a la literatura, identificando los rasgos esenciales de la época y las características del género y realizando un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas, mediante la formulación de juicios personales.	1ºCLL.BL4.4.2. Identifica, de forma guiada, los rasgos esenciales de la época y las características del género de los textos analizados. 1ºCLL.BL4.4.3. Realiza, de forma guiada, un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas del análisis de textos literarios, mediante la formulación de juicios personales.	CCL CPSAA CCEC CE	3 y 6

Tabla 10, Criterios de evaluación, marcadores de logro y competencias clave del Bloque 4 del Documento Puente GVA.

4.3. Competencias

En lo relativo a las competencias clave, a excepción de la competencia matemática y la Plurilingüe, todas las demás se trabajan a lo largo de la Unidad Didáctica, aunque hay algunas que articulan prácticamente toda la propuesta como la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia digital (CD) y la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística (CCL) es la más trabajada, en esta propuesta y, en general, en la materia de Lengua Castellana y Literatura. En este caso se da gracias a la insistencia en la producción escrita, hasta el punto de ser el producto final evaluable una redacción, pero también se trabaja en los momentos en que se trata de resolver actividades, razonándolas, de forma oral y colectiva por lo que, tal y como se demanda en el currículo, se establece el diálogo como «base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber» (Decreto 107/2022 de 5 de agosto).

En lo referente a la competencia digital (CD), lo cierto es que el trabajo del alumno se desarrolla mediante el uso del ordenador del aula y el proyector durante todas las sesiones, un hecho al que no están acostumbrados, al margen de la reproducción puntual de algún vídeo. Las

presentaciones se han realizado mediante *Canva*², una plataforma que ellos mismos utilizan para sus exposiciones. Además, en una sesión en particular, la del estilo directo e indirecto, la actividad para poner en práctica la teoría se ha creado en *Wordwall*³ (Anexo 6), por lo que con ello aprenden que en internet se pueden encontrar actividades atractivas para trabajar los contenidos del aula de una manera segura «saludable, sostenible, crítica y responsable (...) para el aprendizaje» (Decreto 107/2022 de 5 de agosto). También para finalizar la implementación se propone un *Mentimeter*⁴ en el que deben compartir, desde su móvil, las ideas principales que les quedan sobre *El Lazarillo* y la literatura tras haber compartido las sesiones.

Por su parte, la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) es la que más sesiones de trabajo ocupa, puesto que abarca todo el proceso de construcción del boceto y participación con los compañeros para crear esa narración definitiva, por lo que se ven en la tesitura de «gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje» y de adaptarse a los demás promoviendo una convivencia sana con la que crear un contexto propicio para crecer a nivel personal y colectivo (Decreto 107/2022 de 5 de agosto). Asimismo, esto se promueve también mediante la elaboración de un diario de las sesiones, durante la creación de la narración, en el que deben realizar un proceso metacognitivo para trasladar en escrito las autocríticas pertinentes al grupo.

En cuanto a la competencia ciudadana (CC), si bien no se le dedica mucho espacio, sí es clave en el momento de conocer al Lazarillo y comentar a grandes rasgos la intencionalidad de la obra, pues, se trata de un clásico en el que se aboga por el derecho a la educación y el derecho a una vida digna al margen de la situación socioeconómica del individuo. De esta manera, leyendo la obra y tras reflexionar sobre su situación familiar, es inevitable trasladar los valores de «la alfabetización cívica» y «el respeto a los derechos humanos» (Decreto 107/2022 de 5 de agosto).

Por último, la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) es posible trabajarla, en primer lugar, por presentar en las diapositivas con las que se analizaba el texto de

² *Canva* es una plataforma de diseño gráfico en línea que permite a los usuarios crear diversos contenidos visuales, como presentaciones, gráficos, carteles o folletos, entre otros. Proporciona una amplia gama de plantillas pre-diseñadas, gráficos, fuentes e imágenes que se pueden personalizar según las necesidades individuales

³ *Wordwall* es una plataforma educativa en línea que permite a los docentes crear y compartir una amplia gama de actividades interactivas y juegos para el aprendizaje. Se pueden encontrar desde crucigramas, como sopas de letras, tarjetas de vocabulario y muchos otros tipos de juegos.

⁴ *Mentimeter* es una plataforma educativa que facilita la participación activa de los estudiantes y fomenta la interacción en entornos de aprendizaje tanto presenciales como virtuales mediante herramientas interactivas y visuales creadas por los docentes como pueden ser encuestas, cuestionarios, preguntas de opción múltiple, ejercicios de votación y otros tipos de actividades interactivas en tiempo real.

El dinosaurio, también por la presencia de otros fragmentos de obras literarias con los que se ejemplificaban las propiedades narrativas y, finalmente, con el trabajo de la obra de *El Lazarillo* y su creación de la versión contada por los amos. De esta manera, se ha pretendido arrojar luz sobre el hecho de que todo producto artístico responde a las distintas maneras en las que se pueden entender los hechos del mundo, por lo que se «toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma» (Decreto 107/2022 de 5 de agosto).

4.4. Saberes básicos, objetivos generales y específicos

Saberes básicos	Objetivos generales
<p>1) Los textos narrativos: características 2) <i>El Lazarillo</i>: Contexto y Obra 3) La puntuación y pautas de lectura en voz alta 4) Los conectores lógicos 5) Producción de textos narrativos: revisión y reformulación del boceto</p>	<p>1) Profundizar en los contenidos literarios relacionados con el género de la picaresca y el clásico renacentista de la literatura española <i>La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> (1554). 2) Interactuar con un clásico literario y convertirlo en una experiencia propia mediante la reformulación de algunos pasajes, buscando nuevas perspectivas de los hechos narrados. 3) Saber localizar las propiedades de la tipología narrativa en un texto y ser capaces de trasladarlas a narraciones de elaboración propia. 4) Saber construir un texto narrativo. 5) Conocer las estrategias de puntuación y los conectores lógicos pertinentes para ser capaces de construir un texto coherente y cohesionado. 6) Dar importancia a la escritura como un proceso cognitivo en el que la revisión y modificación constante es crucial para un buen resultado final. 7) Eliminar las fronteras entre los contenidos de lengua y literatura. 8) Fomentar la autonomía del alumnado ya que serán ellos los que se explicarán los contenidos para conseguir ese producto final, mientras el docente actúa como guía en el proceso.</p>
Objetivos específicos	
<p>a) Recordar y reafirmar los conocimientos sobre las características de los textos narrativos. b) Entender cómo el conocimiento de las categorías gramaticales es útil para el análisis de un texto literario. c) Relacionar la gramática con la literatura. d) Trabajar el estilo directo e indirecto sobre el texto literario. e) Ceder la palabra a su intuición, aunque no tengan nociones teóricas previas. f) Planificar el trabajo en equipo. g) Fomentar las ideas literarias previas a la teoría mediante la interacción directa con el texto. h) Comparar <i>El Lazarillo</i> con sus conocimientos literarios previos (<i>El Cid</i>). i) Utilizar las aportaciones previas realizadas por el grupo para conducir la explicación teórica. j) Presentar la teoría de forma inductiva. k) Conocer qué son y cómo se usan los conectores lógicos. l) Razonar sobre las ambigüedades del uso de la puntuación. m) Facilitar estrategias de puntuación. n) Practicar la lectura en voz atendiendo a las pausas y cadencias. ñ) Construir un boceto en base a instrucciones. o) Poner en práctica herramientas de coherencia. p) Ofrecer apoyo y acompañar durante el proceso de redacción. q) Promover la participación activa. r) Crear una panorámica de la obra de <i>El Lazarillo</i> a partir de sus escritos leídos en voz alta.</p>	

- s) Coevaluarse entre compañeros.
- t) Convertir lo literario en un ejercicio distendido.
- u) Hacer al alumnado el protagonista de las explicaciones literarias.

Tabla 11, Saberes básicos y objetivos generales y específicos de la UD.

4.5. Metodología

En virtud de las nociones teóricas que motivan esta propuesta, las metodologías activas son las que vertebran cada una de las tareas que componen esta Unidad Didáctica. Entre ellas, se ha prestado especial atención al aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo y al trabajo de la lengua y la literatura de forma integrada. Aunque ya se detallará la ejecución de las mismas en las tablas en las que se describen las actividades, cabe insistir en la importancia que tienen en las sesiones la presentación de la teoría de forma inductiva, el diálogo colectivo y en el caso concreto de las sesiones dedicadas a la elaboración del boceto, los roles y las pautas ofrecidas ayudan a superar la sobrecarga cognitiva a la que se refería Ausubel. Y, finalmente, mediante el bingo del Lazarillo, los grupos cooperativos ya no solo presentarán la interdependencia positiva en el grupo, sino también entre los propios grupos, pues todos podrán marcar la respuesta correcta de su cartón a partir de las explicaciones de los otros grupos expertos en dichos amos.

4.6. Descripción de las actividades

SESIÓN 1: la evaluación diagnóstica		
Descripción		
Se realizará una prueba inicial e individual (Anexo 1), unas semanas antes de la implementación, para evaluar los saberes previos del grupo y orientar las directrices de la propuesta didáctica. En esta, aparecen preguntas a responder en torno a los saberes básicos que se van a abordar y el formato de respuesta varía, puede ser o bien justificar su respuesta de forma redactada, o bien, señalar en las oraciones o texto las marcas que se le indiquen. De esta manera, se observará en qué tipo de respuestas se sienten más cómodos.		
Objetivos		Saberes básicos
a) Localizar los conocimientos previos del grupo.		<ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos • Categorías gramaticales • Puntuación (punto y coma) • Conectores lógicos • El Lazarillo de Tormes
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	55 min
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona • Identifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Aclara dudas. 	Escenario
		Mesas distribuidas en parejas

Metodología	Se reparten de forma individual las fichas con las preguntas a responder y el docente se desplaza por el aula, por si es necesario aclarar alguna duda.
Materiales	a) Copias para cada estudiante, con las preguntas que deben responder (Anexo 1).

SESIÓN 2: los textos narrativos

FASE I: activación de conocimientos previos sobre la tipología narrativa y repaso teórico

Descripción

Se comenzará recordando las características de esta tipología textual: la acción, los personajes, el narrador, el espacio y el tiempo, a partir de preguntas realizadas en torno al microrrelato más breve en lengua castellana, *El dinosaurio* (1959) de Augusto Monterroso (**Actividad 1**), para que sean ellos mismos los que detecten en el propio texto las características y las argumenten señalando las marcas lingüísticas que les llevan a las conclusiones que comentan (Anexo 2). Después de haber comentado todas las propiedades narrativas, se les repartirá unos documentos en los que encontrarán a modo de resumen las características de los textos narrativos, las marcas lingüísticas en las que se pueden señalar (es decir, los sustantivos, pronombres y adjetivos para localizar personajes; los verbos, para ubicar la acción y el tiempo; por su parte, los pronombres y la persona verbal delatan al narrador; y, finalmente, los adverbios y sintagmas preposicionales señalan el espacio y el tiempo) y pautas de conversión del estilo directo al indirecto, y a la inversa, (Anexo 4) para que tengan una referencia individual a la que aferrarse durante todo el proyecto, al margen de las diapositivas que se proyectan, y además de poder apoyarse en el papel durante la explicación, que se dará a continuación, del estilo directo e indirecto ya que es contenido nuevo.

Se reforzarán, a modo teórico y con ejemplos de fragmentos de otras obras (Anexo 2), las propiedades textuales del texto narrativo a partir de las sugerencias colectivas del grupo con respecto al texto de *El dinosaurio*.

Objetivos	Saberes básicos	CC
a) Recordar y reafirmar los conocimientos sobre las características de los textos narrativos. b) Entender cómo el conocimiento de las categorías gramaticales es útil para el análisis de un texto literario. c) Relacionar la gramática con la literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Categorías gramaticales 	CD CCL CCEC CPSAA

Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Evoca • Identifica • Analiza • Argumenta • Diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza preguntas guía para evocar los conocimientos previos. • Aclara dudas. • Fomenta la curiosidad. • Promueve la participación activa. 	Escenario
		Mesas distribuidas en parejas

Metodología	<p>Como acostumbran a estudiar las tipologías textuales de forma teórica y no práctica, se trató de empezar aplicando sus conocimientos en un texto, mediante un <i>Canva</i> proyectado, para que pudieran observar la aplicación práctica de aquellos saberes aprendidos previamente y para que entendieran que esta iba a ser la dinámica de las sesiones: trabajar sobre el texto. En el microcuento de <i>El dinosaurio</i> deberán señalar la acción, los personajes, el espacio, el tiempo, el narrador y justificarlos de forma oral, de tal manera que son ellos mismos los que llegan a la teoría mediante esta actividad dirigida por preguntas guía. Seguidamente, se les reparte una hoja con todos los aspectos comentados resumidos en una tabla, junto con otra tabla resumen con estrategias de conversión de estilo directo e indirecto. Esta hoja, no se reparte antes para que se vean motivados a usar sus conocimientos previos sobre los textos narrativos sin ningún apoyo. Se les reparte ahora, a modo recapitulación y para que tengan un apoyo frente a la explicación recopiladora de estos contenidos y del estilo directo e indirecto ya que estos sí son saberes nuevos sobre los textos narrativos.</p> <p>Se proyectan las definiciones de cada propiedad del texto narrativo, para completar de forma más teórica los comentarios realizados a propósito del texto propuesto insistiendo, sobre todo, en el narrador ya que es el que más dificultad presenta al localizarlo de forma práctica, por lo que además de la explicación se presentan ejemplos textuales de cada uno de los tipos de narradores y nos detenemos en analizar cómo quedan delatados por la persona de los verbos y los pronombres.</p>
--------------------	--

Materiales	<p>a) Diapositivas en <i>Canva</i> para el análisis de <i>El dinosaurio</i> (Anexo 2).</p> <p>b) Copias para cada estudiante, con un resumen de la teoría sobre los textos narrativos y el estilo directo e indirecto (Anexo 3).</p> <p>c) Diapositivas en <i>Canva</i> para la explicación de los textos narrativos (Anexo 4).</p>	
FASE 2: estilo directo e indirecto (teoría y práctica)		
Descripción		
<p>Se empezará con la explicación del estilo directo e indirecto, pero antes, se les pondrá un ejemplo para que intenten indicarlo de forma intuitiva (Anexo 5). Después, se explicará las diferencias entre estilo directo e indirecto, además de que se proporcionará estrategias de conversión de un estilo a otro, mediante el <i>Canva</i> que será proyectado (Anexo 5), además de la hoja individual que se les ha repartido anteriormente (Anexo 3). Luego, se procederá a realizar una actividad online, preparada en <i>Wordwall</i> (Anexo 6), para que indiquen por grupos y de manera oral, de qué estilo se trata y cómo podrían reconvertirlo (Actividad 2).</p>		
Objetivos		Saberes básicos
<p>a) Enseñar el estilo directo e indirecto.</p> <p>b) Ceder la palabra a su intuición, aunque todavía no tengan nociones teóricas.</p>		<p>- Textos narrativos</p> <p>- Estilo directo e indirecto</p>
		<p>CD</p> <p>CCL</p> <p>CPSAA</p> <p>CC</p>
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	30 min (15 min teoría + 15 min práctica)
<ul style="list-style-type: none"> ● Profundiza ● Relaciona ● Identifica ● Diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza preguntas guía. ● Explica los contenidos. ● Aclara dudas. ● Fomenta la curiosidad. ● Promueve la participación activa. ● Crea los grupos. 	Escenario
		<p>Mesas distribuidas en parejas, durante la explicación.</p> <p>Mesas distribuidas en parejas, pero con cinco sillas, por cada bloque, para poder realizar la actividad en grupo de una forma más ágil.</p>
Metodología	<p>Se recordará la figura del narrador y se añadirá que es esta la que decide si ceder la palabra o no a los personajes y, si lo hace, puede hacerlo de forma directa o indirecta. Se volverá al texto de <i>El dinosaurio</i> para que observen en él que el narrador no permite participar a los personajes. Con lo cual, para poner a prueba su intuición y promover que participen sin tener nociones teóricas previas se proyectará, en <i>Canva</i> (Anexo 5), versiones de estilo directo e indirecto de este mismo texto, para que ellos mismos traten de intuir cuál es la intervención directa y cuál es la indirecta. De esta manera, se llega a la teoría de forma inductiva, lo cual supone un aprendizaje mucho más significativo que presentarla de forma directa, porque gracias al esfuerzo realizado para llegar a sus conclusiones, serán mejor comprendidas las indicaciones teóricas. Finalmente, se realizará una actividad en <i>Wordwall</i> (Anexo 6), con la que deberán indicar, en grupos, de qué estilo se trata cada intervención y convertirla al contrario. Los grupos serán de cinco integrantes y se agruparán por proximidad, para agilizar la actividad y para fomentar la interacción entre alumnos en el aula.</p>	
Materiales	<p>a) Diapositivas en <i>Canva</i> para explicar el estilo directo e indirecto (Anexo 5).</p> <p>b) Copias para cada estudiante, con un resumen de la teoría sobre los textos narrativos y el estilo directo e indirecto (Anexo 3).</p> <p>c) Actividad de estilo directo e indirecto en <i>Wordwall</i> (Anexo 6).</p>	

Tabla 12, Descripción de la primera sesión de la UD.

SESIÓN 2: quién fue Lázaro de Tormes	
FASE 1: explicación del proyecto Los amos cuentan quién fue Lazarillo y reparto de los pasajes	
Descripción	
<p>Se explicará en qué consiste el proyecto final (una narración de <i>El Lazarillo</i> desde la perspectiva de los amos) y se comentará cómo se les va a evaluar, a través de un <i>Canva</i> (Anexo 7). A continuación, se explicarán los roles (dos sintetizadores, dos constructores y un redactor</p>	

en cada grupo), que ya habrán sido adjudicados y comunicados en las semanas antes de la intervención en el aula, atendiendo a criterios didácticos pactados con la docente supervisora. A continuación, se repartirán tarjetas al azar a cada uno de los representantes del grupo, con los amos sobre los que deberán trabajar (Anexo 8).

Asimismo, se repartirán los pasajes que debe leer cada uno de los sintetizadores de cada grupo (Anexo 13). Estos se distribuyen de la siguiente manera: cada pasaje consiste en una síntesis de unas cinco o seis páginas, realizada a partir de la adaptación que respeta el formato de la obra original (*Lazarillo de Tormes* [2004] de Luis G. Martín); cada uno de los pasajes se repartirá a su vez en dos partes, una primera para uno de los sintetizadores (de dos a tres págs.) y una segunda para otro de los sintetizadores (de dos a tres págs.) de cada uno de los grupos.

Se les recordará que su objetivo es leer y extraer la información más relevante, además de localizar las particularidades del texto narrativo (personajes, espacio, tiempo, narrador y acción) que puedan reutilizar para su versión, de tal manera que deberán escribirlas en una tabla que se les habrá ofrecido para que organicen esta información (Anexo 14). Se les advertirá que deberán traer esta **actividad 3** hecha dentro de dos sesiones, ya que en la siguiente nos centraremos en aspectos de redacción, de tal manera que tienen más tiempo para leer y observar el texto tranquilamente.

Objetivos		Saberes básicos	CC
a) Planificar el trabajo en equipo. b) Presentar a los amos con los que se va a trabajar.		- Fases de elaboración de un texto narrativo: lectura, análisis, boceto y redacción cohesionada (se corresponden con los roles). Los amos de Lázaro de Tormes.	CCL CPSAA
Acciones en el aula		Duración	
Alumno	Profesor	15 min	
<ul style="list-style-type: none"> ● Comprende ● Organiza ● Visualiza 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica el proyecto. ● Ofrece directrices. ● Aclara dudas. ● Fomenta la curiosidad. 	Escenario	
		Mesas distribuidas en parejas	
Metodología	Se pretende indicar de forma clara cuál es el papel de cada uno de los estudiantes en su grupo, antes de comenzar con la actividad. Para ello, nos apoyamos en un <i>Canva</i> para que las ideas sobre el proyecto sean más visuales (Anexo 7). Además, se dedicará tiempo a explicar cómo van a ser evaluados, porque se deben enfrentar a la tarea sabiendo qué es lo que se les solicita y cuál es el contenido evaluable, más allá de las dinámicas de grupo. Asimismo, se anotarán los porcentajes de cada sección (el diario y el trabajo en grupo, la narración y la coevaluación) en la pizarra, para que puedan tenerlos presentes durante toda la sesión. Después, se repartirán al azar entre los grupos las tarjetas con los amos (Anexo 8).		
Materiales	a) Diapositivas en <i>Canva</i> para explicar el proyecto (Anexo 7). b) Pizarra. c) Tarjetas con los amos que se reparten por cada grupo (Anexo 8). d) Los pasajes de <i>El Lazarillo</i> que deben leer los sintetizadores (Anexo 13). e) Tabla de los sintetizadores para extraer la información necesaria de la narración (Anexo 14).		

FASE 2: Lazarillo nos presenta a su familia

Descripción

Se propondrán fragmentos de el *Lazarillo de Tormes* (2004) de Luis G. Martín, una adaptación para niños del clásico literario, para aplicar el análisis de lo que se estuvo estudiando en la sesión anterior: localizar las propiedades textuales narrativas e identificar el estilo directo e indirecto (**Actividad 4**). Estos fragmentos se repartirán en una copia por cada estudiante (Anexo 9) y, además, se proyectarán en *Canva* para poderlos trabajar de forma colectiva y oral (Anexo 10). Este análisis estará pautado por las preguntas guía del docente (Anexo 11). Asimismo, como estos fragmentos abordan la historia de Lázaro de Tormes desde su nacimiento hasta su encuentro con el ciego en el mesón, tras esta actividad los estudiantes ya han interactuado con un *input* de partida, que les permitirá entender las características del género de la picaresca de forma teórica a partir de su experiencia con el texto.

Objetivos	Saberes básicos	CC
-----------	-----------------	----

<p>a) Fomentar ideas literarias previas a la teoría mediante la interacción directa con el texto.</p> <p>b) Practicar sobre el texto las nociones teóricas aprendidas sobre los textos narrativos y el estilo directo e indirecto.</p> <p>c) Presentar los contenidos de <i>El Lazarillo</i> como accesibles, presentándose en la práctica antes que en la teoría.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiedades de los textos narrativos. - Estilo directo e indirecto. - Contexto familiar y económico de Lázaro de Tormes. 	<p>CCL CD CPSAA CC CCEC</p>
--	--	---

Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	20 min
<ul style="list-style-type: none"> ● Practica ● Lee ● Comprende ● Analiza ● Identifica ● Diferencia ● Interactúa ● Participa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía la lectura y el análisis del texto. ● Fomenta la curiosidad. ● Ofrece al alumnado relacionarse con las ideas principales del texto, antes de la explicación teórica. ● Hace accesible lo literario mediante el análisis textual. 	Escenario
		Mesas distribuidas en parejas

Metodología	<p>Se pretende trabajar los contenidos de la sesión anterior y aplicarlos sobre fragmentos de <i>El Lazarillo</i>, para hacer que el grupo se familiarice con la obra que los va a acompañar y que interactúe de forma directa con ella, para generar un <i>input</i> sobre la misma que no esté pautado por la teoría impartida y que ayude, por tanto, a afianzar los conceptos de una manera más significativa y cercana. También, se hace de este modo para aprovechar sus comentarios y comenzar la explicación teórica desde los mismos, para romper con la dinámica unidireccional a la que acostumbran durante las sesiones de literatura. De esta manera, participan de los contenidos de <i>El Lazarillo</i> desde el comienzo de la sesión.</p>
--------------------	--

Materiales	<p>a) Hojas con fragmentos de <i>El Lazarillo</i> por cada alumno (Anexo 9).</p> <p>b) Diapositivas en <i>Canva</i> para proyectar los fragmentos (Anexo 10).</p> <p>c) Preguntas guía para que el docente dirija el análisis (Anexo 11).</p>
-------------------	---

FASE 3: Contextualización de *El Lazarillo* y el género de la picaresca (teoría)

Descripción		
<p>Se empezará preguntando por diferencias que hayan detectado con respecto a la situación personal del Lazarillo y la del Cid. A partir de sus comentarios se contextualizará la obra de <i>El Lazarillo</i> histórica y literariamente. Además, se presentarán las características del género picaresco y, finalmente, se realizará una panorámica general del argumento de la obra para que puedan observar cuántos años pasan su tiempo con Lázaro, de qué manera, qué interpretaciones conllevan cada uno y cuál es la intención final de la obra (Anexo 12).</p>		
Objetivos	Saberes básicos	
<p>a) Comparar <i>El Lazarillo</i> con sus conocimientos literarios previos (<i>El Cid</i>).</p> <p>b) Contextualizar <i>El Lazarillo</i> literaria e históricamente.</p> <p>c) Utilizar las aportaciones previas realizadas por el grupo para conducir la explicación teórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El género de la picaresca. - Argumento e intención de la obra de <i>El Lazarillo</i>. - Contexto histórico y literario del Renacimiento. 	
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	20 min
<ul style="list-style-type: none"> ● Compara ● Identifica ● Distingue ● Participa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ofrece al alumnado relacionarse con las ideas principales del texto, antes de la explicación teórica. ● Incita la comparación con sus saberes literarios 	Escenario
		Mesas distribuidas en parejas

	<ul style="list-style-type: none"> • previos. • Fomenta la curiosidad. • Hace accesible lo literario mediante el análisis textual. 	
Metodología	Al dirigirnos hacia la teoría evocando los conocimientos de la clase sobre el Cid, para ponerlos en relación, se promueve una dinámica inductiva a partir de la comparación de saberes y, por tanto, nos trasladamos de la práctica a la teoría.	
Materiales	a) Diapositivas en <i>Canva</i> para apoyar la explicación teórica del Lazarillo de Tormes. (Anexo 12).	

Tabla 14, Descripción de la segunda sesión de la UD.

SESIÓN 3: aspectos de redacción		
FASE 1: los conectores lógicos		
Descripción		
<p>Se activarán sus conocimientos previos sobre los conectores lógicos, mostrando un mismo fragmento de texto redactado de distintas formas (Anexo 15): una con excesiva puntuación, es decir, un punto por oración; otra, con polisíndeton; y, finalmente, otra con conectores lógicos, para que ellos mismos elijan la opción mejor redactada. Luego se les presentará una selección de conectores lógicos para textos narrativos, de los que deberán incluir, al menos nueve de ellos en sus narraciones grupales. Para ello, se repartirá una copia por cada uno de los alumnos en la que aparecen clasificados los conectores según su valor de uso (Anexo 16). Se realizará una actividad grupal (Actividad 5), en la que se agruparán en grupos de cinco por cercanía, consistente en ordenar frases dadas en distintas secuencias y servirse de los conectores necesarios para ello. Cada grupo deberá leer la solución que propone y el resto deberá anotar en el papel las alternativas de las que se han servido otros grupos, para la misma situación comunicativa. En este sentido, cada alumno tendrá a su disposición un documento impreso en el que puedan escribir de forma individual la aportación de su propio grupo y la del resto (Anexo 17).</p>		
Objetivos	Saberes básicos	CC
<ul style="list-style-type: none"> a) Presentar la teoría de forma inductiva. b) Poner en práctica conectores lógicos de conocimiento propio y de los apuntes proporcionados. c) Saber interrelacionar ideas según el valor de uso que se pretenda aportar. d) Conocer qué son y cómo funcionan los conectores lógicos. 	- Conectores lógicos.	CCL CPSAA CC
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	30 min
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende • Relaciona • Organiza • Participa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece directrices. • Aclara dudas. • Fomenta la curiosidad. • Promueve la participación. 	Escenario
		Mesas distribuidas en parejas pero con cinco sillas en cada bloque.
Metodología	Se propone el mismo fragmento escrito de tres formas distintas para empezar (una sin conectores, otra con polisíndeton y otra con conectores) para que, nuevamente, aplicando su experiencia del mundo y pudiendo poner en comparación los tres textos sean ellos mismos los que se dirijan hacia la respuesta correcta y a entender qué son los conectores lógicos y cómo funcionan. Luego, para acabar de afianzar esta aplicación práctica se leerá de manera conjunta la selección de conectores que se les ha ofrecido para que sean capaces de localizarlos según su valor de uso y emplearlos libremente durante la actividad grupal.	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> a) Diapositivas en <i>Canva</i> con fragmentos con y sin conectores lógicos (Anexo 15). b) Ficha individual con una selección de conectores lógicos clasificados según sus valores de uso (Anexo 16). c) Ficha individual para realizar la actividad grupal de los conectores lógicos (Anexo 17). 	
FASE 2: La puntuación		
Descripción		

Se comenzará esta fase presentando una imagen («una coma puede salvar una vida») que les permita observar que no servirse de la puntuación debidamente puede llevar a ambigüedades en el discurso (Anexo 18). Una vez comenten de forma colectiva cuál es la ambigüedad presente en la imagen, se les presentará en diapositivas estrategias para puntuar textos (Anexo 18), incidiendo en el punto y la coma, y se les repartirá de forma individual una ficha a modo resumen de las diapositivas (Anexo 19). Se concluirá la sesión con la **actividad 6** de puntuar frases (Anexo 20), atendiendo a las estrategias explicadas anteriormente. Se presentarán las oraciones proyectadas en diapositivas y se hará la tarea de forma colectiva. Antes de finalizar la sesión, se recordará a los sintetizadores que en la próxima sesión deben aportar al grupo la información que han extraído de su lectura.

Objetivos		Saberes básicos	CC
a) Razonar sobre las ambigüedades del uso de la puntuación. b) Facilitar estrategias de puntuación. c) Practicar la puntuación. d) Practicar la lectura en voz atendiendo a las pausas y cadencias.		- La puntuación: coma y punto - Pautas de lectura en voz alta	CCL CPSAA CC
Acciones en el aula		Duración	
Alumno	Profesor	25 min	
<ul style="list-style-type: none"> Comprende Razona Participa Practica 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los contenidos. Aclara dudas. Fomenta la participación. 	Escenario	
		Mesas distribuidas individualmente	
Metodología	Se pretende trabajar el uso de la puntuación, pero partiendo de una reflexión lingüística que les haga tomar conciencia de que el uso de la lengua también invita a reflexionar tal y como hemos hecho con los contenidos literarios, de tal manera que se pretende acabar con la idea de que los ejercicios de lengua solo consisten en rellenar huecos. Con ello, la participación propuesta es activa y deben justificar cada signo de puntuación que decidan emplear durante la actividad.		
Materiales	a) Diapositivas en Canva con estrategias de puntuación (Anexo 18) b) Ficha individual en la que se recopilan todas estas estrategias de puntuación (Anexo 19) c) Actividad para puntuar oraciones (Anexo 20).		

Tabla 15, Descripción de la tercera sesión de la UD.

SESIÓN 4: Los amos cuentan quién Lazarillo (boceto: actividad 7)

FASE 1: explicación de la actividad y reparto de materiales

Descripción

Se recordará en qué consiste el proyecto y que ahora tras la fase de la lectura y la extracción de datos básicos, comienza la etapa de construir el boceto para una redacción que deberá ocupar como máximo dos o tres páginas. Para ello, se les explicará la dinámica: el sintetizador/a que tenía la primera parte del pasaje, le contará la información base a un constructor/a para que se tome nota de las ideas principales y estas puedan estructurarse, aportando, además, la perspectiva del amo; mientras, el sintetizador/a al que le correspondía la segunda parte, la trasladará de igual modo al otro constructor/a. Por su parte, el redactor se encargará de responder a las preguntas guiadas del diario (Anexo 21), para realizar un proceso metacognitivo de sus fortalezas y debilidades como equipo, y ser capaces de localizar aquello que pueden mejorar de cara a la próxima sesión.

Todas estas instrucciones, aparte de ser explicadas, serán repartidas por grupos en una suerte de tarjetas que contienen las normas de cada rol, para que no pierdan de vista sus responsabilidades (Anexo 22), junto con las tarjetas de sus respectivos amos que ya fueron repartidas en sesiones anteriores (Anexo 8). Asimismo, se explicarán los requisitos básicos a los que debe atender su producción escrita para poder recibir la puntuación mínima (ej.: al menos una intervención en estilo directo y otra en estilo indirecto; el empleo de nueve conectores lógicos, como mínimo; un uso correcto de la puntuación, entre otros). Estas normas también serán repartidas en otra tarjeta por cada grupo (Anexo 23), para que no olviden los rasgos evaluables que deben aparecer en sus producciones narrativas, en relación a los contenidos trabajados en clase. Además, se les repartirá a los constructores unas plantillas en las que podrán desarrollar el esquema boceto dividido en las partes del texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace (Anexo 24).

Objetivos	Saberes básicos	CC
-----------	-----------------	----

<ul style="list-style-type: none"> a) Dar instrucciones claras sobre la nueva dinámica en el aula. c) Construir un boceto. d) Poner en práctica herramientas de coherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Boceto - Coherencia - El Lazarillo de Tormes 	<ul style="list-style-type: none"> CCL CPSAA CC CCEC
--	---	--

Acciones en el aula	Duración
----------------------------	-----------------

Alumno	Profesor	15 min
---------------	-----------------	--------

<ul style="list-style-type: none"> ● Comprende ● Organiza ● Visualiza 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica el proyecto. ● Ofrece directrices. ● Aclara dudas. ● Fomenta la curiosidad. 	Escenario
		Mesas agrupadas de cuatro en cuatro hasta haber cinco bloques (una zona de trabajo para cada grupo)

Metodología	<p>En primer lugar, se distribuyen los grupos para que, una vez ubicados, puedan estar atentos a la explicación de la dinámica. Después, se exponen todas las explicaciones de los roles y requisitos básicos para que la redacción sea evaluable mediante tarjetas: una de normas para la narración, una para el rol de constructor/a, otra para el rol de sintetizador/a y otra para el rol de redactor, por cada grupo. De esta manera, ya no solo acompañan la explicación de la docente con un soporte visual cercano, aparte de las diapositivas, sino que también les sirve de referencia para no perder sus objetivos de vista durante todo el proceso. Por tanto, se trabaja en grupos colaborativos y en clase.</p>
--------------------	--

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> a) El diario de las sesiones para que los sintetizadores respondan las preguntas guía (Anexo 21). b) Tarjetas con instrucciones por cada uno de los roles, a compartir en el caso de constructores y sintetizadores, por ser dos (Anexo 22). c) Tarjetas con requisitos básicos para la narración (Anexo 23). d) 2 folios blancos para la redacción final, que debe ocupar de dos a tres pp. e) Hojas para el boceto de los constructores, un constructor/a tendrá el planteamiento y el nudo, el siguiente tendrá el nudo, para continuarlo, y el desenlace (Anexo 24).
-------------------	--

FASE 2: ¡manos a la obra!

Descripción

Se inaugura la fase del boceto y el objetivo es terminar la sesión con la mayor parte de los bocetos desarrollados. Mientras los sintetizadores ayudan a los constructores, los redactores deben encargarse de rellenar el diario de la sesión para reflexionar en torno a la forma que se han organizado y la manera en que pueden mejorar de cara a la próxima sesión. Durante todo este tiempo, el docente se pasará por las mesas para comprobar cómo se están desarrollando los grupos y resolver cualquier duda que pueda surgir con respecto al trabajo.

Objetivos	Saberes básicos
------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> a) Planificar el trabajo en equipo. b) Distribuir bien el tiempo. c) Acabar el boceto. d) Controlar que se cumple la buena convivencia en cada uno de los grupos. e) Ofrecer apoyo y acompañar durante el proceso de redacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Boceto - Cohesión - El Lazarillo de Tormes
---	---

Acciones en el aula	Duración
----------------------------	-----------------

Alumno	Profesor	40 min
---------------	-----------------	--------

<ul style="list-style-type: none"> ● Planifica ● Organiza ● Escribe ● Dialoga ● Crea 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ofrece directrices. ● Aclara dudas. ● Observa que se cumple con las tareas. ● Vigila la convivencia en los grupos. 	Escenario
		Mesas agrupadas de cuatro en cuatro hasta haber cinco bloques (una zona de trabajo para cada grupo)

Metodología	Con el fin de asegurar que en la sesión concluye la mayor parte de los bocetos, se advertirá a la clase que los primeros 15 min los dedicarán los sintetizadores a contar todo a los constructores y a que estos tomen alguna nota, mientras que los 25 min restantes serán para seleccionar las ideas, organizarlas y trasladarlas a modo de esquema de su futura narración. Al distribuir así los tiempos, se controla mejor que no inviertan toda la clase en intercambiar ideas sin trasladar ninguna al papel. En estos últimos 25 minutos, el redactor escribe el diario, en la primera parte escucha y participa de las decisiones que se están tomando con respecto de la narración.
Materiales	<p>a) El diario de las sesiones para que los sintetizadores respondan las preguntas guía (Anexo 21).</p> <p>b) Tarjetas con instrucciones por cada uno de los roles, a compartir en el caso de constructores y sintetizadores, por ser dos (Anexo 22).</p> <p>c) Tarjetas con requisitos básicos para la narración (Anexo 23).</p> <p>e) Hojas para el boceto de los constructores, un constructor tendrá el planteamiento y el nudo, el siguiente tendrá el nudo, para continuarlo, y el desenlace (Anexo 24).</p>

Tabla 16, Descripción de la cuarta sesión de la UD.

SESIÓN 5: Los amos cuentan quién fue Lazarillo (narración final: actividad 8)		
FASE 1: finalización del boceto		
Descripción		
A lo largo de la primera mitad de la sesión los grupos deberán acabar de trasladar las ideas que pactaron entre todos en la sesión anterior a modo boceto. Así, luego podrá intervenir el redactor para configurar el texto narrativo.		
Objetivos	Saberes básicos	CC
<p>a) Planificar el trabajo en equipo.</p> <p>b) Dar instrucciones claras sobre la nueva dinámica en el aula.</p> <p>c) Empezar la redacción final.</p> <p>d) Poner en práctica herramientas de cohesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos <li style="padding-left: 20px;">Cohesión - <i>El Lazarillo de Tormes</i> 	<p>CCL</p> <p>CPSAA</p> <p>CC</p>
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	25 min
<ul style="list-style-type: none"> ● Escribe ● Organiza ● Visualiza ● Dialoga ● Participa ● Crea 	<p>Ofrece directrices.</p> <p>Aclara dudas.</p> <p>Observa que se cumple con las tareas.</p> <p>Vigila la convivencia en los grupos.</p>	Escenario
Metodología	Se indica de forma clara cuál es el papel de cada uno de los estudiantes en su grupo, antes de comenzar con la tarea. Aunque la sesión anterior fue la dedicada al boceto, se reserva parte del tiempo de esta sesión a la misma tarea para que se entienda que el proceso cognitivo gracias al cual se seleccionan y se ordenan las ideas cuando se va a producir un texto es al que más tiempo hay que dedicar porque es decisivo para conseguir una redacción final eficaz desde el punto de vista comunicativo.	
Materiales	<p>a) El diario de las sesiones para que los sintetizadores respondan las preguntas guía (Anexo 21).</p> <p>b) Tarjetas con instrucciones por cada uno de los roles, a compartir en el caso de constructores/as y sintetizadores, por ser dos (Anexo 22).</p> <p>c) Tarjetas con requisitos básicos para la narración (Anexo 23).</p> <p>d) Hojas para el boceto de los constructores, un constructor tendrá el planteamiento y el nudo, el siguiente tendrá el nudo, para continuarlo, y el desenlace (Anexo 24).</p> <p>e) Dos folios blancos para la redacción final, que debe ocupar de dos a tres págs.</p>	
FASE 2: redacción final		

Descripción		
<p>En esta fase intervienen los redactores para producir el texto narrativo, aportando la puntuación y los conectores lógicos pertinentes, con el fin de crear una redacción definitiva coherente y cohesionada que deberá ser igualmente supervisada por el resto del grupo. Los constructores deben acompañar al redactor en este proceso de perfilar la narración definitiva, mientras que los sintetizadores se encargan esta vez del diario de la sesión.</p> <p>La narración deberá estar finalizada al concluir la sesión, aunque si no lo está sí debe estarlo para la siguiente clase, ya que a lo largo de esta se leerán en voz alta sus resultados al resto de compañeros y quedarán sujetos a modificaciones, si así lo consideran, de cara a la entrega.</p>		
Objetivos	Saberes básicos	CC
<p>a) Planificar el trabajo en equipo. b) Coordinarse para la redacción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Cohesión - <i>El Lazarillo de Tormes</i> 	<p>CCL CPSAA CC</p>
Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	30 min
<ul style="list-style-type: none"> ● Planifica ● Organiza ● Visualiza ● Crea 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ofrece directrices. ● Aclara dudas. ● Fomenta la curiosidad. 	Escenario
Mesas agrupadas de cuatro en cuatro hasta haber cinco bloques (una zona de trabajo para cada grupo)		
Metodología	<p>Se dedica tiempo a pulir la redacción, con la intervención del redactor y la compañía de los constructores para que entre ellos intercambien las ideas que tienen con respecto a la narración, ya que los constructores son los que han estructurado el texto y sus valoraciones pueden ayudar al redactor a tomar decisiones.</p> <p>Los sintetizadores, por su parte, deben encargarse del proceso metacognitivo del grupo para rellenar el diario, además de supervisar y aportar a los compañeros valoraciones que sean necesarias para avanzar en la tarea. De esta manera, aunque el rol de redactar quede personificado en un alumno, no lo hace solo, siempre toma las decisiones acompañado por su equipo.</p>	
Materiales	<p>a) El diario de las sesiones para que los sintetizadores respondan las preguntas guía (Anexo 21). b) Tarjetas con instrucciones por cada uno de los roles, a compartir en el caso de constructores y sintetizadores, por ser dos (Anexo 22). c) Tarjetas con requisitos básicos para la narración (Anexo 23). d) Dos folios blancos para la redacción final, que debe ocupar de dos a tres págs.</p>	

Tabla 17, Descripción de la quinta sesión de la UD. Competencias

SESIÓN 6: Coevaluación (actividad 9) y bingo del Lazarillo (actividad 10)		
FASE 1: lectura en voz alta de <i>El Lazarillo</i> y coevaluación		
Descripción		
<p>Se pondrá en práctica la lectura en voz alta. Cada uno de los redactores de cada grupo saldrá a la pizarra, siguiendo el orden en que se suceden los actos en la obra original (grupo 1: el ciego; grupo 2: el clérigo; grupo 3: el escudero; grupo 4: el fraile y el buldero; y, finalmente, el grupo 5: el capellán, el alguacil y el arcipreste) y leerán su producto narrativo en voz alta, mientras el resto de grupos tienen a su disposición la rúbrica con la que deben evaluar a cada uno de los grupos (Tabla 21), de tal manera que al finalizar la lectura, además de haber valorado críticamente los contenidos formales y literarios puestos en práctica por sus compañeros, podrán compartir aportaciones e ideas constructivas que les puedan ayudar a mejorar su propuesta.</p> <p>Para que todos los grupos puedan tener en cuenta las críticas del resto de grupos en su redacción si lo consideran pertinente, se les agendará la fecha de entrega de la narración definitiva una semana después de esta sesión.</p>		
Objetivos	Saberes básicos	CC
<p>a) Promover la participación activa. b) Crear una panorámica de la obra de <i>El Lazarillo</i>. c) Coevaluarse entre compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El Lazarillo</i> - Pautas de lectura en voz alta. 	<p>CCL CPSAA CC</p>

Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	30 min
<ul style="list-style-type: none"> • Lee • Escucha • Dialoga • Valora 	<ul style="list-style-type: none"> • Aclara dudas. • Fomenta la curiosidad. • Dirige y observa la dinámica en el aula. • Promueve la participación activa 	Escenario
Mesas agrupadas de cuatro en cuatro hasta haber cinco bloques (una zona de trabajo para cada grupo)		

Metodología	<p>Para contabilizar los tiempos de lectura en voz alta, dado que son de dos a tres páginas, se cuenta con 5 minutos por lectura de grupo y dos de minutos para valorar la puntuación y hacer aportaciones. Cada grupo debe tomar nota de las aportaciones de sus compañeros y valorar si sería conveniente hacer algún cambio en su narración antes de la entrega. De esta manera, el alumnado entiende que un texto, por muy definitivo que parezca, siempre es susceptible de modificaciones y, por ende, siempre puede ser mejorado, sobre todo, después de compartirlo y tener en cuenta las consideraciones de otros.</p> <p>Asimismo, al calificarse entre ellos y aportar sus consideraciones están afianzando los contenidos literarios y lingüísticos practicados a lo largo de las sesiones.</p>
--------------------	---

Materiales	5 rúbricas impresas (una para cada grupo), para poder realizar la coevaluación (Tabla 21).
-------------------	--

FASE 2: Bingo del Lazarillo

Descripción

Para finalizar el proyecto de una manera más distendida, se realizará un bingo, para el que se entregará un cartón por grupo (Anexo 25). La dinámica del juego es que cada grupo es experto en un amo. Todos los grupos deben tachar del cartón del bingo el amo que corresponde a la definición que el docente haya leído de un papel (Anexo 26). El docente debe asegurarse de que todos los grupos están haciendo la asociación correcta y que, por tanto, están tachando del cartón al amo correcto. Si todos los grupos son capaces de asociar correctamente la intervención del docente con el amo que se corresponde, es posible continuar, pero si, en cambio, surge alguna duda, el grupo experto en este amo será quien justifique esta elección, explicando y aclarando los contenidos pertinentes para que el resto de compañeros entiendan cuál es el amo al que deben asociar estos hechos. Así, con esta actividad demuestran que son capaces de relacionar sucesos o interpretaciones de la obra con cada uno de los amos y poner a prueba sus conocimientos, al margen del producto escrito. En los últimos minutos, se recordará la fecha de entrega tanto de la narración como de los diarios de las sesiones.

Objetivos	Saberes básicos	CC
<p>a) Convertir lo literario en un ejercicio distendido.</p> <p>b) Afianzar su aproximación a la obra de forma colectiva.</p> <p>c) Hacer al alumnado el protagonista de las explicaciones literarias.</p>	- Episodios de la obra de <i>El Lazarillo</i> .	CCL CPSAA CC

Acciones en el aula		Duración
Alumno	Profesor	25 min
<ul style="list-style-type: none"> • Dialoga • Participa • Visualiza 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece directrices. • Aclara dudas. • Fomenta la curiosidad. • Promueve la participación activa. 	Escenario
Mesas agrupadas de cuatro en cuatro hasta haber cinco bloques (una zona de trabajo para cada grupo)		

Metodología	<p>Nos servimos de los mismos grupos para que colaboren entre ellos, con el finde conseguir marcar la respuesta correcta del cartón del bingo. Por cada definición que se lea, el docente debe comprobar que todos están pensando en el mismo amo, con lo cual, cederá la palabra al primer grupo que lo sepa, y sin confirmar si es cierto o no, dejará al resto hablar, para asegurarse que todos piensan igual y en caso de que no sea así, se dará la palabra a quien haya dado la respuesta correcta para que la justifique frente al resto de compañeros. De esta manera, se promueve la retroalimentación y se les permite perder el miedo a dar una respuesta equivocada, ya que saben que sus compañeros los ayudarán.</p>
--------------------	---

Materiales	<p>a) 5 cartones para hacer el bingo (uno para cada grupo) (Anexo 25).</p> <p>b) Definiciones con soluciones para el docente durante el bingo (Anexo 26).</p>
-------------------	---

Tabla 18, Descripción de la sexta sesión de la UD.

4.7. Resumen de la temporalización

Como se ha observado, la programación estaba planteada para realizarla a lo largo de seis sesiones. Las tres primeras sesiones son las que sirven para el afianzamiento de los conocimientos previos sobre los textos narrativos, la explicación de nuevos contenidos como el estilo directo e indirecto, la puntuación, los conectores lógicos y el *Lazarillo de Tormes*, además de que también se realizan actividades para poner a prueba su comprensión de los contenidos, de forma oral y colectiva. Por su parte, las dos sesiones siguientes son las dedicadas al proyecto de escritura de la narración de *El Lazarillo* desde la perspectiva de los amos: una para el boceto y otra para la redacción final. Y, por último, la sesión final es la dedicada a la coevaluación y el bingo conceptual. Teniendo esto en cuenta, se presenta a continuación cómo quedan distribuidas las sesiones programadas en el calendario lectivo:

MARZO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 X	14 Sesión 1: Textos narrativos: estilo directo e indirecto	15 Sesión 2: Lazarillo nos presenta a su familia	16 X	17 Sesión 3: Aspectos de redacción
20 X	21 Sesión 4: Los amos cuentan quién fue Lazarillo (boceto)	22 Sesión 5: Los amos cuentan quién fue Lazarillo (redacción final)	23 X	24 Sesión 6: coevaluación y bingo conceptual
Viernes 31: Entrega del proyecto				

Tabla 19, Planificación del cronograma de la UD.

Sin embargo, por las circunstancias sobrevenidas comentadas, esta misma estructura debió ajustarse a cuatro sesiones, por lo que la sesión tres y seis debieron ser suprimidas. Así, pese a que esta fue la programación, la implementación quedó de la siguiente manera:

MARZO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 X	14 Sesión 1: Textos narrativos: estilo directo e indirecto	15 Sesión 2: Lazarillo nos presenta a su familia	16 X	17 Sesión 3: Los amos cuentan quién fue Lazarillo (boceto)

20	21 Sesión 5: Los amos cuentan quién fue Lazarillo (redacción final) + explicación breve de la puntuación y los conectores lógicos	22	23	24 Entrega del proyecto
----	--	----	----	----------------------------

Tabla 20, El cronograma que finalmente se implementó.

4.8. Evaluación

En esta Unidad Didáctica se aplica un método de evaluación continua, tal y como señala el currículo, además de seguir una metodología constructivista, es decir, la secuenciación de una evaluación inicial, una formativa y otra sumativa, a partir de la cual se extraerá la calificación final del producto final narrativo. En principio, teniendo en cuenta que esta actividad supone el 20% de la calificación final de la 3.ª evaluación, la puntuación es, por tanto, sobre 2 puntos, con lo cual se destinan 1,25 ptos. a la narración; 0,50 ptos. al diario y al trabajo en grupo; y, finalmente, 0,25 a la coevaluación. Así pues, la actividad final se valora mediante una evaluación sumativa.

Al margen de esto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como ya se ha mencionado, se llevan a cabo distintas actividades que nos permiten asegurar que el grupo entiende conceptos y los afianza antes de trasladarlos a la práctica. Si bien todas estas actividades no tienen un peso numérico sobre la calificación, sí es esencial superarlas para asegurar el éxito de ese producto final que supondrá parte de la calificación final de la evaluación.

Por ello, aunque no sean calificadas han de ser valoradas desde la observación y el fomento de la retroalimentación en el grupo de forma oral, de tal manera que se perciba cómo son recibidos los nuevos contenidos y si se debe reajustar alguna sesión o actividad para reforzar la práctica de los mismos, con tal de asegurar una llegada exitosa a la actividad final.

En relación a esto último, se corrigen de forma oral y colectiva actividades tales como la de la conversión de estilo directo a indirecto y viceversa, el análisis de *El Lazarillo* y sus propiedades narrativas, y también, estaban pensadas para ser evaluadas de esta manera las actividades de uso de puntuación y de conectores lógicos y el bingo del Lazarillo. Con todas ellas se pretendía ofrecer un *feedback* grupal con el que redireccionar aquellos aspectos que no hayan sido bien comprendidos.

No obstante, debido a imprevistos de última hora con los que se tuvieron que reestructurar las seis sesiones acordadas en cuatro los criterios de evaluación del proyecto variaron puesto que se tuvo que prescindir de la séptima sesión, la de la coevaluación y el bingo, y con ello, no

hubo tiempo suficiente para que pudiera verse reflejada esta calificación en la nota. Así, los dos puntos quedaron reestructurados de la siguiente manera: 1,50 ptos. la narración y 0,50 ptos. el trabajo en equipo y el diario.

Este imprevisto también afectó a las actividades previas a la redacción colaborativa, tales como las de la puntuación y las de los conectores lógicos, puesto que junto con la última clase, la sesión dedicada a aspectos de redacción tuvo que ser suprimida, para ajustarse a las cuatro sesiones acordadas.

Así pues, ni el uso de la puntuación ni el de los conectores lógicos pudieron ser practicados y evaluados antes de la producción final, pero, igualmente, en la sesión dedicada a finalizar el boceto y empezar la redacción final, justo antes de la intervención de los redactores en el texto, se dedicó un tiempo mínimo (unos 15 min) a explicar los conectores lógicos y ofrecer estrategias de puntuación, para que pudieran aplicarlo de forma directa al revisar la narración, sin ensayo previo. Dicho lo cual, las rúbricas empleadas en este proceso de evaluación han sido las siguientes:

COEVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL (NARRACIÓN)

Llegó el momento de evaluar a vuestros compañeros/as. Para ello, debéis poner en las casillas de cada grupo un número del 1-4, en cada una de las preguntas propuestas, siendo 1 “genial” y 4 “mejorable”.

Tema	Pregunta	¡Genial!	¡Bien!	Regular	Mejorable	
		1	2	3	4	
		Amos				
		Ciego	Clérigo	Escudero	Fraile y buldero	Capellán, alguacil y arcipreste
Conectores lógicos	¿Hay un uso frecuente y adecuado de los conectores?					
Puntuación	¿Las pausas que se hacen en la lectura permiten entender bien la historia?					
Narrador	¿Se entiende que el narrador de los hechos es el amo (o los amos)?					
Estilo directo e indirecto	¿Se han usado intervenciones en estilo directo e indirecto?					
Estructura	¿Los sucesos se cuentan de forma ordenada y comprensible?					

Claridad	¿Se expresan de forma clara y directa las ideas?					
Originalidad	¿Crees que es una narración original?					

Tabla 21, Rúbrica de coevaluación entre los grupos.

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL (DIARIO + convivencia en grupo: 0'50)						GRUPO:
DIARIO		¡Genial!	¡Bien!	Regular	Mejorable	COMENTARIOS
Ítems	Criterios	10-8	8-6	5-4	3-1	
Organización del grupo	grupo...	es capaz de detectar y gestionar las fortalezas y las debilidades del grupo.	es capaz de detectar las fortalezas, pero no es consciente de las debilidades.	no se ha sabido organizar de forma adecuada.	no ha habido intención de organizarse.	
Metacognición metodológica	grupo es capaz de...	ser crítico con el método de trabajo: detectar si congenian con la dinámica de la actividad, si no lo hacen y saber explicar el por qué.	detectar en qué han podido desenvolverse bien y en qué no, pero no explican el por qué.	ser conscientes de que no ha habido organización, pero no han visualizado alternativas al problema.	no ha habido reflexión grupal sobre la actividad.	
CONVIVENCIA EN GRUPO		¡Genial!	¡Bien!	Regular	Mejorable	COMENTARIOS
Ítems	Criterios	10-8	8-6	5-4	3-1	
Gestión de conflictos	Ante cualquier divergencia...	los miembros del grupo negocian y llegan a un acuerdo conjunto.		negocian pero no llegan a ningún acuerdo.	no intentan solucionar los desacuerdos.	
Participación	Todos los miembros del equipo...	participan y aportan en la actividad grupal.		solo algunos miembros participan y aportan en la actividad grupal.	nadie aporta ni participa.	
Diálogo	El turno de palabra...	se cede y se respeta entre todos los integrantes del grupo.		se cede y se respeta solo entre algunos miembros del grupo.	ni se cede ni se respeta.	
NARRACIÓN		¡Genial!	¡Bien!	Regular	Mejorable	COMENTARIOS
Ítems	Criterios	10-8	8-6	5-4	3-1	

Conectores	El uso de los conectores...	es correcto, se entiende perfectamente la correlación entre las ideas y, además, se han usado, deliberadamente, más conectores de los que se han solicitado para la actividad.	es correcto la mayor parte del tiempo. Han usado los conectores solicitados para la actividad, pero, eventualmente, no se acaba de entender bien la correlación entre las ideas, por falta de otros conectores.	se han usado algunos de los conectores demandados, con lo cual la relación entre las ideas no ha quedado consolidada.	no se han usado conectores. Las ideas están desligadas.	
Puntuación	El uso de la puntuación...	es correcto, se entiende perfectamente la correlación entre las ideas.	es correcto la mayor parte del tiempo, aunque eventualmente es confuso.	es confuso la mayor parte del tiempo, no se entiende bien la distribución de ideas.	es mínimo, con lo cual la relación entre las ideas es muy confusa.	
Ortografía	El uso ortográfico destaca porque...	no hay faltas de ortografía.	hay alguna falta de ortografía puntual.	hay hasta 20 faltas de ortografía.	hay más de 20 faltas de ortografía.	
Estructura	La narración se desarrolla...	respetando la estructura de los textos narrativos: planteamiento, nudo y desenlace.	intenta respetar la estructura, pero el planteamiento y el desenlace son demasiado extensos.	la información relatada no sigue un orden lógico.	la información no presenta ninguna correlación.	
Claridad	En el texto, las ideas principales...	están muy bien secuenciadas y separadas en párrafos distintos.	están bien secuenciadas pero, en alguna ocasión, no hay una separación coherente de los párrafos.	no se desarrollan con coherencia: el uso de la puntuación es mínimo o excesivo.	no se percibe intención alguna de distribuir las ideas del texto de forma clara.	
Estilo directo e indirecto	Aparecen intervenciones en estilo directo e indirecto...	tantas veces como lo solicitaba la actividad, e incluso más.	tantas veces como lo solicitaba la actividad.	tantas veces como lo solicita la actividad, pero con errores.	rara vez.	
Originalidad	Los acontecimientos son narrados...	apropiándose de las peculiaridades de los personajes de forma muy original.	teniendo en cuenta las peculiaridades de los personajes, pero centrándose, sobre todo, en	sin tener muy en cuenta las particularidades de los personajes, se limitan a contar los hechos.	sin tener en cuenta las particularidades de los personajes. Además, no están contados todos los hechos esenciales.	

			contar los hechos.			
Narrador	Los hechos son narrados por el amo/los amos en cuestión en primera persona...	siempre.	durante la mayor parte del relato, aunque puntualmente se refieren al amo en tercera persona.	ocasionalmente. La historia ha sido trasladada en 3a persona, en su mayor parte.	no hay rastro de la primera persona, en ningún momento.	

Tabla 22, Rúbrica para la evaluación final constructivista.

5. Conclusiones

5.1. Resultados y valoración del proceso didáctico

Al comienzo de esta propuesta didáctica se ha hecho alusión a las áreas pendientes de mejora en este grupo de 1.º ESO, y a partir de ellas se han establecido los objetivos. En este sentido, se ha hecho referencia a tres problemáticas detectadas durante la observación del grupo, sobre las que se pretendía cambiar la dinámica: la primera es que no trabajaban de forma equilibrada la lengua y la literatura, sino que la estudiaban de forma alterna; la segunda consiste en que la literatura les generaba inseguridad y desmotivación porque la percibían como alejada de su realidad y competencia; finalmente, el último obstáculo que se pretendía abordar es que, pese a ser un grupo con gran potencial y voluntad de aprender, la falta de herramientas en su discurso escrito les impedía reflejar en los exámenes los conocimientos que demuestran poseer en el día a día.

A partir de estas evidencias, la presente UD pretendía derribar la división entre lengua y literatura y, por tanto, trabajar ambas disciplinas de forma integradora; acercar al alumnado a un clásico literario, como es *El Lazarillo de Tormes*, de una forma innovadora y motivadora para que se entienda que, pese a que este tipo de obras están muy alejadas de nosotros históricamente, es posible experimentarlas de cerca y extraer vivencias personales y actualizadas; también, ofrecer herramientas de cohesión tales como la puntuación y los conectores lógicos, para ayudarles articular de forma más eficiente su discurso escrito; y, finalmente, trabajar los procesos cognitivos implicados en el proceso de redacción, de forma compartida con el grupo cooperativo, con el fin de que entiendan que el proceso de escritura es muy laborioso y requiere una implicación cognitiva a distintos niveles, que deberán ir automatizando a lo largo de su formación.

Primeramente, en consonancia al objetivo de estudiar lengua y literatura de forma horizontal, no solo ha existido una preocupación por que las actividades propuestas

respondieran a este cometido, sino que también se ha procurado que los contenidos fueran impartidos, a lo largo de la sesión, de una manera igualmente integradora de ambas disciplinas. Es decir, el compromiso con la supresión de barreras entre ambos saberes nos ha permitido estructurar las sesiones de tal manera que no fuera necesario alternar sesiones de lengua y de literatura, para realizar actividades lingüístico-literarias, sino que los contenidos relativos a ambas destrezas están presentes desde se da comienzo a la UD.

Por su parte, el hecho de que el alumnado tuviera una concepción de la literatura como hermética e inaccesible, motivada por la metodología aplicada a la disciplina por propia profesora titular, provocó que surgieran preocupaciones en torno a la recepción de la nueva dinámica de trabajo, pues, pese a trabajar lengua y literatura integradas, es cierto que el grueso del trabajo calificable consiste en enfrentarse a la lectura y comprensión de pasajes del *Lazarillo* y la elaboración de una narración a partir de estos contenidos literarios.

Así pues, existía cierto temor a que el proyecto no fuera de su agrado por las ideas preconcebidas en torno al hecho literario. Sin embargo, sus inseguridades fueron solventadas al dedicar unos minutos en cada una de las sesiones para ofrecer instrucciones claras sobre la dinámica de trabajo, de tal manera que sentían más seguridad sobre las tareas que estaban desarrollando, pese a que tuvieran que ver con la literatura.

También se superó este obstáculo gracias al empleo del diálogo colectivo y el planteamiento de la teoría de forma inductiva, puesto que, mediante preguntas, se les guiaba hacia reflexiones vinculadas a la teoría que verían después, de tal manera que eran sus propias aportaciones las que anticipaban los contenidos tanto literarios como lingüísticos. Así, mediante esta dinámica fue notable el crecimiento de su autoestima frente a los saberes literarios, pues la teoría se presentaba como una validación de sus propias ideas y ya no les resultaba tan incómoda la participación como se pudo observar en otras ocasiones.

Finalmente, también fue posible evitar cualquier disconformidad gracias a la propuesta de realizar, en grupos cooperativos, la tarea calificable y más ardua: la producción de una narración a partir del propio argumento de *El Lazarillo*. El hecho de saber que se iban a poder sentir acompañados por el resto del equipo durante este proceso motivó su entusiasmo e implicación en la actividad; tanto fue así que el intercambio de saberes entre ellos fue fructífero y eso quedó reflejado en el resultado final de sus narraciones.

Si bien no se pudo implementar la programación didáctica tal y como se había diseñado inicialmente, se trató de respetar al máximo los objetivos pese a que hubiera que reducir tiempo de dedicación a cuestiones como la puntuación y los conectores, e incluso, prescindir de la sesión final de la coevaluación y el bingo del *Lazarillo*.

Pese a los inconvenientes, si se comparan los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y los de las narraciones finales entregadas por cada uno de los grupos, la mejora en los aspectos de lengua planteados y en competencia literaria es evidente. No hay más que observar los mecanismos de los que se han servido para cohesionar sus narraciones y la manera en que han sabido seleccionar y ordenar los sucesos más relevantes de la obra para relatarlos. En general, las narraciones presentan un compromiso con la historia inmejorable, ya que se han puesto en el lugar del amo en cuestión a la hora de relatar los hechos, usando incluso un vocabulario muy propio de los mismos que resulta innegablemente creativo (Anexo 27).

Es cierto que todos los grupos funcionaron bien, a excepción de uno en el que por alguna razón la división entre ellos era evidente: las tres alumnas trabajaban por un lado y los dos alumnos del grupo por el otro. Esto se tradujo en una redacción poco representativa de sus verdaderas habilidades, pues la falta de comunicación entre las partes del grupo afectó a la estructura del relato, ya que se observa que una hoja la han escrito ellas y otra hoja la han escrito ellos, sin haberlo puesto en común, porque no hay ningún nexo de unión de una secuencia de hechos a la otra. Esta falta de unión repercutió, incluso, a la hora de entender la tarea, pues fue el único grupo que no hizo la narración desde la perspectiva del amo, sino que la sintetizaron y el narrador seguía siendo el Lazarillo. Aun con todo, el resto de los saberes básicos abordados a lo largo de las sesiones sí están cuidados, razón por la cual han podido aprobar la actividad.

En general, en cuanto a los rasgos formales evaluables vinculados con la coherencia, cohesión e incorporación de intervenciones en estilo directo e indirecto, los resultados han sido realmente fructíferos. Es cierto que se les propuso utilizar como mínimo nueve conectores lógicos en sus narraciones y todos los grupos, incluso el que tuvo problemas de comunicación, se sirvieron de más de veinte conectores de los que aparecían en la plantilla que se les proporcionó.

Por otro lado, con respecto a la puntuación se ha notado que se le ha dedicado poco tiempo, porque algunos textos presentan en ocasiones un uso inadecuado de la puntuación, sobre todo al separar los párrafos, ya que en distintas ocasiones han conformado párrafos de una sola oración. Sin embargo, aunque eran errores puntuales, estaban más vinculados al uso del punto. El empleo de la coma está mucho mejor gestionado, probablemente porque, dadas las circunstancias de falta de tiempo, fueron más detenidas las indicaciones sobre el uso de la coma que sobre el punto, pues, se consideró que el punto era una cuestión más controlada por el grupo y que, por tanto, la coma les podría resultar más compleja.

Por su parte, también era un requisito indispensable la aparición de al menos una intervención en estilo directo y otra en indirecto y todos los grupos las han utilizado en

muchísimas más ocasiones a lo largo de la narración, con un empleo de la puntuación excelente, pues se nota la toma de conciencia del formato, sobre todo para el estilo directo, porque se han servido del guion de múltiples formas y todas ellas muy acertadas.

Así pues, y pese al grupo con problemas de comunicación, la media del grupo tras la actividad final queda de la siguiente manera:

Los amos cuentan quién fue Lazarillo (3.º trimestre) 20%				
Nota media	Aprobados	Suspendidos	Media desglosada	
8,39	100%	0%	Diario y trabajo en grupo	Narración
			8,4	8,38

Tabla 23, calificaciones de la actividad final de la UD

Si se tienen en consideración estos resultados y se ponen en relación con los expuestos en la Tabla 2, de su primer examen de literatura, la mejora es evidente y se debe, en gran medida, a la distribución del aula en grupos cooperativos heterogéneos, que les ha permitido comprometerse con la tarea de forma autónoma y, por ende, al interactuar con los saberes básicos de una manera autorregulada, el crecimiento de su autoestima con respecto a los saberes literarios ha sido exponencial y, gracias a ello, el diálogo ha podido ser muy activo entre profesor-alumno y alumno-alumno, con lo cual, la mejora de los resultados ha sido posible.

Además, ya que no pudo llevarse a cabo el bingo del Lazarillo con el que se iban a afianzar los contenidos literarios de una forma distendida, se solicitó a la profesora titular unos minutos de una de sus sesiones para proyectar, mediante *Mentimeter*, una pregunta en torno a las cualidades del género de la picaresca, para confirmar que los conocimientos literarios se han consolidado con éxito, y que no solo han retenido lo relativo al pasaje que se les ha asignado a cada grupo. Así pues, las aportaciones en el *Mentimeter* fueron en la línea de lo esperado (Anexo 28), y tras comentarlas junto con algunos ejemplos de la obra trabajada, pudo darse por concluida la labor pretendida con la UD.

Asimismo, tras el reparto de un cuestionario anónimo en torno a la UD, en el que tenían la posibilidad de aportar cualquier crítica que consideraran pertinente, el *feedback* de la clase sobre lo aprendido y los métodos fue muy positivo y así lo confirman comentarios como los que se adjuntan en el Anexo 29, con los que, en rasgos generales, el alumnado valora el haber podido compartir la lectura del *Lazarillo* como una experiencia grupal, ya que han podido crear anécdotas personalizadas, con las cuales pueden vincular los saberes básicos trabajados.

6.2. Propuestas de mejora

Para concluir la propuesta e implementación de la UD, creo relevante ser autocrítica con mi forma de intervenir en el aula, teniendo en cuenta que ha empezado aquí mi camino hacia la mejora y referirme a mis errores de forma escrita es todo un acto de reflexión sobre los mismos para poder gestionar mis implementaciones futuras de una forma óptima.

Para empezar, creo que quizás he prestado demasiada importancia a lo práctico y a la activación de conocimientos previos, ya que estaba muy interesada en observar cómo recibían los estudiantes estas dinámicas, pero lo cierto es que todo contenido, por muy participativo que se pretenda plantear, necesita de una fase en la que se consoliden las bases teóricas sobre las que se van a trabajar. Me ocurrió en la sesión en que explicaba la obra de *El Lazarillo*, pues, reservé los 20 minutos finales de la sesión para hacerlo, después de una primera toma de contacto con la obra.

Quizás debí invertir más tiempo en ello para que pudieran afianzar los conocimientos de una manera más pausada, porque sentí que quise ser excesivamente rápida a la hora de explicar los contenidos teóricos en los últimos minutos de clase, lo cual no resultó productivo, pues me quedé con la sensación de que lo que mejor han retenido los grupos sobre la obra son los episodios que han trabajado por separado, sin acabar de consolidar una panorámica general de este clásico literario.

Tal vez si hubiera sido posible la coevaluación, el poder presenciar la lectura en voz alta de la obra entera, escrita por ellos, les podría haber ayudado a configurar esa visión panorámica que realmente se buscaba con la teoría. Sin embargo, aunque se hubiera dado la coevaluación, pienso que debería haber respetado los tiempos propios de este tipo de aprendizaje y, sobre todo, no haber dejado para los últimos 20 minutos los contenidos más teóricos, puesto que también pudo influir que se encontraran más distendidos.

En esta línea de centrarme en exceso en lo práctico, puede que *El dinosaurio* no fuera el mejor texto para trabajar las cualidades del texto narrativo en un curso como 1.º ESO, ya que no es un formato usual y además impronta en la tradición literaria consiste en la interpretación excesivamente libre que sugiere a cada uno de sus lectores, con lo cual, aunque es un texto interesante, no debería haberlo presentado como modelo a partir del cual trabajar las características del género narrativo.

En esta misma línea, la elección de los textos con los que activar los conocimientos previos sobre el estilo directo e indirecto tampoco fue acertada ya que, directamente, fueron elaborados por mí, a modo de versión en formato de estilo directo e indirecto del texto de *El dinosaurio*.

Como ya he comentado, creo que estaba demasiado pendiente de la falta de tiempo y, por eso mismo, pretendía sacar el máximo rendimiento al ejemplo propuesto, pues consideré que, si usaba un texto distinto para trabajar cada una de las cuestiones, no se culminarían los objetivos de la sesión. Una vez más, esto se podría haber resuelto utilizando fragmentos de *El Lazarillo* en los que aparecían el estilo directo e indirecto.

En lo que respecta a las dinámicas de grupo durante el proceso de redacción, creo que debería haber incluido alguna sesión más, porque se generaron tensiones en los grupos debido al estrés de querer cumplir con lo que se esperaba de ellos hacia el final de la sesión. Hubo discusiones y gritos en los que tuve que intervenir. Interpreté, con lo que me contaban, que estas no se debían a conflictos personales, sino que se sentían bajo presión, porque al final eran sesiones en las que, para poder continuar con la siguiente, debía estar acabado lo de la anterior y eso los hacía sentir a contrarreloj.

Al margen de todo lo expuesto, considero pertinente también criticar un detalle que fue pasado por alto y que quizás habría hecho que se entendiera mejor la implementación del enfoque comunicativo como metodología de enseñanza-aprendizaje: plantear una situación comunicativa en la que fuera necesario que realizaran este tipo de narraciones. Si bien se ha trabajado acorde a las propuestas del enfoque comunicativo (tomar el texto como unidad básica de interacción con los saberes, o trabajar aspectos necesarios para desenvolverse en la cotidianidad como usuarios competentes de la lengua, entre otros), lo cierto es que para que se entendiera mejor la finalidad de la actividad, más allá de la consolidación de conocimientos nuevos, la práctica de la producción escrita y el ejercicio de la libertad, habría sido conveniente presentar un enunciado para contextualizar comunicativamente el proyecto «Los amos cuentan quién fue Lazarillo». Por ejemplo, se podría haber propuesto que los amos han leído la obra y no están conformes con cómo se cuentan los hechos, porque a todos ellos se los representa desde una mala imagen y consideran que se portaron demasiado bien con Lázaro, pese a que este fuera un mozo «endiablado». Y que, por ende, asumiendo que ellos mismos son los amos, debían relatar su versión de los hechos. Simplemente, con haber desarrollado un enunciado de este estilo, quizás habrían entendido que el propósito de la actividad y de trabajar la narración desde otra perspectiva es útil para su cotidianidad comunicativa.

6. Referencias bibliográficas

Alberca i Pérez, S. (2022). *Documento Puente de Educación Secundaria de Lengua Castellana y Literatura*.

- Barrón, A. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Universidad de Salamanca y Amarú Ediciones.
- Baró, Alejandra (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. En *Innovación y Experiencias Educativas*. Nº 40, pp. 1-11. Disponible en [ALEJANDRA_BARO_1 \(csif.es\)](http://ALEJANDRA_BARO_1(csif.es)) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Camps Mundo, A.; O. Guasch; M. Bigas; M. Milian; A. Nogueral; A. Prat; T. Riba; N. Vila. (1989). La investigación en el departamento de la didáctica de la lengua y la literatura: elaboración de un programa para la mejora de la redacción en la escuela básica. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 6, pp. 161-168. Disponible en [La investigación en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: elaboración de un programa para la mejora de la redacción en la escuela básica - Dialnet \(unirioja.es\)](http://La investigaci3n en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: elaboraci3n de un programa para la mejora de la redacci3n en la escuela b3sica - Dialnet (unirioja.es)) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación Lenguaje y Educación*, Vol. 6, pp. 63-80. Disponible en: [Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita - Dialnet \(unirioja.es\)](http://Enfoques didácticos para la enseńanza de la expresi3n escrita - Dialnet (unirioja.es)) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. (Trad. Carlos Pelegrín-Otero). Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 1965).
- DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Fernández, P. Y Melero, M. A. (1995) (comps). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- García, R., Traver J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Guerrero, P.; A. López Valero. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 18, pp. 21-27. Disponible en: [La didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza - Dialnet \(unirioja.es\)](http://La didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseńanza - Dialnet (unirioja.es)) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. (Trad. Juan Gómez Bernal). En *Forma y función*, Vol. 9, pp. 13-37. (Original en inglés, 1972). Disponible en: [Acerca de la competencia comunicativa | Forma y Función \(unal.edu.co\)](http://Acerca de la competencia comunicativa | Forma y Funci3n (unal.edu.co)) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).

- Instituto Cervantes (2002). Traducción en español del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: [00_Preliminares \(cervantes.es\)](#) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Maati, Halima (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Ponencia del IV Taller de Profesores de español de Orán “ELE e interculturalidad”. Marzo. Instituto Cervantes de Orán. Disponible en: [El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente \(cervantes.es\)](#) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Martín Bravo, C.; J. I. Navarro Guzmán (coord.) (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillereato*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Padilla, D.; M. C. Martínez Cortés; M. T. Pérez Morón; C. R. Rodríguez Martín, y F. Miras. (2008). La Competencia Lingüística como base para el aprendizaje. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp.177-183. Disponible en: [Redalyc.LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMO BASE DEL APRENDIZAJE](#) (Consulta realizada el día 24 de mayo de 2023).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.

7. Anexos

Anexo 1. Prueba de evaluación diagnóstica

Nombre y apellidos:

¡CONOCIMIENTOS A PRUEBA!

1

¿Sabrías explicar brevemente **por qué** el siguiente texto es **narrativo**? Subraya los elementos propios de la narración que aparecen para justificar tu respuesta.



2

Subraya, en las oraciones, las partes escritas en **estilo directo (en azul)** y las escritas en **estilo indirecto (en rojo)**:

- Tu hermano me dijo que llegaría tarde a cenar.
- Lucas exclamó a Julia: "Ojalá vengas de vacaciones conmigo".
- Marta pensó que no iría a la fiesta.
- Laura me pidió que la acompañara al baile.
- Laura me dijo: "Acompáñame al baile".

3

Sabrías explicar la diferencia de significado entre:

- Ha dicho que no es un ser insoportable.
- Ha dicho que no: es un ser insoportable.



¿A qué se debe esta diferencia?:

a) ¿Puedes nombrar, al menos, **dos aspectos** por los que has sido capaz de detectar el tipo de texto del que se trata?

b) ¿Has trabajado alguna vez este tipo de texto?

6

¿Sabes qué significado tiene, actualmente, el sustantivo "**lazarillo**" en esta oración?:

El ciego siempre va guiado por su **lazarillo**.



7

¿Has trabajado alguna vez la novela de *El Lazarillo de Tormes* en clase?, ¿puedes contarme algo que recuerdes de esta obra?



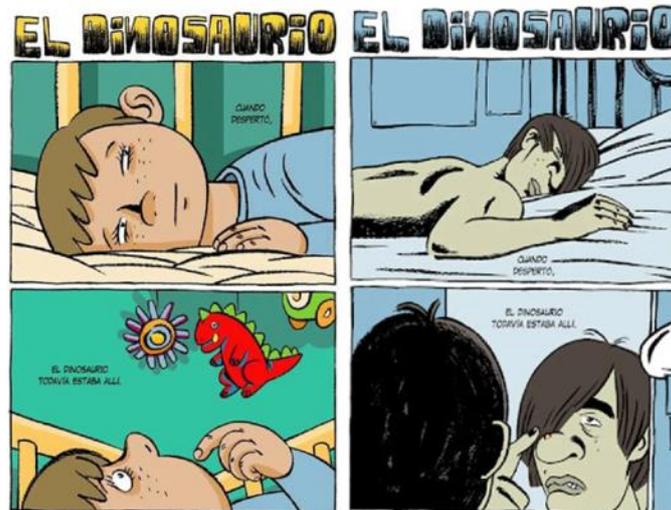
Anexo 2. Indicaciones guía del docente para analizar el texto de *El dinosaurio* y las diapositivas proyectadas para la actividad

ACTIVIDAD 1: CARACTERÍSTICAS DE LA NARRACIÓN

Manipular el texto desde cada uno de los planos (ACCIÓN/ PERSONAJES/ NARRADOR/ TIEMPO/ ESPACIOS), para que vean las distintas versiones que podría tener una misma narración según las decisiones del autor y los diversos escenarios que se pueden crear.

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”

- **Acción** (verbos): despertar/ estar
- **Personajes**: 3ª persona (él/ella despertó) y dinosaurio. Se puede jugar con los personajes, porque no son concretos, no tienen nombre propio, con lo cual esto da total libertad al lector y, por ello, pueden resultar distintos escenarios como los siguientes:



- **Narrador:** 3ª persona (despertó/estaba)
 - ❖ ¿Objetivo o omnisciente?, ¿por qué?
 - ❖ ¿Cómo podríamos hacer que el texto esté narrado en 1ª persona? Imaginad que sois vosotros y que os encontráis con vuestro dinosaurio: Cuando **desperté**, el dinosaurio todavía estaba ahí./ Cuando **despertamos**, el dinosaurio todavía estaba ahí.
 - ❖ ¿y en 2ª persona?: Cuando **despertaste**, el dinosaurio todavía estaba ahí.

Enseñar un ejemplo textual, narrado en 2ª persona, para que se entienda que es una realidad que repercute a un tú (un narrador menos frecuente que los dos anteriores):

(...) Ya estabas de vacaciones, en esos meses de lluvia pero también de días claros, en que podrías hacer lo que te viniera en gana. No más profesor Vásquez con sus ecuaciones interminables, ni viejo Calle con sus historias de megaterios (...)

País de Jauja, Edgardo Rivera Martínez

- **Tiempo:**
 - ❖ Externo (no hay indicaciones precisas: interpretación amplia)
 - ❖ Interno (pasado [pretérito perfecto simple]):
 - A) Comienzo de la narración: ¿*ab initio*/ *in media res*/ *in extremis*? *In media res*
 - ★ *Ab initio* (poner un ejemplo de cómo sería si hubiera empezado desde el principio).
 - ★ *In extremis* (poner un ejemplo de cómo sería si hubiera empezado desde el final).

B) Desarrollo de la narración: ¿lineal, retrospectiva o anticipación? Lineal, ¿por qué? Sabemos que ha pasado algo antes con el dinosaurio y que algo acabará pasando después de esto.

★ Ejemplificar cómo podría ser el texto con anticipaciones/retrospecciones.

● **Espacio:** (no se especifica de forma concreta: ahí...distintas interpretaciones):

❖ Externo:

Cuando despertó, el dinosaurio seguía **en la calle** (espacio externo) (solo podría ser posible la 4ª opción).

❖ Interno:

Cuando despertó, el dinosaurio seguía **en casa** (espacio interno) (solo podrían ser posibles las 3 primeras opciones)

● **Uso de estilo directo/indirecto** (aspecto relativo al narrador):

❖ ¿El narrador deja hablar a los personajes en *El dinosaurio*? No (No hay ni estilo directo ni indirecto).

❖ Pero, ¿qué ocurre en estos casos?, ¿habla el personaje?:

<p>Cuando despertó, el (niño/ joven/ hombre/ mendigo) pensó:</p> <p>- ¡oh no, el dinosaurio todavía está aquí!</p>	<p>Cuando despertó, el (niño /joven/ hombre/ mendigo) dijo que el dinosaurio todavía estaba ahí.</p>
---	---

Diapositivas

1

2

3

4

Anexo 3. Fichas individuales con las características de los textos narrativos y estrategias de conversión

Características de los textos narrativos

- 1) Acción:** verbos
- 2) Personajes:** sustantivo y pronombres
- 3) Narrador:** pronombres y verbos
- 4) Tiempo:** adverbios, expresiones de tiempo (esta semana) y verbos.
- 5) Espacio:** adverbios y expresiones de espacio (en el parque).

Estilo directo e indirecto: estrategias de conversión

ESTILO DIRECTO		ESTILO INDIRECTO
+ CERCANÍA		+ LEJANÍA
V. DICCIÓN (decir, preguntar, declarar, afirmar, advertir...) + : / ⁴⁴⁷⁹ / , / —		V. DICCIÓN (decir, preguntar, declarar, afirmar, advertir...) + que
1 PRON. PERS. Y VERBOS	↔	1 PRON. PERS. Y VERBOS
a) 1ª persona: —¿Puedo ir al cine?, preguntó. b) 2ª persona/: Julia le dijo a Blanca: ¡Qué lista eres! <hr/> c) 2ª persona/: Laura dijo: “¡ven t g con migo!”		a) 3ª persona Preguntó si podía ir al cine. b) 3ª persona/: Julia le dijo a Blanca que qué lista era! <hr/> c) 1ª persona: Laura dijo que fuera con ella.
2 ESPACIO		2 ESPACIO
A) Este B) Ese C) Aquí		A) Ese B) Aquel C) Allí
3 PRON. INT. Y <u>EXCL.</u>		3 PRON. INT. Y <u>EXCL.</u>
¿Qué?/¡! ¿Cómo?/¡! ¿Cuándo?/¡! ¿Cuánto? ¡! ¿Dónde? ¡!		Qué Cómo Cuándo Cuánto Dónde

<p>¿Quién? ¡! ¿Cuál? ¡! ¿Por qué? Porque...</p> <p>Judit se sorprendió: ¡qué bonito es tu coche!</p>		<p>Quién Cuál Por qué</p> <p>Judit se sorprendió y dijo que qué bonito era su coche.</p>
<p>4 TIEMPOS VERBALES</p>		<p>4 TIEMPOS VERBALES</p>
<p>A) Presente (canto/bebo) B) P. perfecto simple (canté/bebí) C) Futuro (cantaré) D) Imperativo (¡canta!)</p>		<p>A) P. imperfecto (cantaba) B) P. pluscuamperfecto (había cantado) C) Condicional (cantaría) D) Imperativo (cante, cantara, cantase)</p>

Anexo 4. Diapositivas de las características de los textos narrativos

TEXTOS NARRATIVOS

Índice

- 1) Acción
- 2) Personajes
- 3) Narrador
- 4) Tiempo
- 5) Espacio
- 6) Estructura

3) Narrador

Tipos de narrador (según el uso de los verbos y los pronombres):

- A** 1ª PERSONA : yo/ nosotros (v. / pron.)
- B** 2ª PERSONA : tú/ vosotros (v. / pron.)
- C** 3ª PERSONA : él/ella - ellos/as(v. / pron.)

A 1ª PERSONA : yo/ nosotros (v. / pron.) me / nos

"Soy el mentiroso más impresionante que han visto en su vida. Es horrible. Hasta cuando voy a comprar una revista, si alguien me pregunta que adónde voy, soy capaz de decirle que voy a la ópera. Es terrible. Así que lo que le dije a Spencer de que tenía que ir al gimnasio a recoger mi equipo y eso era pura mentira."

La naranja mecánica de Anthony Burgess (1962)

B 2ª PERSONA : tú/ vosotros (v. / pron.) te / os

(...) "Ya estabas de vacaciones, en esos meses de lluvia pero también de días claros, en que podrías hacer lo que te viniera en gana. No más profesor Vásquez con sus ecuaciones interminables, ni viejo Calle con sus historias de megaterios" (...)

País de Jajaja, Edgardo Rivera Martínez (1998)

C 3ª PERSONA : él/ella - ellos/as(v. / pron.) se

1) OBJETIVO: observa a los personajes.

"Jugaba el niño en el jardín de la casa con una copa de cristal que, en el límpido ambiente de la tarde, un rayo de sol tornasolaba como un prisma. Manteniéndola no muy firme, en una mano, traía en la otra un junco con el que golpeaba acompasadamente en la copa."

"Mirando jugar a un niño", José E. Rodó (1906)

C 3ª PERSONA : él/ella - ellos/as(v. / pron.)

1) OMNISCIENTE: Sabe cómo se sienten los personajes.

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana (...). Había soñado que atravesaba un bosque (...), y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros.

Crónica de una muerte anunciada, Gabriel García Márquez (1988)

4) Tiempo

1 T. EXTERNO (contexto): En la Antigua Grecia.../ En la época medieval...

2 T. INTERNO:

- ¿Cuánto dura?
 - Días, semanas meses, años...
- ¿Cuándo empieza?
 - Ab initio
 - In media res
 - In extremis

4) Tiempo

3 Localización del tiempo:

- VERBOS (pasado, presente, futuro)
- ADVERBIOS (hoy)
- EXPRESIÓN DE TIEMPO (en una semana)

5) Espacio

1

- E. EXTERNO: Espacios ABIERTOS
- E. INTERNO: Espacios CERRADOS

2 Localización del tiempo:

- ADVERBIOS (aquí)
- EXPRESIÓN DE TIEMPO (en el parque)

Anexo 5. Diapositivas para explicar el estilo directo e indirecto

ESTILO

DIRECTO E INDIRECTO

¿HABLAN LOS PERSONAJES?

1

Cuando desperté, el dinosaurio todavía estaba allí.

FIN

2

¿ESTILO DIRECTO O INDIRECTO?

- 1 Cuando desperté, dijo que el dinosaurio todavía estaba ahí.
- 2 Cuando desperté, pensé: —¡Oli no, el dinosaurio todavía está aquí!

3

Estrategias de conversión

Lucía **me dijo**: "Creo que en este momento necesito un cambio en mi vida".

↑ ↓

Lucía **me dijo** que creía que en ese momento necesitaba un cambio en su vida.

4

Estrategias de conversión

Laura **me suplicó**: -Acompáñame a ese baile...

↑ ↓

Laura **me suplicó** que la acompañara a aquel baile.

5

Estrategias de conversión

ESTILO DIRECTO

- 1) Lucía me dijo: "Creo que en este momento necesito un cambio".
- 2) Lucía me dijo: —Creo que en este momento necesito un cambio".
- 3) "Creo que en este momento necesito un cambio", me dijo Lucía.

6

ESTILO DIR./IND.

DIRECTO	CONVERTIR	INDIRECTO
VERBO DICCIÓN - : , —"	← →	VERBO DICCIÓN - que
1) PRONOMBRES/ VERBOS • 1º/2º/2ª	← →	1) PRONOMBRES/ VERBOS • 3º/3ª/1ª
2) ESPACIO • Ese • Aque • Aquí	← →	2) ESPACIO • Ese • Aquel • Allí

7

ESTILO DIR./IND.

DIRECTO	CONVERTIR	INDIRECTO
VERBO DICCIÓN - : , —"	← →	VERBO DICCIÓN - que
3) TIEMPO VERBAL • presente (canto) • p. perfecto simple (canté) • futuro (cantaré) • imperativo ¡canta!	← →	3) TIEMPO VERBAL • p. imperfecto (cantaba) • p. pluscuamperfecto (había cantado) • condicional (cantaría) • subjuntivo (cante, cantara, cantase)

8

ESTILO DIR./IND.

DIRECTO	CONVERTIR	INDIRECTO
VERBO DICCIÓN - : , —"	← →	VERBO DICCIÓN - que
4) PRONOMBRES INTERROGATIVOS y EXCLAMATIVOS • Le preguntó: ¿cómo te llamas? • Se alegró diciendo: ¡cómo has crecido!	← →	4) PRONOMBRES INTERROGATIVOS y EXCLAMATIVOS • Le preguntó cómo se llamaba. • Se alegró diciendo que cómo había crecido.

9

Anexo 6. Actividad de estilo directo e indirecto en *Wordwall*

0:06

Me advirtieron que ya era hora de irnos a casa.

Estaba muy alterado, por eso exclamó: —Pues, ¡mañana no iré a la fiesta!

Gloria no paraba de preguntarme que qué iba a hacer esa tarde.

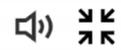
"Si no fui al entierro fue porque enfermé ese día...", declaró Joaquín muy lamentado.

ESTILO DIRECTO

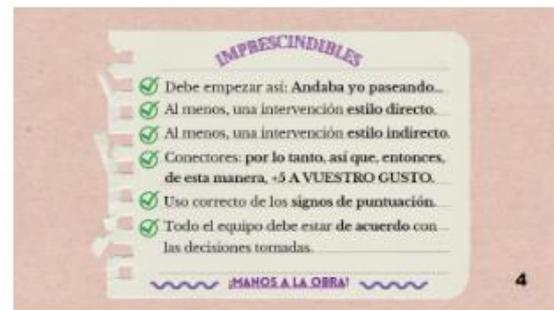
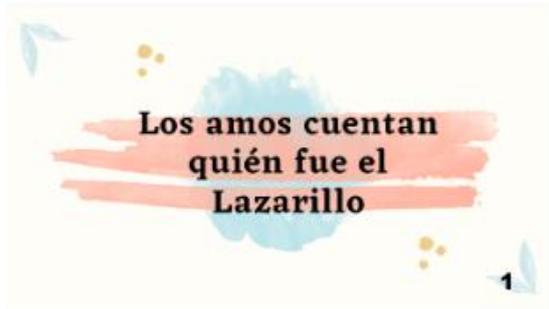
ESTILO INDIRECTO



Enviar respuestas



Anexo 7. Diapositivas para la explicación del proyecto y de los roles en grupo

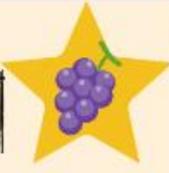


Anexo 8. Tarjetas con las descripciones de los amos para cada grupo

EL CIEGO

Cualidades

- Astuto como un lince.
- Maestro en ganar dinero engañando a la gente.
- Curandero: hacía oraciones y conjuros para "curar" a la gente.
- Avaro y mezquino con la comida y el dinero que ganaba.



EL CLÉRIGO

Cualidades

- Avaricioso con la comida.
- Avaricioso con las limosnas de la iglesia.
- Religioso hipócrita: justifica sus malos actos con la religión.
- Mezquino.



EL ESCUDERO

Cualidades

- Buena apariencia: bien vestido y bien arreglado.
- Muy educado.
- Demasiado meticuloso.
- No quiere admitir que es pobre.



EL FRAILE Y EL BULDERO

Cualidades

- FRAILE
 - Demasiado marchoso, no para quieto.
 - No le gusta vivir en el convento.
- BULDERO
 - Maestro en ganar dinero engañando a la gente.
 - Solo sabe mentir y usar a Dios para sus mentiras.



EL CAPELLÁN EL ALGUACIL

Cualidades

- EL CAPELLÁN
 - No era muy avaricioso con el dinero.
 - Valora el trabajo de Lázaro y se lo paga.



Y EL ARCIPRESTE

Cualidades

- ALGUACIL
 - Quiere impartir justicia. La imparte mal siempre.
 - Nadie está de acuerdo con cómo trabaja. Lo acaba pagando caro.
- ARCIPRESTE
 - Se aprovecha de Lázaro.
 - Le da trabajo a Lázaro, para salirse con la suya.



Anexo 9. Fichas con los fragmentos de *El Lazarillo* para los alumnos

El Lazarillo: el texto narrativo y estilo directo e indirecto

A)

Me llamo Lázaro de Tormes y soy hijo de Antonia Pérez y de Tomé González. Mis padres eligieron el nombre de Lázaro, pero el apellido me fue puesto porque nací en el río Tormes, (...).

Mi padre trabajaba en un molino que había en el río, y estando allí una noche con mi madre, a esta le vino el parto y me dio a luz en mitad de las aguas, de modo que puede decirse con razón que nací en el Tormes. (pàg. 9)

B)

(...) fui a ver a mi madre y a mi hermanico negro para despedirme de ellos. Mi madre, que veía marchar al primero de sus hijos, se puso a llorar y me dio la bendición con palabras muy simples que también me hicieron llorar a mí:

—Lázaro, ya no nos veremos más. Trata de dejarte guiar por Dios y por los mandamientos que te dé tu conciencia. Yo te he criado con amor y te he puesto con un buen amo. Ahora deberás valerte por ti mismo.

Y después de eso, me alejé de ella. No había dejado aún de llorar por la tristeza cuando tuve que comenzar a llorar ya por el dolor (...). (pág. 12)

Anexo 10. Diapositivas con los fragmentos de *El Lazarillo* para analizar

**VIDA DE LÁZARO DE TORMES:
NARRADOR Y ESTILO DIRECTO E INDIRECTO**

A Me llamo Lázaro de Tormes y soy hijo de Antonia Pérez y de Tomé González. Mis padres eligieron el nombre de Lázaro, pero el apellido me fue puesto porque nací en el río Tormes.(...).

Mi padre trabajaba en un molino que había en el río, y estando allí una noche con mi madre, a esta le vino el parto y me dio a luz en mitad de las aguas, de modo que puede decirse con razón que nací en el Tormes. (p. 9)

B (...) fui a ver a mi madre y a mi hermano negro para despedirme de ellos. Mi madre, que veía marchar al primero de sus hijos, se puso a llorar y me dio la bendición con palabras muy simples que también me hicieron llorar a mí:

—Lázaro, ya no nos veremos más. Trata de dejarte guiar por Dios y por los mandamientos que te dé tu conciencia. Yo te he criado con amor y te he puesto con un buen amo. Ahora deberás valerte por ti mismo.

Y después de eso, me alejé de ella. No había dejado aún de llorar por la tristeza cuando tuve que comenzar a llorar ya por el dolor (...). (p. 12)

Anexo 11. Preguntas guía para analizar los fragmentos

PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS FRAGMENTOS EN PARALELO:

Aspectos que respetan la obra original (no se manipula el texto)

- **Acción:** ¿Cuáles son las acciones que se narran?, ¿son las mismas en ambos fragmentos?
- **Personajes:** ¿Qué personajes intervienen o se presentan?
- **Tiempo:** ¿Cuál es el tiempo interno en el que se sitúa la acción?
- **Espacio:** a) ¿Hay espacios internos?, ¿cuáles? b) ¿Hay espacios externos?, ¿cuáles?

Aspectos que modifican la obra original (sí hay manipulación del texto)

- **Narrador:** a) ¿en qué persona está el narrador? b) ¿En qué tipo de palabras te has apoyado para averiguar quién narra los hechos? (verbos y pronombres)
- **Estilo directo/indirecto:** a) ¿El narrador deja intervenir a los personajes? b) Si les deja intervenir, ¿de qué manera lo hace: en estilo indirecto o directo? c) ¿En qué palabras o elementos gráficos te has apoyado para averiguarlo?

Anexo 12. Diapositivas para la explicación teórica de la obra



Contexto

Histórico	Literario
<ul style="list-style-type: none"> • RENACIMIENTO S. XIV-XV • HUMANISMO (EDUCACIÓN) • RELIGIÓN ESPIRITUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PICARESCA (REAL) VS. • LA CABALLERESCA (IDEAL) • CRÍTICA SOCIAL

2

Obra (1554)

1) el ciego	NIÑO INOCENTE (LAZARILLO)
2) el clérigo	
3) el escudero	
4) el fraile	MOZO ESPABILADO
5) el bujardo	
6) el capellán	
7) el alguacil	ADULTO ¿FELIZ?
8) el arcipreste	

(PREGONERO)

3

Aportación lit.

Realidad	Temas nuevos
<ul style="list-style-type: none"> • ANTIHÉROE • CRÍTICA SOCIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • RETRATO DE LA SOCIEDAD • LA POBREZA Y LAS CONSECUENCIAS • EDUCACIÓN PARA TODOS

4

Anexo 13. Pasajes sintetizados de *El Lazarillo*

Ciego I (12-19 pp.)

No había dejado aún de llorar por la tristeza cuando tuve que comenzar a llorar ya por el dolor, pues a la salida de Salamanca mi amo me dio la primera muestra de cómo iban a ser sus enseñanzas. En el puente que está a la entrada de la ciudad, sobre el río Tormes, hay un animal hecho de piedra que tiene forma muy parecida a un toro. El ciego se paró junto a él cuando llegamos allí y me ordenó que pusiera la oreja cerca del animal para oír el ruido que salía de su interior. Creí que podría escucharse un bramido, que es la voz que tienen los toros (...). Yo (...) apoyé la cabeza (...) y en cuanto él sintió que estaba pegado a la piedra, (...) me dio una guantada con todas sus fuerzas para que me estrellara contra el toro. El dolor de la cornada me duró más de tres días, y mi amo, riéndose, me dijo:

—Esto no lo he hecho por maldad, necio, sino para que te des cuenta de que el mozo de un ciego debe saber siempre un poco más que el diablo.

Tengo que reconocer que (...) a mi amo el ciego debo agradecerle el haberme despertado de mi simpleza con estos consejos crueles. «Es verdad lo que dice este hombre», pensé con amargura. «Tengo que tener los ojos bien abiertos, pues estoy solo en el mundo y debo valerme por mí mismo».

(...) En pocos días mi amo me enseñó muchas cosas, tantas que me parece que después de Dios, él me dio la vida, y, a pesar de ser ciego, me alumbró en la carrera de vivir. «Yo no te puedo dar plata ni oro, pero en avisos y consejos te haré rico», me dijo. Y sin duda lo hizo.

Mi amo (...) se ganaba el dinero de muchas maneras, pero en una era el maestro: la de curandero. Se sabía oraciones y conjuros para casi todo: para mujeres que no parían, para las que iban a parir, para doncellas de las que no se enamoraba nadie... Él aseguraba que (...) los grandes médicos no habían sabido ni la mitad que él en remedios para muelas, desmayos o cólicos. (...) Todo el mundo andaba tras él buscando curaciones, y por eso ganaba en un mes más que cien ciegos en un año.

Pero como ninguna virtud viene libre de vicio, debo advertirles (...) que mi amo era avariento y mezquino como no había yo nunca conocido a nadie. Me mataba de hambre, y (...) tanta necesidad tenía yo de comer que me pasaba el día inventando formas de engañarle, y tengo que decir (...) que lo conseguía, burlándole de tal manera que solía llevarme para mí lo mejor de lo que había en la mesa.

El ciego guardaba (...) todas las cosas de comer dentro de un **talego**¹ de tela gruesa que por la embocadura se cerraba con una **argolla**² de hierro que tenía candado y llave. Él lo metía y lo sacaba todo del talego con tanto cuidado que ni el hombre más silencioso y avisado del universo habría

¹ Un saco de tela.

² Aro de hierro, que se abre y se cierra para atar el saco.

podido robarle una migaja. Lo que me daba para comer me lo despachaba yo en dos bocados, de modo que cuando las tripas empezaban a retorcerse de dolor, (...) no me quedaba más remedio que descoser el talego (...), sacar de él lo que necesitaba para contentarme, y volver luego a coser la costura con cuidado para que no se notara. Esto lo hacía siempre que podía, pero no porque me gustase engañar al ciego, sino porque no era capaz de engañar a mi estómago.

También aprendí enseguida a **sisarle**³ (...) las limosnas que le daban. Cuando le pedían que rezara una oración, le entregaban como recompensa (...) una **blanca**⁴ (...) pero ahora (...) estaba yo para ponerme parte en la boca (...). (...) La hacía desaparecer dentro de mi boca y hacía aparecer luego otra de menos valor que tenía ya preparada allí, entre los dientes. De este modo, convertía una blanca en media blanca, lo que acabó por enfurecer al ciego, quien, como no era capaz de descubrir el engaño, me acusaba de ser gafe:

—Desde que estás conmigo sirviéndome por los trabajos por los que antes me pagaban una blanca o incluso más, ahora sólo me dan media blanca. No sé qué diablos ocurre, pero la desdicha debes de haberla traído tú.

Yo me aficioné al vino pronto, y, aunque no es vicio que recomiende a nadie, a mí me servía para consolar las penas de hambre con que me mataba mi amo. El caso es que el ciego solía poner a su lado, mientras comíamos (o mientras comía él, mejor dicho), una jarra con vino. Al principio yo la cogía silenciosamente y le pegaba dos o tres tragos sin que sintiera nada, pero como enseguida se dio cuenta de que sacaba de la jarra mucho menos de lo que había metido en ella, sospechó de mí y, para evitar que bebiera, comenzó a comer con una sola mano y a sujetar el jarro con la otra. Esa dificultad no me pareció muy grande, pues de inmediato busqué una paja larga y, a distancia, sin tocar el barro de la cerámica con que estaba hecho el jarro, sacaba de dentro todo lo que necesitaba, dejando a mi pobre amo sediento de sus borracheras. Y tan sediento debía quedarse que al poco tiempo cambió de táctica para defender el vino de mis acometidas: cogía el jarro entre las piernas, apretándolo, y lo tapaba con la mano. Así bebía seguro.

Él mismo me había enseñado que el mozo de un ciego tiene que ser astuto para saber vencer los obstáculos que vaya encontrando en la vida (...). Por eso me esforcé más que nunca en descubrir el modo de seguir bebiéndole el vino, aunque lo protegiera con un ejército de hombres. Y se me ocurrió hacerle al jarro un agujero muy pequeño en la base y taponarlo después con un poco de cera de vela.

A la hora de la comida, mi amo lo llenaba hasta arriba, y yo, fingiendo morirme de frío, me metía entre sus piernas con el pretexto de abrigarme y calentarme con la lumbre que teníamos. Al calor de ese fuego se derretía la cera, y comenzaba entonces a salir por el agujero un chorrillo de

³ quedarse con parte del dinero por ser el intermediario. Por ejemplo, ir a comprar con 3 euros y quedarte los 20 céntimos que han sobrado **es hacer sisa (o sisar)** a la persona que te ha mandado a comprar.

⁴ moneda de la época.

vino que yo, colocado debajo del jarro, bebía con tal arte que no se perdía ni una gota. Cuando el triste ciego iba a beber, se encontraba la jarra vacía, y se encomendaba al diablo sin saber qué podía haber pasado.

No podéis acusarme de ser yo quien os lo bebe— le decía, pues no lo soltáis ni un segundo.

Pero tantas y tantas vueltas le dio al jarro que acabó encontrando el agujero y descubrió la burla. Y como era un canalla, simuló no haberse dado cuenta de nada, y un buen día, estando yo bebiendo como solía de la fuentecilla (...) del jarro, con la cara mirando hacia el cielo y los ojos un poco cerrados para paladear mejor los jugos, creyó el endiablado ciego que había llegado la hora de su venganza. Alzó el jarro con las dos manos y, con toda su fuerza, lo estrelló contra mi boca (...). El golpe fue tan grande que me hizo perder el sentido, y los pedazos de la jarra se me quedaron incrustados en la cara.

Los dientes se me partieron todos, y como por entonces no había dentistas que los restauraran, como ahora, me quedé sin ellos para siempre.

Ciego II (19-23 pp.)

Desde aquel momento, quise mal al mal ciego, y, aunque tardé en apartarme de él todavía un tiempo, comencé a planearlo ya entonces. Como castigo, siempre le llevaba por los peores caminos. Si había piedras, por las piedras; si había barro, por la parte más profunda, para que se hundiese hasta media pierna. También yo salía malparado de esos caminos, pero era tanta la satisfacción que me producía hacerle daño, que era capaz de sacarme yo un ojo con tal de sacarle a él los dos. El condenado se daba cuenta de todo (...), pero no estaba en su mano hacer nada y sólo podía callar.

Un hombre sabio, como era mi amo, debe conocer muy bien el alma humana, adivinar lo que piensan los demás, anticiparse a sus deseos. Digo todo esto para demostrar que vale más la maña que la fuerza, y que siendo inteligente se pueden prevenir trampas y traiciones. Me acuerdo de las anticipaciones que me hizo mi amo el ciego en un episodio que a continuación contaré.

Resultó que cerca de Estepona, en la provincia de Toledo, un vendimiador le regaló en pago de sus oraciones un gran racimo de uvas. Las uvas estaban tan maltratadas por el trajín de la recogida que se desgranaban por completo, de modo que mi amo vio que no sería posible guardarlas para su avaricia, como solía, y, haciendo de la necesidad virtud, fingió ser generoso e invitarme a un festín con ellas.

Las desparramó pues sobre una mesa y dijo que, para repartirlas bien, (...) iríamos comiéndolas por turnos, una yo y otra él, hasta que se acabaran. A mí me pareció bien, y así empezamos, pero apenas hube comido las primeras y vi que el ciego las cogía de dos en dos y las engullía. Me enfadé por su descaro, y, no queriendo ser menos que él, comencé a comerlas de tres en tres o de tantas en cuantas podía, hasta atragantarme. Enseguida acabamos el banquete, y aquí es donde se enseña la moraleja de la historia, pues mi amo demostró que me conocía muy bien.

—Lázaro —me dijo—. Tengo la seguridad de que has comido las uvas de tres en tres, en contra de lo que pactamos.

Yo me quedé sorprendido y le repliqué:

—No es verdad. ¿Por qué sospecháis eso? Y mi amo, con una sagacidad que yo creo que ha de ser la mayor virtud de un pícaro, me respondió:

—¿Sabes por qué sé que las comías de tres en tres? Porque yo las comía de dos en dos y no protestabas.

Ese episodio lo recuerdo muy bien, y me lo repito a mí mismo muchas veces para convencerme de que el ingenio es la mejor ayuda que un hombre tiene para prevenirse de los engaños de los demás.

Lo cierto es, señor, que en todo el tiempo que estuve con él no hubo semana en que no me ocurrieran dos o tres peripecias de este tipo, y si las contara todas no tendría ya ocasión de hablarle de los otros amos a los que serví. Contaré, por lo tanto, una de las últimas que me sucedieron, la

cual, además, es divertida de explicar a quien guste de las porquerías, que, por lo que yo sé, es a la mayoría (...).

Estaba mi amo un día asándose una longaniza riquísima cuando me mandó a buscar vino en la bodega para acompañar con él la comida. Yo, que hacía mucho que no cataba la carne, vi un nabo que había por allí, en el suelo, y di con él el cambio de la longaniza: le dejé a mi amo asando el nabo y me fui con la carne a la bodega. No hace falta que diga que en cuanto salí, (...) la devoré (...), pues mi hambre era casi tan grande como la prisa que tenía por hacerla desaparecer, no fuera a ser que mi amo me pillase.

Fui deprisa por el vino, y a mi vuelta, saciado por la comilona, me encontré al ciego esperándome furioso.

—¿Qué es esto, Lazarillo? — me preguntó enseñándome el nabo medio asado.

—A mí no podéis acusarme de nada — me defendí yo —, pues estaba comprando el vino. Algún otro os lo habrá cambiado, aprovechándose de vuestra invalidez.

El ciego se levantó sin decirme nada, se acercó a mí y me abrió la boca sujetando mi mandíbula por los dientes. Entonces hundió dentro la nariz, desconfiado, para buscar allí el rastro de su longaniza. La nariz, como todas las de los viejos, era afilada y estaba llena de pelos. Oía además a vinagres, lo que me daba mucho asco. Y así estuvimos un rato. El ciego, metiéndome la nariz en la boca hasta el fondo, hasta tocarme con su punta la campanilla de la garganta; y yo, asustado y con la longaniza todavía revuelta en mi estómago (...), oliéndole los pelos y las verrugas que tenía en ella. (...) Empecé a sentir náuseas y ahogos, y justo cuando el ciego sacó su nariz se salió detrás de él la longaniza, todavía sabrosa y casi humeante.

En aquel mismo momento deseé haber estado muerto, porque creí que por no estarlo me mataría él. Me dio una paliza soberana por todas las partes de mi cuerpo, desde los pelos de la cabeza hasta los pies (...). Tuvieron que separarle de mí quienes andaban por los alrededores. Tanto me llenó de heridas y de moratones que para curarme tuvo que lavarme con vino, como había hecho la vez que me rompió la jarra en la cara y otras ocasiones en las que me había baldado a golpes.

—Gasto más vino en curarle que en beberme — decía para divertir a quienes le socorrían y ayudaban.

Por todas estas burlas y por la antipatía que le había ido cogiendo, decidí marcharme de su lado cuanto antes. Pero no quise hacerlo sin haberme cobrado bien algunas de mis trompadas, que por mucho que se curasen con vino y cicatizaran, seguían doliéndome donde más duelen esas cosas, que es en el alma. Y un día que salimos en ese mismo pueblo a pedir limosna, nos cogió fuera de la posada una lluvia torrencial, un diluvio que parecía anunciar el fin del mundo. Por una de las callejas que teníamos que atravesar corría un arroyo que venía crecido, y de repente vi la ocasión de vengarme de mi amo como merecía. Le avisé del gran caudal de las aguas, pero le

explicé que en una de las partes de la calle había descubierto un paso un poco más estrecho, por el que, saltando con fuerza, podríamos cruzar.

—Eres muy listo, y por eso me gustas, Lázaro —me dijo confiado—. Llévame, pues, a ese paso estrecho para cruzar.

Yo le conduje entonces al lugar que mi malicia había previsto y le coloqué de frente al pilar de uno de los soportales de la plaza, muy cerca de él.

—Éste de aquí es el paso más estrecho de agua —le dije—. Si salta usted con mucha fuerza lo cruzará sin mojarse.

Me puse yo detrás del pilar, que era de piedra bien dura, y esperé a que saltara. Con la prisa por no empaparse con la lluvia, se le cegó la razón y se fió de mí. Tomó mucho impulso para no quedarse corto en el salto y fue a estrellarse de cabeza, (...) contra la columna, que sonó como si se hubiese reventado una calabaza. El ciego cayó hacia atrás con la frente hundida y medio muerto. Me acerqué a él, satisfecho, y le dije:

—¿Cómo ha sido esto, buen amo? ¿Oliste la longaniza y no el poste? Olé y olé.

Le dejé en manos de la gente que había llegado a socorrerle. Antes de que anocheciese había salido del pueblo y estaba lejos de allí. Nunca más volví a saber qué había sido de mi primer amo. Ni me preocupó saberlo, la verdad.

Clérigo I (25-30pp.)

Lo que en muchas ocasiones les pasa a los pícaros es que van de un lado sin saber adónde, (...) queriendo evitar el peligro para ir a caer en otro mayor. Es lo que me sucedió a mí. Caí en el pueblo de Maqueda y fui a pedirle limosna a un clérigo, quien me preguntó si sabía ayudar en misa, y como le dije que sí (...), me tomó bajo su protección y se convirtió en mi nuevo amo.

Ya he contado cómo era de avaricioso el ciego, que con tal de no gastar era capaz de matarme de hambre. Pero ahora recordaba sus comidas como auténticos banquetes, porque mi nuevo amo, de entre todos los avariciosos del mundo, era el rey.

Tenía un baúl grande cerrado con llave en el que guardaba los alimentos que iba almacenando. En la casa no había ni una sola cosa de comer salvo una **ristra**¹ de cebollas, que también estaba guardada bajo llave en una habitación. Mi ración de comida era de una cebolla para cada cuatro días, y casi siempre tenía que andar suplicándosela como si fuera un regalo.

En Maqueda, era costumbre comer los sábados una cabeza de carnero. Mi amo el clérigo la guisaba y se comía los ojos, la lengua, los sesos, el cogote y la carne de las quijadas. Luego me daba en el plato los huesos roídos y me decía:

—Come, anda, que llevas mejor vida que el Papa.

Al cabo de tres semanas de estar sirviéndole, estaba tan flaco que parecía un esqueleto. Me vi yendo a la sepultura si no ponía algún remedio, y la verdad es que no se me ocurría ninguno, pues a mi anterior amo podía burlarle de vez en cuando gracias a su ceguera, pero éste tenía todos los sentidos en perfecto estado. En (...) la misa, estaba pendiente de que yo no **sisara**² ninguna de las monedas que los fieles echaban en la cesta, y tan espabilado estuvo siempre en esto que no fui capaz de robarle ni un solo céntimo en todo el tiempo que pasé con él.

Mira, mozo —me decía para ocultar su mezquindad—, los sacerdotes han de ser muy sobrios comiendo y bebiendo. Por eso yo no me excedo, como hacen otros.

Pero mentía descaradamente, porque cada vez que íbamos a un **velatorio**³ o le invitaban a una celebración, comía como un lobo y bebía igual que un borracho. (...) Así hacía mi amo antes: consumía lo de los demás para que no se consumiera lo suyo.

Y yo, señor, tuve en aquella época los peores deseos que he tenido nunca, porque como sólo comía en los velatorios, hasta hartarme, andaba todo el tiempo rogando a Dios que matara a alguien para no tener que pasar hambre. Cuando íbamos a dar el sacramento a algún enfermo, mientras todos rezaban para que se salvara del trance, yo lo hacía para que llegara su muerte.

¹ Conjunto de cebollas atado en una trenza.

² Quedarse con parte del dinero por ser el intermediario. Por ejemplo, ir a comprar con 3 euros y quedarte los 20 céntimos que han sobrado **es hacer sisa (o sisar)** a la persona que te ha mandado a comprar.

³ Ceremonia convocada para velar a una persona fallecida y dar el pésame a sus familiares.

Pero en los seis meses que estuve allí, con mi amo, sólo murieron veinte personas, de modo que puede imaginarse que sólo comí veinte días, y el resto tuve que conformarme con un cuarto de cebolla, lo que en realidad es bien parecido a la muerte. Cuando no morían otros, por lo tanto, era yo quien moría.

Muchas veces tuve la idea de marcharme, de huir de aquel clérigo avaricioso, pero había dos cosas que me detenían. La primera, la falta de fuerzas. Para huir hace falta correr, andar, usar las piernas, y yo las tenía tan flacas que no habría podido llegar ni a las afueras del pueblo. Y la segunda, el pensamiento de que, como he dicho antes, todo podía ir a peor.

(...) Dicen que Dios aprieta pero no ahoga, y así me ocurrió a mí, porque de repente, un día, apareció por la casa un hombre que, aunque dijo ser calderero de esos que reparan cosas, estoy seguro de que en realidad era un ángel disfrazado que enviaban los cielos para salvarme.

Me preguntó si teníamos algo en la casa para arreglar, y entonces se me despertó el ingenio, como les ocurre siempre a los pícaros cuando están en apuros, y se me ocurrió una idea brillante.

—Señor —le dije—, he perdido la llave de este **arcón**⁴, y tengo miedo de que si mi amo se da cuenta me despelleje el culo a golpes. Tal vez usted, con buenas artes, pueda hacerme una copia que me salve de la paliza.

El hombre, confiado de lo que yo le había dicho, sacó el manojito de llaves que llevaba y comenzó a probarlas una por una en el arcón.

Yo sólo le ayudaba rezando, pero hay que reconocer que recé muy bien, pues de repente hubo una que encajó a la perfección y abrió la tapa. Dentro, en forma de panes, vi la figura de Dios. No tengo dinero con que pagaros le dije, pero coged de ahí lo que queráis para cobraros.

El calderero separó uno de aquellos bollos y se fue con él tan contento, dejándome a mí con la llave al borde mismo de la gloria. Ese día no cogí nada, para no llamar la atención de mi amo, pero al día siguiente, en cuanto me quedé solo, abrí ese paraíso, tomé uno de los panes entre las manos y lo despaché sin que quedasen migas.

Ese día me puse a barrer la casa con una energía que ya no recordaba, y es que cuando corre la sangre por las venas, las penas se sobrellevan con más fortaleza. Pero la alegría apenas me duró dos días, porque al tercero vi al clérigo inclinado sobre el arca, revolviéndolo todo y contando una y otra vez los panes para asegurarse de que no se le había esfumado ninguno.

Yo, disimulando, supliqué a los santos que le cegaran o le hicieran perder sus capacidades matemáticas, para que no llegara a sumar, pero no hubo forma. Después de un rato, dijo:

—Si no fuera porque tengo el arca bien cerrada, juraría que me faltan panes. Pero será una ilusión mía, pues es imposible sacar nada de dentro. —Únicamente para evitar la sospecha continuó diciendo en voz alta— llevaré la cuenta bien hecha: me quedan nueve panes y un trozo.

⁴ Baúl o despensa donde se guarda comida de reserva.

Cuando dijo eso sentí como si una flecha o un cuchillo me hubieran atravesado el corazón. En cuanto se fue de casa, corrí al arcón y lo abrí para contar los panes, por si el avaro miserable se había equivocado en la suma. Pero no lo había hecho: había nueve y un pedazo, justamente. Como no podía comerlos, me puse a besarlos, igual que si estuviera enamorado de ellos. Lo único que pude hacer fue raspar un poco del que estaba partido, sin que se notara, y engullirlo hambriento.

Quienes hayan padecido penalidades, saben bien que es mejor no tener nunca nada que tener algo sólo de vez en cuando, pues el cuerpo se acostumbra enseguida a la abundancia y las privaciones luego son mucho más duras. Eso me ocurrió a mí en aquella ocasión. Después de dos días de comer pan sin contención, el estómago se me había dado de sí, y ahora, al tener que volver otra vez a pasar necesidad, el hambre que tenía era mayor que el anterior. La desolación, además, era también más grande, porque cada mañana, cuando mi amo se iba, yo abría el arcón y me arrodillaba a contemplar los panes como si fueran el cuerpo de Cristo.

Clérigo II (30-35pp.)

Fue seguramente por aquella devoción por lo que se me ocurrió de nuevo una gran idea esplendorosa, para apaciguar mi hambre. De tanto abrir y cerrar el arcón, caí en la cuenta de que era viejo y tenía las tablas desgastadas y medio rotas. «Por estos huecos», pensé, «no puede entrar una mano para robar, pero podrían entrar ratones». De manera que, mientras la saliva de la boca ya se me iba cayendo con el puro pensamiento, me dediqué a desmigajar las esquinas de tres o cuatro panes, como si hubieran sido ratones quienes hubiesen entrado en el arcón, y luego me di un pequeño banquete con las migas.

Cuando el clérigo volvió a casa para la comida, abrió el arca y sin duda cayó en mi engaño y se creyó ciegamente que habían sido los ratones los devoradores del pan, pues miró el arcón de arriba abajo, de un lado a otro, hasta que dio con los agujeros por los que supuso que habían entrado los roedores. Me llamó desconsolado para lamentarse conmigo, y yo, al verlo, me hice el sorprendido y pregunté qué habría podido pasar.

—¿Qué va a pasar! —exclamó él con amargura—. Los ratones, que no dejan nada con vida.

Con tristeza por esa calamidad que había sucedido, se dispuso mi amo a comer, y quiso de nuevo Dios que yo saliera bien parado del enredo, pues como había muchas partes de los panes roídas, él cortó con un cuchillo todo lo que imaginaba que estaba mordido por los ratones y me lo echó en un plato diciendo:

—Cómete eso, que el ratón es un animal bien limpio y no puede pasarte nada malo.

Seguro que me habría enfermado si aquel pan hubiera sido baboseado por ratones verdaderos, pero como habían sido mis uñas las que lo desmigajaron, aunque el clérigo no lo imaginase, lo comí tan tranquilo, lamentándome de que no fuera más.

Las alegrías duran poco, y tanto como me esforzaba yo en vencer las dificultades de la vida, se esforzaba la vida en colocarme otras nuevas por delante. Así, nada más terminar de comer se puso mi amo a arreglar el arcón, arreglándolo con tablillas pequeñas que clavaba con mucho cuidado en los agujeros por los que suponía que habían entrado los ratones.

Mientras le veía hacer esos arreglos de carpintero, me estuve lamentando: «¿Por qué todos los mezuquinos se muestran tan diligentes cuando deberían ser perezosos? ¿Cuándo se ha visto que mi amo se apresure tanto en arreglar algo? ¡Ay, qué sufrimientos! ¡Se cierran los agujeros del arcón y se abren otra vez los de mis penas!»

Cuando el clérigo terminó sus trabajos de **ebanista**¹, contempló el arcón con risa y dijo:

—Ahora ya podéis iros de aquí, ratones traidores, porque en esta casa no encontraréis ya un hotel de pensión completa.

¹ Persona que trabaja la madera.

En cuanto se marchó otra vez de la casa, corrí a ver cómo había quedado el arcón después de los arreglos y me encontré con que lo había arreglado tan bien que no había hueco por donde pudiera pasar no ya un ratón, sino ni un mosquito siquiera.

Pasé de nuevo un tiempo angustiado, teniendo mal sueño y peores pesadillas por el hambre, pero al fin, una noche, me levanté muy silenciosamente mientras mi amo dormía, roncando, y con un cuchillo apuñalé el arca hasta abrir en la madera carcomida un agujero que pareciera de ratones. Luego destapé los panes y volví a roer alguno con pequeños mordiscos, aunque mucho menos de lo que hubiera deseado.

A la mañana siguiente, mi amo descubrió el agujero y se asombró.

—¡Vaya prodigio! —exclamaba—. Nunca ha habido ratones en esta casa hasta ahora, que no descansan.

Y así, durante muchos días, él cubría por las mañanas los agujeros con tablillas y tachuelas y yo abría otros nuevos por la noche con mi cuchillo roedor. Al cabo de una semana, el arcón más parecía un puré que un baúl de madera.

Y entonces a mi amo se le ocurrió un remedio diferente: como el arcón era muy viejo y no podría defenderse de los ratones, sería más conveniente poner dentro un **cepo**² que los atrapara. Tal como lo pensó, lo hizo: pidió a los vecinos cortezas de queso y colocó dentro del arcón la ratonera. Ya se puede imaginar, señor, que yo estuve encantado con la solución, pues ahora, además del pan, acompañaba la cena con queso.

Mi amo, en cambio, se mostraba mucho menos encantado. Cada mañana se encontraba con los panes igual de mordisqueados que antes y sin el queso que servía de **cebo**³ en la ratonera, y no era capaz de entender cómo se las apañaban los ratones para hacer aquella maravilla.

Consultó el asunto con los vecinos, que, como suele suceder en estas ocasiones, opinaron más de lo debido. Uno dijo:

—Hace tiempo había en esta casa una culebra, y estoy seguro de que ella es la que entra en el arcón. Como es larga, puede quitar el queso sin caer en la trampa.

A todos les convenció la explicación del vecino, y sobre todo a mi amo, que a partir de ese momento se pasaba las noches medio en vela vigilando la casa para cazar a la culebra. Había preparado un palo grande con aspecto de garrote y, armado con él, recorría de puntillas cada rincón esperando encontrarse al animal. Pero como la culebra (o el culebro, mejor dicho en este caso)

estaba advertido de que lo buscaban, no salía por las noches a comer su pan, sino que esperaba a que el clérigo se fuese por la mañana a sus misas para abrir el arcón y darse el pequeño banquete. Mi amo, así, se desesperaba. Yo no dormía en un colchón, como se hace ahora, sino

² Trampilla para ratones.

³ Comida con la que se atrae a los animales hacia una trampa.

encima de unas pajas, y en mitad de la noche venía el clérigo a revolver entre ellas diciendo que como las culebras son seres muy fríos, de sangre helada, buscan el calor donde abrigarse.

Tuve entonces miedo que de tanto hurgar entre las pajas fuera a descubrirme la llave del arcón, que guardaba yo allí, y para poder reposar tranquilo comencé a ponérmela cada noche en la boca. Ésa fue mi desgracia, sin duda, porque una de las veces, mientras dormía, se me atravesó en los dientes y, con el soplido de la respiración, empecé a emitir un silbido suave que se parecía mucho al que hacen las serpientes. Pensando mi amo que por fin había dado con la culebra, se acercó a oscuras hasta el lugar en el que se escuchaba el silbido, levantó el garrote tan alto como pudo y, creyendo dar con él al animal, descargó un golpe sobre mi cabeza que no me mató por milagro.

Ahí quedó resuelta toda mi desdicha, pues además de las heridas, que me tuvieron sin conciencia durante varios días y que obligaron al clérigo a salvarme la vida con potingues e infusiones, quedó al descubierto el engaño del que me había valido para comerme el pan del arcón.

Cuando me desperté de todos los males, al cabo de una semana, el clérigo me puso en la puerta de la casa y me dijo:

—Desde hoy, Lázaro, puedes buscarte otro amo, porque yo no quiero tener tu compañía.

Y santiguándose, como si yo estuviera endemoniado, cerró la puerta de la casa y desapareció por siempre de mi vida.

Escudero I (37- 44 pp.)

Si con el ciego mis tripas habían tenido poca tarea para hacer su digestión diaria y con el clérigo habrían llegado a convertirse en pellejos inútiles si no hubiera sido por lo que yo le robaba, ¿quién me decía a mí que un tercer amo no me daría más mala vida todavía?

Después de abandonar al clérigo, me fui a la ciudad de Toledo, que es donde acabé viviendo. Los primeros días, sin amo, los dediqué a pedir limosna en las calles y en las iglesias, y como el ciego me había enseñado mucho y bien de esa práctica, sacaba panes para comer suficientemente.

Mientras tuve las heridas con las que salí de casa del clérigo, no escasearon las limosnas, pero cuando me recuperé y estuve sano, todos me decían: «**Bellaco**¹, busca un amo a quien servir».

Un día, estando parado en la calle, me tropecé con un caballero que iba muy arreglado, con buena ropa. Se me quedó mirando y me preguntó si buscaba amo. Yo le dije que sí, y entonces me aceptó como suyo.

—Vente conmigo, muchacho, que Dios te ha concedido la suerte de encontrarme. Alguna buena oración habrás rezado hoy para merecer esa gracia.

Muy contento de haber encontrado por fin acomodo, le seguí por la ciudad. Era la hora de los mercados, y en muchas plazas vimos puestos donde vendían panes, verduras, frutas y todo tipo de alimentos. Mi amo, sin embargo, no se detenía a comprar en ninguno, y yo supuse que era porque la calidad del género no acababa de convencerle y prefería comprarlo en otra parte.

Así recorrimos casi toda la ciudad, y a las once entramos a misa. Cuando salimos de la iglesia con toda la gente, mi nuevo amo se encaminó calle abajo en dirección contraria a donde estaban los mercados. Yo le seguí lleno de alegría, porque al ver que no compraba nada imaginé que era de esos hombres que tienen en casa buena despensa para no andar comprando todos los días.

Anduvimos por Toledo aún un rato, y al llegar a la casa, el caballero abrió la puerta y entramos en una sala tan oscura que parecía quitar las ganas de vivir. Con mucho cuidado y con mi ayuda, se quitó la capa, la dobló meticulosamente y la puso sobre un **poyo**² de piedra que había allí, en una de las salas.

Luego se sentó sobre ella y me preguntó por mi vida y mis aventuras. (...) El tiempo pasaba y allí no había ruidos ni olores ni apariencias de que fuera a celebrarse ninguna comida. Yo sólo veía paredes: ni sillas, ni una mesa, ni siquiera un arcón antiguo y roto como el que tenía el clérigo para guardar sus avaricias.

—¿Tú has comido, mozo? —me preguntó al fin mi amo.

—No, señor —le confesé yo—, porque eran sólo las ocho de la mañana cuando le conocí a usted.

—¡Ah!, yo ya había almorzado, y cuando como algo a esas horas ya no tengo ganas hasta la noche. Trata de aguantarte como puedas, que luego cenaremos.

¹ Malo, pícaro, ruin.

² Banco de piedra.

Cuando oí que me decía esto, estuve a punto de desmayarme allí mismo, pero no por el hambre, sino por la desesperación que sentí de tener tanta mala suerte en la vida.

Traté de disimular todo lo que supe y le respondí a mi amo:

—No se preocupe, señor. No soy de los que se obsesionan por comer, sino todo lo contrario. De ello pueden dar fe todos los amos que he tenido.

—Ésa es una virtud muy grande —me respondió él—. Hartarse es hábito de cerdos, y comer prudentemente, en cambio, es actitud de hombres educados y nobles.

Pensé con rabia para mis adentros: «No sé por qué me lleva siempre el destino al lado de amos que encuentran tantas virtudes en el hambre». Y para aliviarme un poco salí a la calle y me senté a comer los tres o cuatro trozos de pan que me quedaban de los que había mendigado. Él, que me vio, me preguntó enseguida qué era eso que comía. Se lo mostré, y al verlo exclamó:

—Parece un pan excelente. ¿De dónde lo sacaste?

Y sin esperar mucha respuesta, se lo llevó a la boca y lo mordió.

—Está sabrosísimo —dijo paladeándose como si estuviese comiendo un **manjar**³—.

Ví de qué pie cojeaba, y para evitar que acabase él solo con todo el pan, me di prisa en comerme lo que me quedaba. Fue entonces a por una jarra que había en una habitación en la que yo todavía no había entrado y me ofreció de beber:

—Soy muy pequeño para beber vino —le mentí para que no sacara de mí tan pronto una mala impresión.

—No es vino, sino agua —me dijo él—. Puedes beber tranquilo.

Y luego, cuando hubimos saciado la sed con aquella agua, me pidió que le ayudara a hacer una cama que tenía allí. Pero no merecía ese nombre, era dura, sucia y tan flaca como iba a quedarme yo si seguía con aquel amo. Cuando la acabamos de colocar, el caballero me dio:

—Lázaro, es tarde y la plaza está muy lejos. Además, en este barrio hay ladrones y podrían robarnos. Creo que es mejor que pasemos la noche como podamos y ya mañana desayunaremos bien, porque yo, como estaba solo, no tengo provisiones en casa e iba a comer todos estos días a las tabernas.

—No se preocupe por mí, señor —le respondí—, que sé pasar una noche sin comer.

—Vivirás más sano —me replicó él contento—, porque no hay en el mundo nada para vivir mucho que comer poco—. «Si eso es cierto», pensé amargamente, «seré inmortal».

Nos echamos a dormir, pero yo apenas pude hacerlo, porque entre la cama y el hambre que tenía... pasé la noche maldiciéndome y deseando la muerte.

Cuando nos levantamos, mi amo se vistió muy presumidamente y se puso a la cintura una espada que alabó mucho, como si fuera la del Cid, y dijo que aunque valiera su peso en oro, no la vendería jamás. Se fue a misa y me dejó al cargo de la casa, sin desayuno. Mientras le observaba subir calle,

³ Comida exquisita.

gallardo y majestuoso, pensé que cualquiera que lo viera andar así creería que era un hombre feliz, bien alimentado y dormido en cama de plumas.

Barri un poco los suelos, y me fui con la jarra a llenarla de agua del río. A las dos de la tarde, mi amo no estaba todavía de vuelta en casa, y mi estómago, que llevaba sin probar bocado desde el pan del día anterior, ya estaba comenzando a sentir escalofríos. De modo que me fui a mendigar por ahí y conseguí abundante pan, una uña de vaca y algunas tripas cocidas. Con todo ello regresé a casa, donde encontré a mi amo, quien me preguntó de dónde venía.

—Estuve aguardando hasta las dos, señor, pero como vi que usted no venía me eché a las calles en busca de algo que comer. Y gracias a la caridad de la buena gente conseguí todo esto—. Al ver el pan y las tripas que le enseñaba, mostró buena cara.

—Te he esperado para comer —dijo él—, pero como no venías comí solo. Pero has hecho bien en encomendarte a la gente para que te ayude. Siempre es mejor que robar. Lo único que te ruego es que si haces eso, que no sepa nadie que vives conmigo, puesto que mi honra vale más que todas las hambres que puedan existir—. Mi amo, era orgulloso, con tal de no mostrarle a los otros lo amargado que vivía, podía llegar a ser feliz.

Escudero II (44-49 pp.)

Me senté en un poyo con el pan, la uña de vaca y las tripas y me puse a comer con ganas. Mi amo rondaba por allí, observando mi comida con ojos enamorados. Yo habría querido invitarle a que compartiera conmigo, pero como al llegar me había dicho que ya había comido tuve miedo de ofender su orgullo. Dio dos o tres vueltas más hasta que se le ocurrió cómo salir del aprieto:

—Lázaro, comes con tanto disfrute y tanta gracia que creo que no habrá ningún hombre en el mundo que al verte no sienta ganas de acompañarte, aunque esté ya saciado.

—Con buenos alimentos es fácil comer con gusto —dije yo para ayudarlo—. Este pan es excelente y esta uña de vaca está tan sabrosa que no habrá nadie que no se relama de gusto con su sabor.

—¿Es uña de vaca? —preguntó él, fingiendo que no se había dado cuenta—. Es el mejor manjar del mundo, según creo yo. Ni por un faisán dejaría yo una uña de vaca.

—Pues pruebe, señor, pruebe.

Comenzó a comer con unas ganas tremendas, **royendo**¹ cada huesecillo hasta no dejar ni una hebra de carne.

—Me ha sabido como si hoy no hubiera probado bocado —dijo al acabar—.

Mi amo y yo pasamos de esta forma ocho o diez días más. Él se iba por la mañana y yo me quedaba a cargo de todo.

Habiendo escapado de dos amos miserables, había ido a dar con uno que no sólo no me mantenía, sino que permitía ser mantenido por mí. A pesar de eso, le cogí afecto, pues éste no daba nada porque nada tenía para dar y no porque fuera ruin. Le tenía lástima.

Quiso Dios que las cosas empeoraran otra vez, para no darme descanso. Como había sido un año muy seco y las cosechas no habían producido todo lo que se necesitaba, el Ayuntamiento **decretó**² la prohibición de la **mendicación**³. Cuando las cosas vienen mal, se arremete contra los pobres, como si ellos fueran los responsables de las **desdichas**⁴, y cuando cambia la fortuna y de nuevo vuelve la **prosperidad**⁵, los pobres siguen siendo pobres.

Por todo esto, no podía salir de casa para mendigar, y estuvimos varios días sin probar un bocado. (...) Un día, sin embargo, consiguió un **real**⁶, no sé cómo, y llegó a casa feliz y me lo dio orgulloso:

—Toma, Lázaro, vete a comprar pan, vino y carne y comamos hoy como condes —me dijo—. Y para que te alegres más, te diré que he alquilado otra casa y que en cuanto acabe el mes nos mudaremos de ésta, que ha sido la causante de mi mala suerte. Es tan oscura y tan triste que era imposible que aquí me encontrara la fortuna.

¹ Del verbo roer.

² Dictar una ley.

³ Mendigar.

⁴ Las desgracias.

⁵ Los buenos tiempos.

⁶ Moneda de la época.

Yo le obedecí y fui por el vino y la carne, así que comimos bien aquel día. Como mi amo estaba contento por haber comido y bebido como corresponde a un hombre, me contó un poco de su vida, y, entre otras cosas, me explicó que había dejado su tierra, en Castilla la Vieja, por un asunto de honra. En mi época, los ritos y los asuntos de protocolo eran importantísimos, por eso había que ser muy respetuoso para no pasar por maleducado (...).

Al parecer, cuando mi amo se encontraba en la calle con un distinguido caballero de más **linaje**⁷ que él, como era costumbre, mi amo siempre se quitaba el sombrero primero ante él para saludarlo. Mi amo se cansó de hacer siempre lo mismo, quería que por una vez se quitara primero el sombrero el caballero para saludarlo, así que la siguiente vez que se lo encontró mi amo no se quitó el sombrero. Esto ofendió mucho al caballero y, como no había cumplido con la tradición, era posible que el caballero le buscara problemas en el pueblo.

Para evitarlo, mi amo se marchó de su tierra y se vino a Toledo. Lo peor no era que mi amo se hubiera ido de una tierra a otra para evitar un conflicto, sino que según decía, tenía riquezas cerca de Valladolid, y no se dirigió allí, donde habría podido llevar mejor vida.

—Tengo allí unas casas —me dijo que si estuvieran cuidadas valdrían una fortuna—. Y tengo otras cosas que no te digo, y todas las abandoné por mantener mi honra.

Vine a esta ciudad pensando que encontraría en ella suerte y riqueza, pero nada ha sucedido como lo imaginé. (...) Solo me encuentro con caballeros que me quieren para servirlos, pero para eso hay que convertirse en un recadero, y no me gusta serlo por tan poco dinero como pagan.

(...) Mientras él hablaba, llamaron a la puerta el dueño de la casa y la dueña de la cama, que venían ambos a cobrar el alquiler que se les debía. Hicieron la cuenta entre todos y salió de la suma una cantidad que mi amo no tenía ahora, ni reuniría en un año. Él, no obstante, mantuvo la compostura y dijo que saldría a la plaza a cambiar una moneda grande en otras más pequeñas para pagarles. Les pidió que volvieran por la tarde. Se fueron de la casa los tres. El hombre y la anciana de la cama regresaron horas después, como se había acordado, pero mi amo no regresó nunca.

Cuando me preguntaron por él les dije la verdad: que no había vuelto desde que se marchó y que yo sospechaba que no lo haría ya jamás. Ellos, entonces, decidieron **embargarle**⁸ sus riquezas para cobrar las deudas. Sin embargo, la casa estaba vacía y se pensaban que era porque había recogido todas sus cosas para huir y que yo sabía dónde estaba.

Sólo me salvaron de la justicia mis vecinas, con las que había pasado las últimas horas.

—Señores, éste es un muchacho inocente y hace pocos días que está con el caballero al que persiguen. Es tan víctima de sus abusos como ustedes, pues algunas veces no le quedaba más remedio que venir aquí a nuestra casa, hambriento, para que le diéramos algo de comer.

⁷ De familia más importante y rica.

⁸ Quitarle sus pertenencias hasta cobrarse la deuda.

A la vista de mi inocencia me dejaron libre, y tuve que irme de allí de nuevo solo y desamparado, meditando sobre mi triste suerte y mi destino torcido, pues resultaba evidente que todo me salía al revés: los amos suelen ser abandonados por sus mozos, pero en mi caso era el amo el que me abandonaba y huía de mí.

Fraile y Buldero I (51-53 pp.)

Tuve cinco años más antes de convertirme en un hombre de respeto, y hablaré de todos ellos para que se vea cómo un mozo pícaro puede ir poco a poco ganando posición y enderezando su suerte. Porque me parece a mí que la verdadera sabiduría consiste en aprender a labrarse un **porvenir**¹ tranquilo, y el ingenio que un pícaro va adquiriendo de la vida debe ser empleado en eso, y no en otras cosas.

El primero de esos años que he dicho, que era el cuarto de los que yo tuve, fue un fraile con el que estuve muy poco tiempo. No le gustaba nada parar en el convento ni orar en la capilla, sino ir a predicar por ahí, visitando a unos y a otros. Tanto andaba que rompía él solo más zapatos que todos los frailes del convento juntos. Fue quien me regaló los primeros zapatos que usé en mi vida, pero del **trajín**² no me duraron ni ocho días. Y por todo esto y por algunas cosillas más que prefiero no decir, le abandoné enseguida.

Mi siguiente año tenía un oficio que ya no existe, aunque existe de otros modos. Era buldero, o, lo que es lo mismo, se dedicaba a vender bulas. No sé si la gente sabe ya lo que son las bulas, pero quiero explicarlo para que no haya dudas. El Papa de Roma que por aquella época tenía mucha necesidad de dinero para pagar las guerras que se hacían a los moros, escribía unos documentos que daban **indulgencias**³ y beneficios a quien los comprara. Alguien que prometía **ayunar**⁴, por ejemplo, podía comer si compraba una bula que le permitiera hacerlo.

Por eso los ricos podían permitirse una vida llena de pecados y de vicios, pues comprando luego las bulas suficientes, eran perdonados y conseguían, igualmente, el cielo. Mi año, como he dicho, era uno de los que iban de sitio en sitio vendiendo esas bulas.

Y he de advertir antes de nada que era tramposo como ninguno. Lo primero que hacía, cuando llegaba a un convento, era hacer regalos a los que le recibían, de modo que así se ganaba su favor y su simpatía. Luego hacía averiguaciones sobre el carácter y los conocimientos de cada uno y se comportaba de acuerdo con lo que convenía, para agradarles más.

Si los clérigos, por ejemplo, sabían latín, él, que lo había aprendido muy mal, les hablaba en castellano para no descubrir su ignorancia frente a ellos; pero si veía que no tenían estudios, se convertía de repente en un experto sabiondo que comenzaba a expresarse en latín

¹ Futuro.

² Ajetreo.

³ El perdón por los pecados.

⁴ No comer, en este caso, por tradición religiosa.

como si fuera la lengua con la que había crecido. Aunque realmente no estuviera diciendo nada, los que desconocían el latín quedaban fascinados por su “sabiduría”.

Así era como trataba de conseguir que le compraran las bulas por las buenas, fingiendo ser quien no era, para caerles bien a aquellos que acabarían comprándolas por haberles caído en gracia. Sin embargo, cuando no conseguía que le compraran las bulas por las buenas, con razones y convicción, procuraba que lo hiciesen por las malas. y para que vea, señor, lo que quiero decir, voy a contar lo que nos sucedió en un lugar de la Sagra de Toledo.

Había estado predicando durante tres días y, a pesar de sus enredos habituales, nadie le había comprado ni una bula. Pensando qué hacer, convocó a todo el pueblo a un sermón al día siguiente. Pero por la noche, antes de irse a dormir, se puso a jugar con el alguacil a los **naipes**⁵, y no paraban de hablar, eso es que tramaban algo pero yo no sabía el qué.

De repente, mi amo llamó al alguacil ladrón, y el alguacil, enfadado, le llamó a él mentiroso. Con estas palabras, empezaron a pelearse con armas. Mi amo cogió la lanza que había allí, y el alguacil tomó la espada que llevaba colgada a la cintura.

Al oír todo ese alboroto, los vecinos que andaban por los alrededores corrieron a separarlos para que no se mataran. Unos cogían a mi señor y otros al alguacil.

El alguacil, enojadísimo, decía que las bulas que vendía mi amo eran falsas. Al fin, los vecinos consiguieron llevarse de allí al alguacil y rogaron a mi amo que se marchase a dormir.

⁵ Juego de cartas.

Fraile y Buldero II (53-58pp.)

A la mañana siguiente, el buldero se levantó temprano y se fue a la iglesia con la intención de dar su sermón. Todos los vecinos del pueblo se juntaron en la plaza, pues estaban obligados a ello por la ley, y ninguno dejaba de murmurar sobre lo que había pasado la noche anterior. Nadie tenía ganas de comprar las bulas, y después de la pelea con el alguacil aún menos, pues desconfiaban por completo ya de mi señor.

En ese ambiente empezó el sermón. Mi amo, con su labia de siempre, comenzó a aconsejar a todos que no perdieran la oportunidad de obtener los beneficios que las bulas llevaban. Y de repente se abrió la puerta de la iglesia y entró en ella el alguacil, que con voz alta y pausada, dijo:

—Oídme todos, buenos hombres. Yo vine aquí con ese caradura que ahora os predica. Él me prometió que si le ayudaba a convencerlos de que comprarais bulas, repartiríamos las ganancias. Ahora, arrepentido, con remordimientos de conciencia, quiero confesarlo todo y advertiros de que las bulas que vende son falsas. (...)

Cuando el alguacil dijo sus últimas palabras, el buldero cayó de rodillas en el suelo y, mirando al cielo, dijo:

—Señor, tú sabes lo injustamente que este hombre me ofende, pero yo le perdono con tal de que Tú, a cambio, me perdones a mí.

Sé que él miente para lograr con sus mentiras que ninguno de los que aquí me compren bulas, creyendo ahora que son falsas. Pero Tú todo lo sabes, Señor, y con tu poder eres capaz de probar la verdad. Por eso yo te pido que lo muestres en este momento. Si ese alguacil dice la verdad y es cierto que mis bulas son falsas, que se hunda la iglesia y me muera yo con ella. Pero si, por el contrario, sólo dice mentiras para privar a quienes me escuchan del bien de las bulas, castígale a él.

Apenas hubo acabado mi amo, cuando el alguacil dobló las rodillas bruscamente y cayó a tierra fulminado, como si un rayo le hubiera partido en dos. Echaba espumarajos por la boca y se retorció igual que una serpiente. La gente, viendo aquello, se asustó.

«Alabado sea el Señor, que habla con sus obras», decían algunos. Al fin, unos hombres se acercaron a él, temerosos, e intentaron sujetarle para llevarle ante alguien que le sanara. El alguacil daba puñetazos y patadas a diestro y siniestro, sin ver a quién, de forma que hicieron falta más de quince hombres para dominarlo.

Mientras tanto, mi amo permanecía todavía en el **púlpito**¹ arrodillado, con los ojos puestos en el cielo como si estuviese viendo al mismísimo Dios aparecido. Algunos vecinos (...) le pidieron que lo perdonase y que pidiera a Dios la salvación de su alma.

—Buenas gentes, no deberíamos rezar por alguien a quien Dios ha dado un castigo, pero como él nos pide que no paguemos el mal con mal, vamos todos a suplicar por su salvación.

Y diciendo esto, bajó del púlpito y mandó a todos a pedir a Nuestro Señor que salvase la vida del alguacil pecador y sacara de su cuerpo el demonio que había entrado por sus pecados.

Cogió entonces la bula y se la colocó en la cabeza como si fuera un sombrero. Y al hacerlo, el alguacil empezó de golpe a tranquilizarse y a volver en sí. Y cuando se repuso, lloroso, se postró delante del buldero y confesó su arrepentimiento.

—Todo lo he hecho por mandamiento del demonio —decía—, porque el demonio no puede soportar el bien que las bulas llegarían a hacer a quienes las compran.

Después de decir eso el alguacil, en el pueblo corrieron todos a comprar las bulas. No hubo hombre o mujer que se quedara sin ellas. Y lo que es mejor aún: se divulgó la noticia, así que cuando llegábamos a cualquier parte no hacían falta sermones ni predicamentos para anunciar las bulas, pues venían a comprarlas como si fueran frutas regaladas. Más de mil vendimos en pocos días sin hacer esfuerzo.

Debo confesar que cuando vi el episodio de la iglesia me espanté igual que todos, creyendo que era verdadero. Pero luego, al conocer las risas y las fiestas que se traía mi amo con el alguacil, burlándose de la credulidad de los vecinos y de las caras que habían puesto, me di cuenta de que era un teatro que entre los dos habían creado para convencerles.

«¡Cuántas trampas de éstas deben de sufrir las pobres gentes de todo el mundo!», me dije, sin saber todavía si sentía admiración por mi amo o indignación por sus actos.

Porque me parece a mí que ahí está la diferencia entre ser un pícaro y ser un criminal: en un caso se usa el ingenio para pequeñas travesuras que alivien el hambre y las cosas importantes de la vida, y en el otro para abusar de la gente de bien.

Con este amo buldero estuve cuatro meses, y a pesar de que me daba de comer, pasé también con él muchos dolores de cabeza.

¹ Plataforma elevada desde la que se predica en las iglesias.

El capellán, el alguacil¹ y arcipreste San Salvador (58-60 pp.)

Me puse a servir entonces con un pintor, que me daba mil disgustos, y estando con él me conoció un capellán que me recibió como discípulo suyo. Yo ya iba siendo hombre, y por ello me dio un asno y unos cántaros para que sirviera agua por la ciudad.

Fue el primer escalón que tuve para alcanzar una vida decente, como ahora tengo. Yo debía entregarle a mi amo treinta monedas cada día, y todo lo que ganara de más de esa cantidad podía quedármelo. Así fui ahorrando hasta tener para comprarme ropa de hombre, incluyendo una capa y espada. Tardé cuatro años en lograrlo, pero al fin, cuando me vi vestido de hombre, le dije a mi amo que se quedara con su asno porque yo no quería seguir con el oficio. Señor, ya me queda poco que contar de mi historia, que confío en que haya servido de ejemplo a todos y de demostración a los más creídos en el progreso de que nada cambia del todo en la naturaleza humana.

Antes de terminar, sin embargo, he de decir que cuando abandoné al capellán y dejé de repartir con él agua me asenté con un alguacil para hacerme hombre de justicia. Duré muy poco junto a él porque es un oficio peligroso, según me parece a mí, porque nadie está de acuerdo con la justicia impartida. Lo descubrí, sobre todo, en una noche en la que nos persiguieron con pedradas y palos unos individuos a los que mi amo no había beneficiado. Yo corrí lo suficiente para que no me alcanzaran, pero él, más viejo, se quedó atrás. Al ver cómo le dejaron, me acobardé y me aparté de su lado.

Me puse otra vez a pensar en qué oficio podría desempeñar de modo que cuando llegara la vejez tuviera algo donde caerme muerto, y así, gracias a la suerte y a la bondad del hombre a quien comencé a servir entonces, el arcipreste San Salvador, llegué a ser pregonero en la ciudad de Toledo. Faltando antes medios para comunicar las cosas a la gente (pues no había aparatos como esos que por lo que me dicen existen hoy, y que llaman televisión o radio), se pagaba a alguien para que recorriera las calles y las plazas anunciando lo que fuese necesario: las órdenes de los alcaldes, los vinos que se vendían, las cosas que se hallaban perdidas y los delitos de los perseguidos por la justicia, que en esos tiempos se pregonaban públicamente para avergonzarlos.

No se me acuse de inmodesto, pero debo decir que lo hice tan bien que todo el mundo en la ciudad sabía que ninguno de sus negocios tendría provecho si Lázaro de Tormes no estaba por medio para anunciarlo.

¹ El juez del Ayuntamiento del pueblo, imparte justicia en el pueblo.

Mi señor, el arcipreste San Salvador, al que ayudé mucho con mis pregones, insistía demasiado en que me casara con una criada suya, con la condición de que alquilara una casa cerca de la de él y fuéramos todos los domingos y festivos a su casa a comer.

Me casé con ella porque si así lo quería mi señor, yo no podía negarme, pues era a él a quien debía mi tranquilidad y mi nuevo trabajo que nunca me faltaría si siempre me quedaba a su lado.

Nunca me arrepentí de haberme casado con ella, porque nunca nos faltó ni comida ni dinero y éramos muy felices. Sin embargo, algunas malas lenguas trataron de arrebatarme mi felicidad con rumores sobre mi esposa, que entraba demasiado en casa de mi señor para guisarle y para hacerle (o deshacerle) la cama. Nada de todo eso era cierto, y un día el señor me lo dejó muy claro:

—Lázaro, quien escucha ese tipo de chismorreos nunca llegará a nada. Tu mujer entra en mi casa con su honra y sale con ella. De modo que no estés pendiente de lo que puedan decir otros, sino a tu propia felicidad, que como sabes depende mucho de mí.

A mí me pareció razonable lo que explicaba, pues es verdad que ese señor nos cuidaba como a hijos e incluso nos llevaba a comer en su casa los domingos.

—Creo lo que usted me dice, y le aseguro que a partir de ahora retaré a quien quiera hacerme creer lo contrario. Por el honor de mi mujer y por mi provecho propio.

Y ahí abandoné ya para siempre mi carrera de muchacho y la de pícaro. Y contaré mi vida siempre que se me pida, como ahora de nuevo, para mostrar a quien quiera escucharla que los tiempos de ayer son como los de hoy, y que aunque los siglos pasen, el hambre y las penalidades de los miserables no desaparecen del todo en ninguna parte.

Anexo 14. La tabla de los sintetizadores para acompañar la lectura

<p>Personajes</p>	<p>Espacio</p> <p>Interno</p> <p>Externo</p>
<p>Tiempo interno</p>	<p>Narrador</p>
<p>Acción</p>	

Anexo 15. Diapositivas para explicar los conectores lógicos



Anexo 16. Ficha con conectores lógicos para el alumnado

Conectores lógicos: selección para textos narrativos

Pueden posicionarse:

- **Al principio de cada párrafo:** Más tarde, se fueron a la entrada del poblado.
- **Entre oraciones:** ¡¡ATENCIÓN A LAS COMAS EN CADA CASO!!
 Estuvieron aquí y, más tarde, se fueron a la entrada del poblado.
 Estuvieron aquí, pero se fueron a la entrada del poblado.
 Estuvieron aquí antes de irse a la entrada del poblado.
- **Combinados:** Estuvieron aquí pero, más tarde, se fueron a la entrada del poblado.

1) DE ORDEN CRONOLÓGICO (orden de los sucesos)

Primero,...segundo,...tercero..., Más tarde Luego Después Mientras... Entonces...	Anteriormente... Antes... En el mismo momento... Acto seguido... En ese momento...
--	--

2) DE ADICIÓN (suma de ideas)

También...
Incluso...
Además...
Asimismo...

3) DE OBJECCIÓN (objetar de ideas)

Aunque
A pesar de (que)...

4) DE OPOSICIÓN (oponer ideas)

Pero...
En cambio...
Sin embargo...
No obstante...

5) DE EJEMPLIFICACIÓN (poner un ejemplo)

Así como...
Tal como...
Del mismo modo (que)...

A) DE CAUSA (señalar la causa del suceso)	
Porque... Ya que... La razón de... Debido a que...	Dado que... Como... Gracias a que...
B) DE RESULTADO (señalan el resultado [o consecuencia] de un suceso)	
En consecuencia... Por tanto... Por consiguiente...	Así que... Con que... Con lo cual...
C) DE FINALIDAD (señalan la intención del suceso)	
Para que... Con el fin de (que)... A fin de que... Con la finalidad de...	
A) DE CONDICIÓN (señalan la condición del suceso)	
Si... En caso de que... Con tal de que...	
B) DE COMPARACIÓN	
Como... Así como...	
C) DE MODALIDAD (destacan la manera en la que ocurre un hecho)	
De esta manera... Así... Del mismo modo...	
D) DE CONCLUSIÓN	
Al final... Finalmente... Por fin...	

Anexo 17. Ficha para la actividad grupal con los conectores lógicos

Redacta a partir de varias frases dadas

Utiliza los conectores y la puntuación pertinente para hilar la información en diferente orden:

- a) El autobús no llegó a la hora que esperaban los padres.
- b) Varios alumnos se despistaron en el monte.
- c) Los profesores les habían dicho que no se separaran del grupo.

1) Redacta siguiendo el orden **a, b, c** EN UNA SOLA ORACIÓN.

G1

G2

G3

1

G4
G5

2) Redacta siguiendo el orden **b, c, a**, utilizando UN PUNTO Y SEGUIDO.

G1
G2

G3
G4
G5

Anexo 18. Diapositivas para explicar los signos de puntuación



El punto	La coma
<ul style="list-style-type: none"> • Punto y seguido: al final de una oración, para separar ideas que tienen relación. • Punto y aparte: al final de un párrafo, para separar un conjunto de ideas nuevas y distintas a las anteriores. • Punto y final: al final del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para hacer una aclaración. Confiamos, <u>como siempre</u>, descalzados. • Para separar a quien se llama. Ven, María. / María, ven. • Cuando el inicio de frase se ubica en el tiempo, o en el lugar, ya al inicio de la frase. <u>En invierno</u>, aquí puede nevar. • Para separar conectores: es decir, por lo tanto, etc.

La coma

¡¡ATENCIÓN A LAS COMAS EN CADA CASO!!

La coma con conectores lógicos

- **Al principio de cada párrafo:** Min tándu, se fueron a la entrada del poblado.
- **Entre oraciones:** Estuvieron aquí y min tándu se fueron a la entrada del poblado.
Estuvieron aquí, pero se fueron a la entrada del poblado.
Estuvieron aquí antes de ir a la entrada del poblado.
- **Continuados:** Estuvieron aquí pero min tándu se fueron a la entrada del poblado.

Anexo 19. Fichas individuales con estrategias para puntuar textos

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

1) COMA ,

- a) Aislar el nombre de alguien a quien llamamos:
Ana, ven un momento, por favor.
- b) Separar los elementos de una **enumeración**: (excepto los que van unidos por y, e, o, u):
Las estaciones del año son **primavera, verano, otoño e invierno**.
- c) Diferenciar lo que es una **aclaración**:
Alberto, **tu compañero de clase**, te ha llamado.
- d) Cuando al **inicio de frase** se ubica en el **tiempo**, o en el lugar. va al inicio de la frase.
En **invierno**, aquí puede nevar.
- e) Separar **conectores lógicos**:
La semana próxima tendrás un examen, **por tanto**, debéis estudiar.

¡¡ATENCIÓN A LAS COMAS EN CADA CASO!!

La coma con conectores lógicos

- **Al principio de cada párrafo**: Más tarde, se fueron a la entrada del poblado.
- **Entre oraciones**: Estuvieron aquí y, más tarde, se fueron a la entrada del poblado.
Estuvieron aquí, pero se fueron a la entrada del poblado.
Estuvieron aquí antes de irse a la entrada del poblado.
- **Combinados**: Estuvieron aquí pero, más tarde, se fueron a la entrada del poblado.

2) PUNTO .

- a) **Punto y seguido**: al final de una oración, para separar ideas que tienen relación.
- b) **Punto y aparte**: al final de un párrafo, para separar un conjunto de ideas nuevas y distintas a las anteriores.
- c) **Punto y final**: al final del texto.

Anexo 20. Actividad para poner punto y/o coma en las oraciones

1) Puntúa las siguientes frases y razona tu respuesta:

- Al caer la tarde un individuo muy extraño llamó a la puerta
- ¿Quieres hacerme un favor? Acércame la sal
- Visto lo sucedido ¿qué podemos esperar de este país?
- Resulta simpático pero es un poco tímido
- Elena mi hija es muy inteligente
- Andrés que es un gran piragüista dio la vuelta a Francia
- Antonio me dijo que el examen le salió bien
- Estamos cansados pero no nos importa
- Terminado el acto los asistentes se fueron a casa
- Yo hablo alemán inglés y francés
- Hay preocupación por la hipoteca por el trabajo y por la familia

Anexo 21. Diario con preguntas guías para las sesiones de redacción

DIARIO DE LAS SESIONES

FECHA:

GRUPO:

PREGUNTA 1

¿Cómo os habéis organizado las tareas?

PREGUNTA 2

En el grupo, ¿ha habido desacuerdos?

PREGUNTA 3

Si ha habido desacuerdos, ¿cómo los habéis solucionado?, si no ha habido desacuerdos, ¿cómo habéis funcionado para que no los haya?

DIARIO DE LAS SESIONES

PREGUNTA 4

¿Qué habéis aprendido en esta sesión trabajada en grupo?

PREGUNTA 5

¿Cambiaríais algo del método de trabajo?

Anexo 22. Tarjetas con las instrucciones por cada rol

SINTETIZADOR/A



- ✓ Lee y resume el pasaje.
- ✓ Extrae datos base del pasaje.
- ✓ Ordena la acción, el lugar y el tiempo.
- ✓ Redacta el diario de cada sesión.
- ✓ Comprueba que todo el **equipo** está de acuerdo con lo que propone.
- ✓ Escucha las críticas constructivas del **equipo**.

~~~~~ ¡**MANOS A LA OBRA!** ~~~~~

**CONSTRUCTOR/A**



- ✓ Ordena los datos base.
- ✓ Hace el boceto.
- ✓ Crea el estilo directo e indirecto.
- ✓ Revisa y **corrige** el diario de cada sesión.
- ✓ Comprueba que todo el **equipo** está de acuerdo con lo que propone.
- ✓ Escucha las críticas constructivas del **equipo**.

~~~~~ ¡**MANOS A LA OBRA!** ~~~~~

REDACTOR/A



- ✓ Ata el texto con **conectores**.
- ✓ Elige la **puntuación** pertinente.
- ✓ Reformula las ideas del boceto.
- ✓ Revisa y **corrige** el diario de cada sesión.
- ✓ Comprueba que todo el **equipo** está de **acuerdo** con lo que propone.
- ✓ Escucha las críticas constructivas del **equipo**.

~~~~~ **¡MANOS A LA OBRA!** ~~~~~

Anexo 23. Tarjeta con las normas para cada narración

**IMPRESINDIBLES**

- ✓ Debe empezar así: **Andaba yo paseando...**
- ✓ Al menos, una intervención **estilo directo**.
- ✓ Al menos, una intervención **estilo indirecto**.
- ✓ Conectores: **por lo tanto, así que, entonces, de esta manera, +5 A VUESTRO GUSTO.**
- ✓ Uso correcto de los **signos de puntuación**.
- ✓ Todo el equipo debe estar **de acuerdo** con las decisiones tomadas.

~~~~~ **¡MANOS A LA OBRA!** ~~~~~

Anexo 24. Hojas estructuradas en planteamiento, nudo y desenlace para el boceto



Acción

Nudo

Acción

Desenlace

Anexo 25. Cartones para el bingo del Lazarillo

BINGO DEL LAZARILLO

| | | | |
|---|---------------|-------------|---|
| El ciego | El buldero | El escudero |  |
| El clérigo | El arcipreste | El clérigo | El buldero |
| El escudero | El capellán | El fraile |  |
|  | El clérigo | El ciego | El escudero |
| El ciego | El alguacil | El buldero | El clérigo |

BINGO DEL LAZARILLO

| | | | |
|---|---|--|-------------|
| El capellán | El buldero |  | El clérigo |
| El ciego | El fraile | El ciego | El escudero |
|  | El ciego | El buldero | El clérigo |
| El buldero | El escudero | El escudero | El alguacil |
| El clérigo |  | El arcipreste | El clérigo |

BINGO DEL LAZARILLO

| | | | |
|---|---------------|-------------|---|
|  | El clérigo | El capellán | El ciego |
| El buldero | El arcipreste | El escudero |  |
| El clérigo | El escudero | El ciego | El buldero |
|  | El clérigo | El escudero | El clérigo |
| El fraile | El alguacil | El ciego | El buldero |

BINGO DEL LAZARILLO

| | | | |
|---|---|-------------|---|
| El alguacil | El arcipreste | El ciego | El escudero |
| El buldero | El fraile | El clérigo | El clérigo |
| El escudero |  | El buldero | El ciego |
| El clérigo | El capellán | El ciego |  |
|  | El clérigo | El escudero | El arcipreste |



Anexo 26. Definiciones para el bingo con las soluciones

BINGO DE LOS AMOS

1. El amo al que Lazarillo tiene que alimentar, porque no tenía dinero para comer (ESCUADERO).
2. Pide a Lazarillo que se acerque a la estatua del toro de Salamanca, para escuchar su bramido, y cuando se acerca lo estampa de un manotazo contra el toro (CIEGO).
3. Da de comer a Lazarillo una cebolla de cada cuatro días (CLÉRIGO).
4. Es el jefe de Lázaro, cuando trabaja de pregonero, y le pide que se case con su criada (ARCIPRESTE).
5. Su casa está vacía pero cuida mucho su ropa. Su capa y su espada son muy importantes para él, y aunque la espada vale su precio en oro, no la quiere vender (ESCUADERO).
6. Le rompe los dientes a Lazarillo de un jarrazo de vino (CIEGO).
7. El primer amo que le paga por su trabajo (repartir agua) y gracias al cual pudo ahorrar y empezar a vestirse con ropa de bien (CAPELLÁN).
8. Se compincha con el alguacil para engañar a todos aquellos que fueron a la iglesia, para que le compraran bulas (BULDERO).
9. Le hace pasar mucha hambre a Lazarillo, hasta el punto de que este solo puede comer cuando se celebra el entierro de alguna persona (CLÉRIGO).
10. Hace vomitar una longaniza a Lazarillo (CIEGO).
11. Se piensa que un ratón y una culebra son quienes se comen su pan (CLÉRIGO).
12. Lázaro lo abandona porque es un trabajo arriesgado. Ve cómo apedrean a su amo y no quiere que eso le pase (ALGUACIL).
13. Es gracias a quien Lazarillo recibe sus primeros zapatos (FRAILE).
14. Consigue que hasta en los pueblos de al lado le compren las bulas sin dudar de su veracidad, por el susto que se llevaron todos con el alguacil (BULDERO).
15. Es el primer amo que gana un real y lo quiere compartir con Lázaro: lo manda a comprar comida y vino para comer juntos. (ESCUADERO).
16. Le da un garrotazo en la cabeza a Lázaro pensando que es una culebra (CLÉRIGO).
17. Consigue que Lázaro no tenga ninguna queja de su esposa, aunque tenga sospechas de que lo engaña (ARCIPRESTE).

Anexo 27. Algunos resultados de las narraciones de “Los amos cuentan quién fue el Lazarillo” (el ciego, el clérigo, el capellán, el fraile el capellán y el arcipreste)

EL CIEGO

Andaba yo pasando, entré en un mesón y salí con Lazarillo. No parecía de llorar así que le enseñé su primera lección en la salida de Salamanca. Le di un guantazo que le estrallo contra una entena de piedra que parecía un toro. Le dije que el meso de un ciego debe saber siempre más que el diablo.

En un par de días le enseñé muchas cosas. Yo ganaba dinero de muchas formas, por eso ganaba un mes más que cien ciegos en un año. Siempre tenía dinero, me le daba comida a Lazarillo.

Yo guardaba toda la comida dentro de un talego, el cual amataba con un cordado y llave, pero creo que Lazarillo me robaba comida también. Desde que está Lazarillo, en mis trabajos gano menos, antes ganaba una blanca o más y ahora gano merca de una blanca.

Además creo que el endiablado Lazarillo bebía de mi vino tan

precioso, porque cada vez la jarra estaba menor y yo no bebía, así que le pregunté a Lazarillo si el orra el que bebía. Me dijo que no, pero yo seguía sospechando. Durante unos días estuveándole vueltas a la jarra para ver si había un agujero por donde bebía Lazarillo, hasta que un día lo descubrí. Decidí vengarme, actué como si no le hubiera descubierto, entonces cuando menos se le esperaba, mientras comíamos le dije: "¡NECIO!"

le estampe la jarra de vino en la cara, ^{o falta corrector (así que, de esta manera)} lo dejé la boca sin dientes.

falta corrector, **MÁS TARDE** después, otro día,...

Un bordindeador me regaló en pago un racimo de uva, las uvas estaban maltratadas entonces me las guardé, en cambio invité a Lazarillo a comérselas.

Yo le dije que nos las comiéramos por turnos y Lazarillo aceptó pero cuando nos las estábamos comiendo el Lazarillo se enfadó. Vió que me las comía de dos en dos, el Lazarillo se enfadó.

Yo me pensé que Lázaro había estado desmigando tres o cuatro esquinas de panes y se lo comió. Además, yo me pensé que habían sido los ratones. Después, corté todo lo que me imaginaba que estaba mordido por los ratones.

Descubrí que Lázaro había hecho un agujero para ratones con un cuchillo y volvió a roer algunos pequeños mordiscos. Durante muchos días, yo cubría los agujeros y Lázaro abría otros.

Entonces puse un cebo con queso mientras Lázaro comía pan y queso.

Sin embargo, me pensé que era una culebra la que se estaba comiendo el pan.

Más tarde, empecé a buscar la culebra en la habitación de Lázaro, en ese momento, Lázaro se guardó la llave del arcón en la boca y al dormirse emitió un silbido muy parecido al de las Serpientes. Incluso me pensé que él era la serpiente y le di un garrotazo.

Finalmente, cuando Lázaro se despertó al cabo de una semana, le eché de casa.

Hoyera de la Cruz, cono Carda, Héctor Ledesma, Pau Claromonte y Sancha
2006
EL CAPELLÁN, EL ALGUACIL Y EL ARCEOBISPO SAN SALVADOR

Mientras yo, un capellán, estaba paseando por la plaza, vi a un discípulo llamado Lázaro y lo recibí para que de esta manera me sirviera. Yo ya iba siendo hombre y, por lo tanto, le di un asno y unos cantores para que ayudara a repartir agua a la ciudad. Supongo que fue su primer paso para conseguir una vida decente.

Cada día me tenía que entregar treinta monedas y todo lo que ganara de más de esa cantidad podría quedárselo. Así que él, poco a poco fue ahorrando hasta que pudo comprarse ropa de hombre y además, con complementos como la capa y espada. No obstante, tardó cuatro años en conseguirlo. Pero, cuando ya se vio vestido de hombre, me dijo que me quedara con mi asno porque no quería seguir con el opicio.

El próximo año soy yo, un alguacil. Cuando Lázaro dejó al capellán se acercó conmigo para hacerse hombre de justicia. Sin embargo, duró muy poco conmigo, ya que, mi opicio es muy peligroso según le parecía a él. Lázaro se dio cuenta, en una noche en la que nos persiguieron con pedradas y otros unos individuos a los que yo no había beneficiado. Aunque, él corrió lo suficiente para que no lo alcanzaran, pero yo, más viejo, me quedé atrás. Al ver como me dejaron se acordó y se apartó de mi lado. Entonces, se puso a pensar en qué opicio podría desempeñar, y me dijo: "Cuando llegue a la vejez quiero tener algo donde cuermé muerto".

Me presento soy un arcipreste, San Salvador, dado que Lázaro estaba siendo un ^{Lázaro no es arcipreste} arcipreste y yo estaba enamorado de mi criada, le dije a Lázaro que se casara con ella, para así poder verla cada domingo y festivo, ya que, esos días vendrían a comer. Empezaron a extenderse rumores sobre que era demasiado extraño que la mujer de Lázaro viniera siempre a mi casa a hacerme la cama (o deshacerla).

Entonces, le dije: el que escucha ese tipo de chismorreos nunca llegaría a nada. Tu mujer entra en mi casa con su honra y sale con ella. De modo que no estés pendiente de lo que dicen, si no a tu felicidad, que como sabes depende de mí.

Te parece razonable? Te trato como hijos e incluso venís a comer los domingos.

Tengo razón tú lo sabes. Pero el honor de tu mujer y el tuyo reta a los que te digan lo contrario, Le aconsejo:

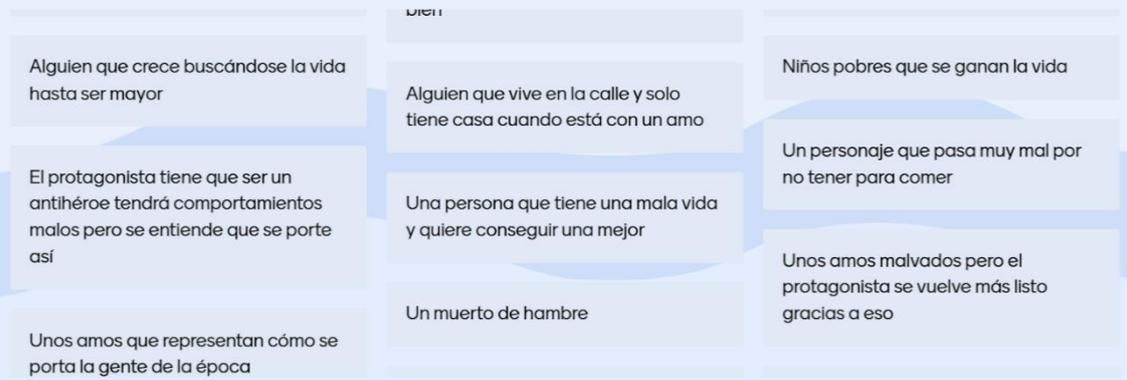
- Y ya abandoné para siempre su carrera de muchacho y de pícaro y, contaré mi vida siempre que se me pida, para demostrar a los que quieran escucharla que los de ayer son como los de hoy y aunque los siglos pasen, el hambre y las penalidades de los miserables no desaparecerán del todo.

↳ después de esa cuenta siempre mi vida (Lázaro) para demostrar....

Anexo 28. Resultados del Mentimeter

Según lo practicado con El Lazarillo, ¿qué podemos encontrar en una obra picaresca?

25 Answers



Anexo 29. Comentarios del alumnado a modo de evaluación de la Unidad Didáctica

| | |
|---|---|
| Responde las siguientes preguntas: | |
| 1. Actividad que más te ha gustado y por qué. | Hacer el trabajo del amo |
| Responde las siguientes preguntas: | |
| 1. Actividad que más te ha gustado y por qué. | Me gusto mucho cuando pasamos el texto a limpio porque todos ayudamos a nuestra redactora a escribir la historia |
| Responde las siguientes preguntas: | |
| 1. Actividad que más te ha gustado y por qué. | La actividad que más me ha gustado ha sido la del Lazarillo porque ha sido una experiencia nueva y también porque Sara había pensado en nosotros al no darnos mucho trabajo a uno solo. |
| Responde las siguientes preguntas: | |
| 1. Actividad que más te ha gustado y por qué. | Ponerse de acuerdo en que poner a la hora de redactar porque hubieron muchas risas y nos pusimos de acuerdo muy rápido |
| 3. En general, ¿qué es lo que más te ha gustado de las clases? (ej.: los materiales, las explicaciones, las actividades, poder participar...) | Los materiales que nos han ofrecido han sido muy útiles. |
| Por favor, añade algún comentario ya sea positivo o negativo (pero respetuoso; crítica constructiva).
Vuestra opinión es importante y toda la información que me deis me ayuda a aprender y a mejorar. | |
| Comentario/s positivos | Críticas constructivas |
| Trabajar en grupos ha sido mucho mas facil y divertido. | |