

IPB
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista
educare
ISSN 2244-7296
Depósito Legal: ppi201002LA3674
Órgano de divulgación de la
Subdirección de Investigación y
Postgrado

Edición **25**
Aniversario

doi Crossref
EScience Press
latindex catálogo 2.0
latindex
DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS
LatinREV
melICA CLASO redalyc.org

UN ABP SOBRE LOS CANTARES DE GESTA: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

AN ABP ON THE SONGS OF DEED: THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND LITERARY COMPETENCES

Rocío Jodar Jurado
<https://orcid.org/0000-0002-3200-2241>

Carmen María Sánchez Morillas
<https://orcid.org/0000-0002-6622-212X>
Universidad de Jaén
ESPAÑA

UN ABP SOBRE LOS CANTARES DE GESTA: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

*AN ABP ON THE SONGS OF
DEED: THE DEVELOPMENT
OF LINGUISTIC AND
LITERARY COMPETENCES*

Resumen

Ese trabajo desarrolla una propuesta de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de 14-15 años con los objetivos de promover la lectura de textos épicos medievales y de mejorar las competencias literaria y lingüística de los estudiantes. Asimismo, se persigue promover la creatividad del alumnado y su iniciativa y autonomía personal, a la par que mejorar sus habilidades comunicativas. De este modo, se ha diseñado un proyecto centrado en la lectura intensiva y extensiva del Cantar de Mio Cid a partir de las principales orientaciones metodológicas para la enseñanza de la literatura medieval de los últimos años. En conclusión, se trata de una propuesta de gran utilidad, puesto que puede adaptarse a diversos niveles y contextos educativos que trata de paliar las deficiencias lingüísticas del alumnado y fomentar el hábito lector.

Palabras clave: competencia literaria, competencia lingüística, ABP, literatura medieval.

Abstract

This article develops an educational proposal for project-based learning for students at Secondary School (14 and 15 years old) in order to promote the reading of medieval epic texts as well as improve student's linguistic and literary competences. In addition to this, this proposal aims to develop student's creativity and their personal initiative and autonomy as well as their communicative skills at the same time. Therefore, we have designed a project focus on the intensive and extensive reading of the Cantar de Mio Cid based on the main methodological guidelines for the teaching of medieval literature in recent years. In conclusion, it is a very useful project because it tries to solve the language deficiencies of students and make reading a daily habit.

Keywords: literary competence, linguistic competence, Project-based learning and medieval literature.

Introducción

Si bien la poesía épica castellana supone la piedra base sobre la que España construyó su canon literario, lo cierto es que hoy en día son pocos los discentes de Educación Secundaria que se sienten atraídos por su lectura. Este rechazo a menudo se complementa con el escaso interés que la literatura medieval ha despertado desde un punto de vista didáctico, tal como apuntan García Única y Segura Moreno (2015). Tales circunstancias no dejan de sorprender habida cuenta del protagonismo que la poesía épica en general y el *El Cantar de Mio Cid* en particular poseen dentro canon literario castellana. Teniendo en cuenta este panorama, el presente trabajo presenta una propuesta de ABP centrada en la épica medieval para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente para 3º de la ESO –conforme al diseño de la etapa establecido en España–, es decir, para el alumnado de 14-15 años. Si bien la legislación que citamos emana del Gobierno de España, nuestra propuesta sería extensible a otros países y contextos educativos, con las matizaciones pertinentes. Su objetivo esencial es el desarrollo de la competencia literaria y de la competencia lingüística, a la par que la implantación en el aula de una metodología activa, basada en el alumnado como protagonista del proceso de aprendizaje.

Fundamentación teórica

La lectura en el aula y en la sociedad: hacia una nueva clasificación de sus funciones

A partir del desarrollo de la “lingüística de la comunicación” –vertiente que engloba tres disciplinas interrelacionadas: pragmática, sociolingüística y lingüística del texto– en la segunda mitad del siglo XX, existe consenso a la hora de definir la lectura como un proceso interpretativo que conecta las experiencias y conocimientos del lector con el texto y el contexto de la obra. En este sentido, el proceso de lectura se centra no tanto en la decodificación del texto y en reconstrucción de la intención del autor, como en la comprensión, entendida esta como la atribución de significado a partir de los objetivos, conocimientos previos e intereses del lector (Solé, 1994).

Así pues, durante el siglo XX, asistimos en las escuelas a una importante renovación metodológica que se posiciona frente al historicismo literario propio del siglo XIX, el cual se plasmó en “la enseñanza de una línea de evolución cronológica literaria más o menos ejemplificada con textos donde los alumnos debían comprobar los juicios de valor y las características [literarias y lingüísticas] estudiadas” (Colomer, 2005, p. 6). La legislación vigente,

y más concretamente el Real Decreto 1105/2014 (2015), recoge este cambio metodológico al atribuirle un enfoque eminentemente comunicativo a la materia de Lengua castellana y literatura, la cual vincula al desarrollo de la Competencia Lingüística y Comunicativa (CLC). Atendiendo al carácter práctico de la materia, parece, por tanto, pertinente trabajar la lectura a través del contacto directo del discente con los textos, para lo que se hace preciso abordar el estudio de este ejercicio dentro del aula.

Si bien han existido algunas tentativas de clasificación de los diferentes ejercicios de lectura en el ámbito académico, la mayoría de ellas procedentes del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Estrada Chinchón y Parrado Collantes, 2020; Cino, 1990), lo cierto es que aún hoy existen importantes lagunas en lo que a la lengua materna se refiere. Una de las más conocidas es la elaborada por Luzner y Gardner (*The Effective Use of Reading*, 1979), quienes distinguen cinco tipos de lecturas básicas: lectura receptiva, basada en el disfrute o en el simple deseo de entendimiento; lectura reflexiva, basada en la lectura de un pasaje y en la posterior reflexión sobre el mismo; lectura global (*skimming*), que persigue la obtención de una comprensión global del contenido de la obra; lectura selectiva (*scanning*), que persigue la localización de una información determinada; y, por último, lectura intensiva o analítica, donde el lector realiza un estudio detallado del texto.

Esta clasificación, que *a priori* podría ser aplicable a cualquier contexto, flaquea a la hora de abordar el estudio de la lectura en el aula, pues no tiene en cuenta ciertas consideraciones esenciales en el ámbito educativo, como son el carácter didáctico que la lectura adquiere en la escuela y el grado de maduración de la competencia lectora del alumnado de educación primaria y secundaria. A continuación, ofrecemos una taxonomía susceptible de modificaciones, pero que consideramos bastante clarificadora. Atenderemos a tres aspectos esenciales: el objetivo, la metodología y la dimensión social.

Según los objetivos del lector, podríamos diferenciar entre una lectura funcional –que tiene como objetivo fundamental la adquisición de conocimientos o el desempeño de tareas concretas– y una lectura lúdica. Mientras la primera se liga a las diferentes esferas académicas y sociales –el alumno puede, por ejemplo, leer el enunciado de las preguntas de un examen para responderlas adecuadamente, buscar información de un determinado autor en internet a petición del docente, acceder a un texto legal para rellenar una solicitud de una beca, etc.– y suele ser impuesta por las

exigencias académicas y sociales a las que tiene que hacer frente a su día a día; la lectura de carácter lúdico es autoimpuesta, es decir parte de la voluntad del propio alumno, y no tiene más propósito que el recreo y la distracción. Si bien a menudo esta última se relaciona con la literatura, lo cierto es que en la actualidad el alumnado se ve atraído por otro tipo de textos y actividades de ocio más cercanos a sus intereses. A pesar de ello, en el segundo ciclo de la ESO, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura” y otro que persigue que los alumnos se acerquen a “ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar” (Solé, 1994, p. 31).

Asimismo, “cuando la lectura es considerada un *objeto de conocimiento*, su tratamiento en la escuela no es tan amplio como sería deseable, puesto que en ocasiones la instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de decodificación” (Solé, 1994, p. 31). De hecho, muchos docentes ignoran la importancia de abordar con sus alumnos la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y el trabajo de las estrategias de comprensión de textos procedentes académicos y sociales, de modo que contribuyen con ello al empobrecimiento de su competencia comunicativa.

Desde el punto de vista metodológico, la división que proponemos es mucho más conocida, o al menos lo es en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Nos referimos a la diferencia entre la lectura extensiva y la lectura intensiva. Mientras la lectura extensiva tiene como objetivo esencial afianzar el hábito lector, la adquisición y consolidación del código lingüístico y el disfrute de la lectura; la lectura intensiva tiene como objetivo el análisis de textos concretos, prestando especial atención al significado de las palabras que lo componen, su estructura y su contexto.

De lo anterior se deduce las diferencias existentes entre ambas. La primera suele tener un cariz motivador para el alumnado y prescinde de la comprensión de aspectos concretos del texto para centrarse en la comprensión general de la obra. No obstante, esta práctica también amplía el vocabulario de los discentes y afianza la ortografía. Normalmente se trabaja fuera del aula a través de lecturas “obligatorias” y “voluntarias”. En el ámbito de la lectura extensiva tienen cabida obras de diversa índole, de modo que el abanico de lecturas posibles oscila entre los grandes clásicos universales y la literatura infantil y juvenil, centrada en las preocupaciones e

intereses del discente. Finalmente, si bien el docente apoya y dirige el proceso de lectura –a través de guías de lectura, el envío de actividades o la resolución de dudas–, el docente gozará de gran autonomía durante el mismo.

Por su parte, la lectura intensiva tiene como objetivo fundamental el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado. Normalmente, se centra en la lectura de fragmentos de obras o textos breves a través de los cuales se aborda el estudio de aspectos gramaticales, léxicos, cohesivos o pragmáticos. En otras palabras, se persigue la “comprensión total del contenido textual” (Ruiz Cecilia, 2011, p. 219). Como puede deducirse, se trata de una práctica más exigente para el alumno, de modo que su autonomía se verá notablemente reducida con respecto a la lectura extensiva. Así pues, la ayuda del docente es una condición *sine qua non* para el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para su realización, de modo que generalmente los textos se trabajan en clase. En lo que respecta a la elección de las obras, de nuevo el *corpus* puede ser muy variado, si bien en estos casos suelen preferirse textos literarios o periodísticos que alberguen mayor dificultad.

Finalmente, conforme a su dimensión social, podemos distinguir entre una lectura en voz alta de carácter colectivo y una silenciosa e individual. La primera “es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos”, cuya “práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no solo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral” (Cova, 2004, p. 55). Dentro del aula, la lectura en voz alta adquiere un cariz coral y colectivo que posibilita la intervención del docente cuando lo estime oportuno con correcciones, preguntas o aclaraciones relativas al texto.

La lectura individual y silenciosa, empero, prescinde el componente fonológico para centrarse en los procesos cognitivos derivados de la lectura. Es sabido que la lectura silenciosa exige un mayor nivel madurativo por parte del alumno, pero, a su vez, está demostrado que facilita una comprensión más profunda del texto (García Rodicio et al., 2018). No en vano, la lectura silenciosa es, en gran medida, la base sobre la que se asienta la educación superior.

Finalmente, se debe advertir que cualquier práctica lectora en el aula se puede clasificar a través de la combinación de estos tres puntos de vista. Por ejemplo, la lectura y comentario de

texto de un fragmento del *Lazarillo* durante la realización de un examen es, desde el punto de vista del objetivo que desencadena la lectura, funcional, intensiva desde el punto de vista metodológico y silenciosa e individual desde el punto de vista de la dimensión social.

Al trabajar cada uno de estos tipos de lectura en el aula, favorecemos la formación de un lector competente, entendida la competencia como “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3). En este sentido, las nuevas corrientes lingüística han impulsado notablemente el desarrollo de la competencia comunicativa, de modo que en los últimos años se ha abandonado la metodología tradicional, el cual tendía “a ser atomista, de orientación formal; ya que la metodología utilizada centra[ba] sus métodos, técnicas y procedimientos en la forma y la estructura de la lengua” (Santiesteban Naranjo, 2016, p. 44). De esta forma, el proceso lector se concibe ahora como un acto comunicativo en el que un emisor transmite un mensaje determinado –la obra– a un receptor determinado –el lector–, quien debe decodificar e interpretar el texto conforme a un contexto determinado, compartido o no, con el emisor. Esta nueva metodología, presenta, empero, algunas lagunas, pues, si bien se han hecho “grandes avances en el estudio de la decodificación del texto” (p. 48), se descuidan otras competencias esenciales relacionadas con la lectura, entre las destacan la competencia lingüística y la competencia literaria.

Lectura y competencia lingüística

Chomsky (2004) definió la competencia lingüística como el saber que un hablante tiene de una lengua concreta. Además, comprende “toda una serie de elementos asociados como son los conocimientos, habilidades y estrategias relacionadas con la comprensión lectora, con la composición de textos escritos y con el uso de la lengua oral” (Muñoz Chaves y Rodríguez Jiménez, 2010, p. 17). Podemos afirmar, por tanto, que el trabajo de la lectura es esencial para el desarrollo de la competencia lingüística.

No en vano, a partir de la lectura se trabajan una serie de áreas esenciales para el desarrollo de la competencia lingüística: la fonético-fonológica, la semántica, la sintáctica, la léxica y la morfológica (Gombert, 1990). Así las cosas, es esencial dotar al alumnado de un amplio input lingüístico que le permita progresar en el conocimiento su propia lengua y de las herramientas de análisis necesarias para ello.

Más la competencia lingüística no solo se relaciona con la lectura y comprensión de textos, sino que en los últimos años se ha vinculado estrechamente con el ámbito de la comunicación, de modo que Lyons (1969) la asocia con la competencia pragmática y Dell Hymes (1996), directamente con la competencia comunicativa. Las nuevas teorías pedagógicas, basadas en un aprendizaje competencial, han recogido este enfoque, de modo que habitualmente nos referimos a la competencia en comunicación lingüística como a “la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales” (Muñoz Chaves y Rodríguez Jiménez, 2010, p. 17). En otras palabras, la competencia lingüística se concibe como una subcategoría de la competencia comunicativa y debe abordarse dotar al alumnado de las herramientas necesarias para hacer un uso eficaz de la lengua en sus interacciones sociales. Para ello, deben tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones (Padilla Góngora et al., 2008): a) se deben establecer contextos reales y naturales de aprendizaje; b) se debe favorecer en el aula un uso del lenguaje integral e integrador; c) se debe propiciar el desarrollo de situaciones comunicativas significativas para el alumnado, d) se debe vincular el trabajo de la competencia lingüística a contenidos interesantes que incrementen la motivación; y, por último, e) se debe favorecer el intercambio comunicativo entre el alumnado e interlocutores más competentes que proporcionen modelos expresivos. En otras palabras, “se hace necesario [...] crear en la escuela situaciones potenciadoras del desarrollo que tengan como eje fundamental la realización de actividades funcionales del pensamiento y el lenguaje” (Padilla Góngora et al., 2008, p. 18).

Lectura y competencia literaria

En los últimos años la enseñanza tradicional de la literatura ha sido sustituida por la educación literaria, que tiene como objetivo el abandono de los tradicionales métodos memorísticos en pos del acercamiento del alumnado a los textos literarios (Perdomo López, 2005, p. 149). Este acercamiento a la lectura de obras literarias posibilita el desarrollo de la competencia literaria, entendida esta como “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22). Así pues, tal como apunta Mendoza (2001, p. 113), “un

lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que este ofrece”.

Si uno de los aspectos esenciales de la competencia literaria es la interrelación texto-intereses del lector, es innegable el peso que las lecturas previas del lector, pues estas no solo aportan conocimientos previos necesarios para la comprensión de nuevos textos, sino que también ayudan al lector a definir sus propios gustos literarios. En otras palabras, de la riqueza del intertexto lector (Mendoza, 2001) del discente depende la comprensión o no de nuevos textos literarios y, por tanto, el desarrollo de la competencia literaria. Por tanto, una de las tareas básicas a la hora de abordar la educación literaria en el aula es la de enriquecer el intertexto lector, afianzar el hábito de la lectura e incrementar, progresivamente, el nivel de dificultad de las mismas. No cabe duda de que se trata de tareas complejas, pues el libro compite, a menudo en desventaja, contra los omnipresentes medios de comunicación audiovisuales que rodean a las nuevas generaciones de nativos digitales (Tiza Martínez et al., 2016, p. 120).

Por otro lado, estos retos plantean numerosas dudas a los docentes a lo hora de seleccionar las lecturas, pues puede optarse bien por hacer una selección de textos basada en los gustos de los discentes, bien por realizar una selección guiada por la calidad literaria de los textos, aunque más alejada de los intereses de los alumnos.

Asimismo, la educación literaria debe atender a la necesidad de socialización y estructuración del mundo del alumno, a fomentar su interés creativo y a configurar sus propias preferencias literarias. Para todo ello, Colomer (1995) establece una serie de principios subyacentes a la adquisición de la competencia literaria: hacer experimentar la comunicación literaria, utilizar textos con suficientes soportes para su interpretación, suscitar la implicación y respuesta de los lectores, construir la interpretación de forma compartida, ayudar al alumnado a la realización de interpretaciones complejas e interrelacionar las actividades de recepción y expresión literaria.

Atendiendo a todas estas consideraciones y especialmente al desarrollo de las competencias lingüística y literaria, hemos diseñado una propuesta didáctica que gira en torno al mester de juglaría y, más concretamente, al *Cantar de Mio Cid*.

Principios teóricos para la realización de la propuesta didáctica

Para la elaboración de nuestra propuesta, partimos desde el paradigma constructivista. Frente a la concepción conductista tradicional de la enseñanza que presupone el aprendizaje como una acción pasiva, en la que el docente asume el control de todo el proceso, el constructivismo sitúa en un primer plano al alumnado, dado que este es el responsable en última instancia de la construcción de sus propios conocimientos en pro del aprendizaje significativo. Tal como apuntan Moreno Guerrero et al. (2019, p. 15), se “requiere de un cambio metodológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje [...], al que se le da más importancia al acto de aprendizaje que al de enseñanza”, de modo que “el docente debe pasar de un rol tradicional a uno más adecuado al método de enseñanza presentado, convirtiéndose en planificador, facilitador de información, motivador, generador de contextos estimulantes, guía y moderador”. El constructivismo favorece, por tanto, la formación de un discente autónomo y activo, el cual, paulatinamente, desarrolla la competencia de aprender a aprender y su creatividad

Con el objetivo de impulsar dicho cambio, nuestra propuesta didáctica se sustenta sobre las bases del ABP, una metodología activa que promueve la realización de proyectos de gran envergadura por parte del alumnado. Podemos definir las metodologías activas como una serie de estrategias educativas que sitúan al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al fomentar el aprendizaje autodirigido (Defaz Taipe, 2021), que, además de favorecer la adquisición de contenidos, permiten desarrollar habilidades metacognitivas de diversa índole. Durante la elaboración del proyecto, el profesor deberá actuar como guía y orientador, además de promover el debate y fomentar la curiosidad del alumnado.

Propuesta didáctica

El taller del juglar: juglares, “influencers” y comunicación

Antecedentes

Como apuntan García Única y Segura Moreno (2015), existen escasas propuestas didácticas que aborden la enseñanza de la literatura medieval, y menos en el ámbito de la Educación Secundaria. Así pues, “lo cierto es que la reflexión teórica y, por ende, didáctica en tono a la enseñanza de la literatura medieval no ha gozado de gran consideración entre los hispano-medievalistas” (García Única y Segura Moreno, 2015, p. 133). No en vano, los manuales de literatura más conocidos abordan la enseñanza de la épica medieval desde el punto de vista de historiografía literaria, con todas las implicaciones que ello supone, tal como indican estos

autores. Esta situación responde, tal vez, a las dificultades que plantea la literatura medieval al lector actual. Sarah Finci (Finci, 2012), al desarrollar su propuesta didáctica para el estudio de la obra de Gonzalo de Berceo a través de vídeos educativos, expone al respecto que estas dificultades se clasifican en dos grupos bien diferenciados: por un lado, sobresale el desconocimiento de la materia por parte de los alumnos y, por otro, el desconocimiento del contexto histórico. Dentro de este último grupo, se incluyen las dificultades lingüísticas que el español medieval plantea al lector contemporáneo. Con el objetivo de salvarlas, se han planteado numerosas propuestas didácticas pertinentes para el desarrollo de nuestro trabajo.

En primer lugar, una de las prácticas habituales es la lectura intensiva de fragmentos en el aula, orientada al comentario de texto (Mollow, 2009). Para la realización de este tipo de actividad, es esencial el papel del docente como intermediario entre el alumno y texto. Frente a esta práctica, Aldo Daparte (Daparte Jorge, 2014) se inclina por el uso de versiones adaptadas que, amén de solventar los problemas idiomáticos propios de la épica medieval, abordan el estudio de la macroestructura textual de las obras. Por último, no podemos finalizar este breve apartado de antecedentes didácticos sin mencionar las propuestas de Martín Roguero (2008) y Zapata Grajales y Cano Velázquez (2010), las cuales subrayan la importancia del carácter lúdico en la metodología docente. De este modo, mientras Zapata Grajales y Cano Velázquez adaptan los juegos de rol a la enseñanza en secundaria obligatoria –a la par que expresan las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías–, Martín Roguero se inclina por la explotación didáctica de la literatura juvenil de carácter épico-fantástico a la hora de abordar el estudio de los cantares de gesta.

Todas estas propuestas sirven como base para el diseño de nuestra unidad didáctica sobre la épica castellana medieval y el *Cantar de Mio Cid*.

Contexto

La unidad didáctica que presentamos está diseñada para un alumnado de entre 14 y 15 años con un mínimo de conocimientos informáticos y avezado en el uso de las redes sociales. Como es de sobra sabido, la mayoría de las programaciones escolares para el curso que nos ocupa oscilan entre las 12 y las 15 unidades didácticas, por lo que, atendiendo al calendario escolar habitual (Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, 2009), cada unidad didáctica dispone de entre 8 y 12 sesiones en función

de la programación. En nuestro caso, hemos diseñado un total de 10 sesiones con el objetivo de que la propuesta pueda ser adaptada por los diversos docentes para su aplicación en el aula.

Asimismo, cabe destacar que la materia de Lengua Castellana y Literatura debe adoptar un enfoque eminentemente comunicativo, según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015). En este contexto, la necesidad de desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión de textos de diversa índole se antoja imprescindible.

Objetivos y competencias clave a considerar para la propuesta

A pesar de que la legislación vigente no establece objetivos específicos para cada uno de los cursos de la etapa, fija contenidos y criterios de evaluación para el primer ciclo de educación secundaria, que sirven de referencia a los centros y al profesorado para la elaboración de las programaciones didácticas. A partir de estas indicaciones, los departamentos elaboran las programaciones de curso en las que establecen los objetivos generales de curso, los cuales se relacionan directamente con los objetivos de cada una de las unidades didácticas diseñadas por los docentes. En este contexto, parece difícil diseñar los objetivos para una unidad didáctica desgajada de su correspondiente programación. No obstante, a continuación, ofrecemos unos objetivos de índole general que fácilmente puede retocarse o adaptarse según las necesidades de cada docente y la programación en la que la propuesta que presentamos se inserte.

También debemos atender al desarrollo de las competencias claves establecidas por el marco curricular: la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia para aprender a aprender (CAA), la competencia social y cívica (CSC), el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP), la competencia digital (CD), la conciencia y expresión cultural (CEC), y la competencia matemática y las competencias clave en ciencia y tecnología (CMCT). Por ello, hemos vinculado cada uno de los objetivos diseñado a una o varias competencias básicas, lo que posteriormente nos permitirá evaluar el grado de consecución de los objetivos y el grado de adquisición de las competencias clave a la misma vez. Así las cosas, hemos establecido los siguientes objetivos:

- Reconocer y utilizar los elementos y factores que intervienen en la comunicación oral y escrita, así como sus características propias (CCL, CSC).
- Elaborar textos escritos y orales, atendiendo a su adecuación al contexto, así como a las

normas ortográficas y prosódicas de nuestra lengua y a aspectos formales derivados del uso de procesadores de texto (CCL, CD).

- Identificar y caracterizar los mecanismos de cohesión de un texto (CCL, CMCT).
- Conocer el marco histórico-cultural en el que se desarrolla el mester de clerecía, así como sus principales autores y obras (CCL, CEC).
- Leer de forma expresiva y comentar textos representativos del mester de juglaría, reconociendo sus características discursivas e interesándose por su intención comunicativa (CCL, CEC, CAA).

Contenidos

Conforme al Real Decreto 1105/2014 (2015), los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la Enseñanza Secundaria se estructuran en cuatro bloques temáticos: 1) Comunicación oral: escuchar y hablar; 2) Comunicación escrita: leer y escribir; 3) Conocimiento de la lengua; y 4) Educación literaria. En función de los objetivos diseñados previamente, hemos seleccionado los siguientes contenidos para cada uno de los bloques:

- Comunicación oral: escuchar y hablar: a) identificación de las características de los discursos orales formales e informales, b) producción de discursos orales adecuados a diferentes contextos y c) uso de cambios de registro.
- Comunicación escrita: leer y escribir: a) búsqueda de información a través de las TIC y de fuentes de información tradicionales para la elaboración de textos propios, b) producción de textos escritos y c) respeto de las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.
- Conocimiento de la lengua: a) concepto de cohesión y macroestructura textual, b) concepto de coherencia y microestructura textual y c) identificación de la coherencia en un texto y clasificación y análisis de mecanismos de cohesión: conectores contraargumentativos, consecutivos y aditivos, elementos anafóricos y catafóricos, recurrencias, sustituciones y deixis.
- Educación literaria: a) marco histórico de el Cid, b) el mester de juglaría: los tipos de juglares, los cantares de gesta y el *Poema de Mio Cid*, c) lectura expresiva y comentario de fragmentos representativos del *Cantar de Mio Cid* y d) interés por la finalidad informativa y lúdica de los cantares de gesta medievales.

Metodología de la propuesta

Más allá del omnipresente constructivismo sobre el que se sustenta toda la práctica educativa actual, lo cierto es que en los últimos años han proliferado un buen número de metodologías docentes estrechamente vinculadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que tienen como principal objetivo incrementar la motivación del alumnado. Conceptos como “gamificación”, “*break-out* educativo” o “clase invertida” son cada vez más conocidos entre la comunidad docente. Este escenario parece estar dominado en la actualidad por el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que no solo contribuye a incrementar la motivación del alumnado, sino que lo plantea situaciones educativas reales a la par que favorece la interdisciplinariedad con otras asignaturas. En este sentido, si bien la propuesta que presentamos está pensada *a priori* para la materia de Lengua Castellana y Literatura, lo cierto es que podría ser notablemente ampliada en el caso de que se cuente con la colaboración de docentes de otras asignaturas (como podrían ser Historia o Tecnología).

El ABP otorga al alumno un rol activo al discente, el cual diseña y elabora un proyecto educativo del cual se responsabiliza. El docente, por su parte, acompaña al discente durante todo el proceso. En otras palabras, el ABP se sustenta sobre las bases de la intencionalidad y la utilidad. La intencionalidad supone que el discente decide aprender sobre un tema concreto libremente y la utilidad implica que el alumno concibe dicho proyecto como un aprendizaje útil (Vergara Ramírez, 2016).

Finalmente, la implantación de un proyecto de ABP en el aula exige la secuenciación de las actividades en al menos cinco etapas bien diferenciadas: elección del tema, búsqueda de la información, desarrollo del proyecto, presentación del producto final, evaluación. Nosotros, además, incorporaremos una etapa más a este proceso, la de organización y planificación del proyecto.

Actividades: fases del proyecto y secuenciación de las sesiones

El proyecto se realizará a lo largo de dos semanas. Las actividades se distribuirán en 10 sesiones de una hora de duración cada una. Estas sesiones, además, se secuenciarán conforme a las fases de elaboración de un ABP. A continuación, ofrecemos un cronograma detallado de nuestro proyecto:

Tabla 1

Cronograma de la propuesta didáctica

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1	Presentación del tema Sesión 1, actividad 1 (1 hora)	Presentación del tema Sesión 2, actividad 2 (1 hora)	Organización y planificación del proyecto Sesión 3, actividad 3 (30 minutos) y actividad 4 (30 minutos)	Búsqueda de información Sesión 4, actividad 5 (1 hora)	Búsqueda de información Sesión 5, actividad 6 (1 hora)
Semana 2	Búsqueda de información Sesión 6, actividad 7 (1 hora)	Elaboración del producto final Sesión 6 , Redacción del proyecto (1 hora)	Elaboración del producto final Sesión 7 , Redacción del proyecto (1 hora)	Presentación del producto final Sesión 8 , actividad 8 (1 hora)	Evaluación Sesión 9 (1 hora)

Fase 1: Presentación del Tema

Hay mucha controversia a la hora de establecer quién debe el tema de un proyecto de ABP: ¿el alumnado o el docente? Si bien es cierto que los docentes conocen a la perfección los contenidos que deben trabajar los alumnos, no lo es menos que la motivación de estos incrementa cuando son ellos los que eligen dicho tema. Existe una opción intermedia que podría satisfacer los requerimientos del docente sin mermar la disposición de los discentes: presentar al alumnado un tema que ofrezca la posibilidad de subdividirse en varias líneas de investigación, lo que brindaría al alumnado un abanico más o menos amplio de elección.

Conforme a ello, esta propuesta básica presenta a los alumnos un “taller del juglar”, orientado a que los discentes realicen un proyecto de ABP basado en la épica medieval y a través del cual se trabajen también contenidos de lengua, así como contenidos de historia y transversales. La primera sesión, por tanto, se dedicará a la presentación del tema y a la elección por parte de los alumnos del título del proyecto. Detallamos la primera sesión a continuación:

Actividad 1. *El Cid*, los juglares y *youtubers* e *instamgramers*: el arte de la comunicación.

- **Objetivos:** a) Presentar el tema al alumnado, b) Incrementar su motivación y c) Detectar los conocimientos previos sobre el tema.
- **Descripción:** al llegar a clase, se proyectará a los alumnados tres vídeos. El primero será el tráiler oficial de la serie *El Cid* (Amazon Prime, 2020), posteriormente un pequeño vídeo sobre los juglares medievales (Moriche, 2019) y, finalmente, un vídeo de los *youtubers* Jaime Altozano y Ter sobre la música pop (2018). Posteriormente, le preguntaremos a los alumnos qué tienen en común los tres vídeos, con el fin de que deduzcan en gran grupo que tanto los juglares,

transmisores de los cantares de gesta canciones, cuentecillos, etc. medievales, como los *youtubers*, transmisores de contenidos propios y de actualidad, son profesionales de la comunicación que buscan entretener a un público amplio. Aprovecharemos el debate para detectar los conocimientos previos de los alumnos y realizar con ellos una lluvia de ideas. Recursos: Cañón virtual y pizarra. Agrupamientos: gran grupo.

Actividad 2. El taller del juglar.

- **Objetivos:** a) Establecer un acuerdo para la realización de un proyecto de ABP sobre los juglares medievales, b) Incrementar la motivación del alumnado y c) Elección del título del proyecto.

- **Descripción:** aprovechando el interés que los *influencers* actuales despiertan en el alumnado, les propondremos realizar un proyecto de ABP sobre la épica medieval en conexión con los nuevos medios de comunicación actuales: Youtube, Facebook, Instagram, Tic ToK, etc. El objetivo del proyecto será que los alumnos realicen una antología de “cantares de gesta modernos” y los presenten al público a través de las redes sociales y en directo. Dicha recopilación de textos de creación propia irá acompañada de una “guía de lectura” en la que el alumnado ponga en relación los textos creados con la lírica medieval y explique y aplique sus características. Para ello, deberán desarrollar no solo la competencia literaria, sino también la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia tecnológica. En este proceso la lectura y comprensión de textos de diversa índole, será esencial. Posteriormente, en gran grupo se procederá a la elección del título del proyecto por parte de los alumnos. Dicho título será provisional y podrá ser modificado por los alumnos. Recursos: pizarra. Agrupamientos: gran grupo.

Fase 2: Organización y planificación del proyecto

Durante esta fase, guiaremos a los discentes para que establezcan las líneas de investigación del proyecto y planifiquen su desarrollo. En otras palabras, guiaremos al alumnado para que defina con claridad qué quiere aprender y por qué. Es previsible que se establezcan al menos tres líneas de investigación: una relacionada con los juglares y la comunicación, orientada al estudio de la transmisión de la comunicación en la Edad Media y en la actualidad; otra relativa a la figura del héroe medieval y actual, en clara relación con la idea de la fama; y, finalmente, una última relativa a las habilidades de un buen emisor. En el caso de que dichas líneas de

investigación no sean definidas con claridad por el alumnado, el docente podrá guiar el debate para que ellos consigan delimitarlas con cierta independencia. Asimismo, no se desecharán otras posibles líneas de interés para el alumnado.

La definición de las líneas de investigación favorece la subdivisión de la clase en pequeños grupos de trabajo, pues, según el itinerario escogido, bien participarán en la realización de la antología de “cantares modernos”, bien en la realización de la guía de lectura de dicha antología. Con ello se pretende que cada alumno trabaje y aprenda en función de sus habilidades, que pueden ser de muy diversa índole.

Si bien cabría pensar que esta división en grupo podría conllevar en aprendizaje parcial del tema abordado, lo cierto es que cada grupo deberá conocer a la perfección el trabajo de los demás para poder realizar la parte del trabajo que le toca. Por ello, se llevará a cabo un aprendizaje holístico y competencial, basado en las habilidades y peculiaridades personales del alumnado.

Al relacionar la comunicación en las redes sociales con la lírica medieval, buscamos no solo incrementar su motivación para la relación del proyecto, sino eliminar el comprensible rechazo inicial que el alumno siente hacia la lectura de textos medievales alejados, en principio, de su registro y su entorno más cercano.

Actividad 3. ¿Qué y por qué?

- **Objetivos:** a) Establecimiento de las líneas de trabajo.
- **Descripción:** retomaremos el proyecto recordando algunos de los aspectos clave apuntados en la sesión anterior, a partir de los cuales intentaremos que el alumnado defina el proyecto estableciendo las líneas de investigación. Para ello se les preguntará qué quieren estudiar y por qué. Apuntaremos las respuestas de los alumnos y guiaremos el debate para al menos establecer las tres líneas de investigación anteriormente apuntadas. Asimismo, aceptaremos otras líneas de investigación que puedan tener interés para el trabajo de los contenidos de la unidad. Algunos ejemplos de líneas de trabajo alternativas podrían ser el estudio del contexto histórico de los juglares en comparación con el actual, la comparación entre los cantares de gesta españoles y el ciclo artúrico, la comparativa entre el *Poema de Mío Cid* y sus adaptaciones cinematográficas, etc. La duración de la actividad es de 30 minutos. Recursos: pizarra. Agrupamientos: gran grupo.

Actividad 4. Quién es quién

- **Objetivos:** a) Establecimiento de los grupos de trabajo y b) Firma de un compromiso de trabajo.
- **Descripción:** Una vez establecidas las líneas de trabajo, los alumnos se distribuirán según las líneas de investigación seleccionadas. Posteriormente, a cada línea se le encomendará un trabajo concreto: bien participar en la composición y/o grabación de los textos que conformarán la antología, bien participar en la elaboración de la guía docente. Presumiblemente, los alumnos de la tercera línea de trabajo, relativa a las habilidades de un buen emisor, sean los encargados de la composición y grabación de los textos. Por su parte, los integrantes de la segunda línea, ligada al estudio del héroe medieval y del héroe actual, estarán probablemente vinculados con la realización de la guía. Los componentes de la primera línea de trabajo podrán incorporarse a cualquiera de ellas, así como los integrantes en líneas de trabajo alternativas. Con esta subdivisión se pretende que los alumnos aprovechen sus habilidades comunicativas, sociales, digitales, etc., para la realización del proyecto y acercar, de este modo, el contenido trabajo en clase a sus intereses personales. La clase finalizará con la redacción de un texto entre el docente y los alumnos en el que se establecerán los derechos y responsabilidades del profesor y los alumnos durante la realización del proyecto. Recursos: pizarra y ordenador. Agrupamientos: gran grupo / pequeño grupo.

Finalizaremos la clase entregándole al alumno fotocopias del *Manual de historia de la literatura española* de Felipe Pedraza y Milagros Cáceres con información acerca del mester de juglaría que deberán leer para la siguiente sesión.

Fase 3: búsqueda de la información (I)

Como hemos apuntado, para la realización del proyecto será necesario que todos los grupos conozcan la información manejada por el resto de los grupos de trabajo. Así, teniendo en cuenta que en el proyecto se han definido tres líneas de trabajo esenciales, se dedicarán tres días para la búsqueda de información requerida para la realización del proyecto:

Primer día. Búsqueda de información de la primera línea de trabajo: la figura del juglar

Actividad 5. “Mester traigo fermoso”

- **Objetivos:** a) Conocer el contexto histórico del mester de juglaría y b) Conocer los distintos tipos de juglares.

- Descripción: en esta primera sesión, se abordará el estudio del mester de juglaría. Para ello, los alumnos realizarán en gran grupo un esquema con la información que han obtenido a través de la lectura extensiva de las fotocopias proporcionada en la clase anterior. A través de esta actividad, trabajamos la comprensión lectora, la lectura extensiva y desarrollamos la competencia clave de aprender a aprender.

Posteriormente, se pedirá a los alumnos que amplíen la información a través de la realización por grupos de búsquedas en internet. Para ello, el docente hará unas pequeñas indicaciones sobre los portales y bases de datos que pueden utilizar. En este caso, trabajaremos la lectura intensiva y, más concretamente, la técnica del *scanning*, que consiste en localizar datos muy concretos en textos de una extensión considerable. Para trabajar esta técnica, le proporcionaremos al alumnado un listado de preguntas básicas sobre el contexto histórico del mester de juglaría que deberán responder. Tras la búsqueda, se ampliará el esquema realizado inicialmente y se reflexionará acerca del parecido de los juglares con los actuales *influencers*, cuyos vídeos y post versan de temas muy diversos. En casa, el grupo de trabajo de la línea de trabajo número 1 tendrá que ampliar aún más la información para la posterior realización del producto final. Recursos: pizarra, ordenador, CMAP Tool. Agrupamientos: gran grupo / pequeño grupo.

Al finalizar la sesión, se pondrá a disposición de los alumnos un texto del *Poema de Mio Cid*, anotado por el docente con el objetivo de facilitar su comprensión, y un fragmento de la serie *El Cid* con una batería de preguntas acerca de las características del héroe medieval. Este material servirá de punto de partida para la siguiente sesión.

Según día: Búsqueda de información (II)

Actividad 6. Un gran poder conlleva una gran responsabilidad.

- Objetivos: a) Conocer las características del héroe épico, b) Reflexionar sobre la fama en la Edad Media y en la actualidad, c) Elaborar un perfil de los “héroes” actuales.
- Descripción: En esta segunda sesión de búsqueda de la información, se abordará la figura del héroe. En gran grupo, reflexionaremos sobre el texto y el vídeo enviado para casa y corregiremos la batería de preguntas ofrecida por el docente en gran grupo. Con ello, se trabajará la lectura de textos literarios y la lectura intensiva, pues en clase se revisarán aquellos pasajes del texto que no hayan sido comprendidos por el alumnado. Tras ello, se definirán las características del héroe épico. Posteriormente, los alumnos procederán a elaborar en pequeño grupo un breve

texto creativo, con el fragmento del *Poema de Mio Cid* como modelo, sobre un “héroe” actual al que admiren y lo leerán en voz alta a sus compañeros, quienes evaluarán sus semejanzas con el modelo épico original con la ayuda de una rúbrica proporcionada por el docente. En casa, el grupo de trabajo de la línea de trabajo número 2 tendrá que ampliar aún más la información para la posterior realización del producto final. Para ello, el docente proporcionará a este grupo las indicaciones oportunas. Recursos: pizarra, ordenador, rúbricas. Agrupamientos: gran grupo / pequeño grupo.

Nuevamente, la sesión finalizará con la entrega al alumnado de un fragmento del *Poema de Mio Cid*, pero en esta ocasión sin ningún tipo de adaptación. El alumnado únicamente tendrá que leer el texto e intentar interpretarlo por su cuenta. Asimismo, se les entregará un resumen de los mecanismos de coherencia y cohesión.

Tercer día. Búsqueda de información (III)

Actividad 7. “Bien oiréis lo que dirá”

- Objetivos: a) Análisis de las habilidades pragmáticas de los juglares, b) Estudio de los mecanismos de coherencia y cohesión, c) Análisis y aplicación de los mecanismos de coherencia y cohesión en vídeos de las RRSS.

- Descripción: en clase se leerá de forma intensiva el fragmento del *Poema de Mio Cid* entregado en la sesión anterior, en el que las apelaciones al auditorio son abundantes. Tras la lectura, con la ayuda del docente, los alumnos intentarán definir el eje comunicativo del fragmento, analizarán las interpelaciones al auditor y procederán al análisis de los mecanismos de coherencia y cohesión. Este análisis servirá, además, para la realización de un pequeño esquema de los mecanismos de coherencia y cohesión que quedará a disposición de toda la clase en Moodle. Con esta actividad no solo se trabaja la comprensión lectora, sino también la competencia en comunicación lingüística y la educación literaria. Tras ello, se visualizarán en clase varios vídeos de *youtubers* de temáticas variadas y se analizarán en gran grupo los mecanismos de coherencia y cohesión de dichos vídeos, así como aquellos recursos pragmáticos de apelación al público presentes en los mismos. Asimismo, se reflexionará sobre cuáles de esos mecanismos son más efectivos a la hora de atraer la atención del público. En casa, el grupo de trabajo de la línea de trabajo número 2 tendrá que ampliar aún más la información para la posterior realización del producto final. Para ello, el docente proporcionará a este grupo las

indicaciones oportunas. Recursos: Pizarra, fotocopias, ordenador, CMaps Tool y Moodle.
Agrupamientos: gran grupo.

Con el objetivo de atender a la diversidad del aula, el profesor pondrá a la disposición del alumnado una batería de ejercicios en Moodle que le ayudará a reforzar los contenidos vistos en las tres sesiones de búsqueda de información y a profundizar en ella en caso de estar interesado.

En el caso de que existan más líneas de investigación, se dedicará una sesión más a la búsqueda de información de dichas líneas de investigación. De no ser así, dicha sesión se puede invertir en la corrección de la batería de actividades complementarias.

Fase 4. Desarrollo del proyecto

En las sesiones 6 y 7 los alumnos, por grupos, redactarán los “cantares modernos” sobre “héroes” actuales de la antología y realizarán la guía de lectura de dicha antología. Los héroes escogidos por los alumnos pueden pertenecer a distintos ámbitos, aunque se establecerá que al menos uno de ellos proceda de las lecturas particulares de los alumnos: cómics, novelas, libros de lectura juvenil, etc. (lectura lúdica). Además, los “nuevos cantares” seguirán en la medida de lo posible el esquema métrico de los cantares de gesta, si bien no será imprescindible su cumplimiento. La redacción de la guía y de los textos nos permitirá también trabajar en el aula la corrección ortográfica, gramatical y tipográfica de forma más individualizada. En ambos casos, el docente guiará el proceso de redacción de los borradores y de los textos finales.

Asimismo, algunos de los integrantes de la tercera línea de investigación procederán a grabar vídeos recitando dichos textos (trabajos de este modo la lectura coral o colectiva), poniendo especial énfasis en los mecanismos pragmáticos que apelan al público.

Para la realización de estas tareas, los integrantes de cada grupo han tenido que profundizar previamente en cada una de sus líneas de investigación a partir de las lecturas recomendadas por el docente (lectura extensiva y funcional) y de la información recopilada por ellos mismos a través de diversos medios. Los tres grupos deberán estar, además, coordinados, pues difícilmente se podrán redactar algunos apartados de la guía de lectura de la antología sin la redacción previa de los nuevos cantares. Otros apartados de la guía, referentes por ejemplo al oficio de los juglares, sí que pueden redactarse con anterioridad, mas conviene siempre relacionarlos con los cantares redactados por los alumnos en la medida de lo posible. Por último, la grabación y maquetación de los vídeos deberá realizarse al finalizar las dos tareas anteriores.

Los recursos requeridos para estas dos sesiones estarán determinados por las necesidades de los alumnos, aunque está claro que el uso de ordenadores y de dispositivos de grabación será esencial. Asimismo, en caso de ser necesario, el alumnado podrá finalizar estas tareas en casa, de modo que en el aula disponga de tiempo suficiente para resolver junto al docente todos los problemas que se le planteen.

Fase 5. Presentación del producto final

Actividad 8. Escucha nuestro cantar

- **Objetivos:** a) Lectura coral y expresiva de textos con intención literaria, b) Realización oral de discursos académicos explicativos.
- **Descripción:** Con el objetivo de conectar el proyecto con el entorno más cercano del alumnado y que este perciba su aprendizaje como algo significativo, no solo se colgarán los trabajos grabados realizados por el alumnado en el perfil del colegio, sino que se realizará una pequeña presentación en la clase de 1º de ESO, pues en este curso también se aborda el estudio de la literatura medieval. El alumnado comprobará así que el trabajo que ha realizado es útil para otros compañeros y conectará el proyecto no solo con sus intereses más cercanos, en este caso representado por las redes sociales, sino con su utilidad práctica. Bien en la clase de 1º de ESO, bien en la biblioteca, los alumnos encargados de la grabación de los vídeos recitarán ante sus compañeros algunos de los nuevos cantares compuestos y explicarán su significado y sus características, así como el proceso de elaboración. Por su parte, los encargados de confeccionar la guía de lectura de la antología la presentarán ante la comunidad educativa, resaltando su originalidad y su utilidad a la hora de trabajar los cantares de gesta en el aula. La biblioteca se encargará de recoger y catalogar el trabajo realizado por los alumnos de modo que este quede a disposición de toda la comunidad educativa. Para la presentación, tanto de la antología como de la guía, los alumnos podrán utilizar todos los recursos tecnológicos que consideren oportunos: presentaciones, música, imágenes, etc. Recursos: pizarra, fotocopias, ordenador, cañón virtual, altavoces. Agrupamiento: Gran grupo.

Fase 6. Evaluación

Dedicaremos la última sesión de esta propuesta didáctica a la evaluación del proyecto, desde tres ámbitos distintos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En esta última

sesión se le entregará al alumnado una rúbrica de evaluación y, tras una breve reflexión en gran grupo acerca del desarrollo del proyecto, se le pedirá a cada alumno que complete la rúbrica en relación con el trabajo que se ha realizado.

Posteriormente, se procederá a la coevaluación, donde los integrantes de cada grupo evaluarán el trabajo realizado por los demás miembros de su grupo. Para ello, utilizará una rúbrica semejante a la utilizada para la evaluación de su propio trabajo. Al finalizar la coevaluación, el docente hará las indicaciones que considere pertinentes a los discentes con el objetivo de mejorar de cara a futuros proyectos.

Para la realización de las rúbricas, el docente tendrá en cuenta los siguientes criterios e ítems de evaluación: a) Reconocer y aplicar las características y factores de la comunicación oral y escrita, atendiendo a diferentes tipos de discurso (objetivos 1 y 2), b) Reconocer en un texto dos de sus propiedades, la coherencia y la cohesión, e identificar los mecanismos que las sustentan (objetivo 3) y c) Conocer los hechos más relevantes del marco histórico y cultural, así como los rasgos distintivos de juglaría y valora la finalidad divulgativa de los juglares (objetivos 4 y 5).

Finalmente, la evaluación del proceso de enseñanza se realizará mediante un cuestionario que se enviará a través de Moodle al alumnado para que este lo complete en casa. Con esta actividad, se trabaja la competencia clave de aprender a aprender, se trabaja la lectura funcional (pues el alumno debe comprender los ítems que se evalúan en la rúbrica) y se fomenta el espíritu crítico del alumnado.

Conclusiones

La propuesta didáctica que presentamos contribuye a la consecución del principal objetivo de nuestro trabajo: fomentar el hábito lector del alumnado y desarrollar sus competencias lingüística y literaria. Además, favorece el acercamiento de los adolescentes a la poesía épica medieval, un terreno abandonado por los estudios didácticos. Para ello, pretender crear en el aula un clima de trabajo agradable, que favorezca el aprendizaje cooperativo y que conecte los contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura con la realidad, mostrando al alumnado la importancia que la lectura tiene en el día a día de nuestra sociedad. En este sentido, la adopción de los postulados constructivistas y de las metodologías activas se manifiestan esenciales para que el alumnado asuma el control de su propio proceso de aprendizaje.

Habida cuenta de las dificultades que la literatura medieval plantea al alumnado y de la

desconexión de sus temas y formas en relación con la literatura contemporánea –a la que los discentes están más habituados– urge revisar el currículo educativo y la publicación de más propuestas como la que nos ocupa, que permitan revalorizar el papel de la literatura medieval en el ámbito de la educación literaria.

En definitiva, se debe retomar la lectura de textos tan significativos para la historia de nuestra literatura como *El Cantar de Mio Cid*, cuyo valor estético no solo es incalculable, sino que además han contribuido a la creación de nuestro canon literario y al nacimiento de un personaje universal que encarna los valores esenciales del héroe clásico.

Referencias

- Altozano, J., & Ter. (14 de junio de 2018). *La verdad sobre la música POP* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ySa67e0jKNA>
- Amazon Prime. (12 de noviembre de 2020). *El Cid - Trailer Oficial* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XURaNNdxGgo>
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Méjico: Siglo XXI.
- Cino, I. (1990). *Desarrollo de habilidades de lectura en la lengua extranjera*. La Habana: Pedagogía cubana.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Revista Textos*, Versión electrónica. <https://docplayer.es/93404298-La-adquisicion-de-la-competencia-literaria.html>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. HYPERLINK "<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>" \t "_blank" <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Daparto Jorge, A. (2014). Rescrituras divulgativas del mito cidiano. Descripción y análisis de adaptaciones y versiones contemporáneas representativas del "Cantar de Mio Cid". *Álabe*, 10. HYPERLINK "<https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.4>"

<https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.4>

Defaz Taipe, M. (2021). Metodologías activas en el proceso de enseñanza. *Roca*, 16, 463-472.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26310>

Estrada Chinchón, J. L., & Parrado Collantes, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Inclusiones*, 7(2), 14-37.

<https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/257>

Finci, S. (2012). Propuesta práctica para la enseñanza de la literatura medieval española: Gonzalo de Berceo. En P. Botta (Ed.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH* (pp. 80-85). Italia: Bagatto Libri.

García Única, J., & Segura Moreno, I. (2015). Alteridad y lectura via negationis: una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura medieval. *Aula de encuentro*, 1, 131-163.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704121>

García Rodicio, H., Melero Zabal, M., & Izquierdo-Magaldi, B. (2018). Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión? *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 138-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292818>

Gombert, J. E. (1990). *Le developpment metalinguistique*. Francia: Livre. Mars.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Junta de Andalucía. (20 de 7 de 2009). Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes. *BOJA*, 139, 5-9.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/139/1>

Lunzer, E., & Gardner, K. (Eds.). (1979). *The Effective Use of Reading*. Londres: Heinemann Educational Books.

Lyons, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Roguero, N. (2008). Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 191-209.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110191A/18978>

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (2001). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. En A. Mendoza, *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-137). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mollow, P. I. (2009). La enseñanza de la literatura española medieval. En *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE: actas* (pp. 313-318). Madrid: MINECO.
- Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., & Romero Rodríguez, J. M. (2019). Influencia del género en el aprendizaje del alumnado mediante "role playing" y vídeo educativo. En A. Baena Extremera, & P. J. Ruiz Montero, *Metodologías activas en ciencias de la educación* (págs. 9-28). Sevilla: Wanceulen.
- Moriche, P. (Dr.). (17 de diciembre de 2019). *Merter de juglaría. El juglar en la Edad Media* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y51EmZT6hU8>
- Muñoz Chaves, P., & Rodríguez Jiménez, L. (2010). Las competencias en el marco educativo. En J. Cárdenas Sánchez, & L. Timón Benítez (Eds.), *Las competencias en la ESO. Actividades educativas para la mejora de la competencia lingüística en los centros educativos* (pp. 9-36). Sevilla: Wanceulen.
- OCDE. (2005). *Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M., Pérez Morón, M., Rodríguez Marín, C., & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317019>
- Perdomo López, C. A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-159. HYPERLINK "<http://hdl.handle.net/2183/8246>" <http://hdl.handle.net/2183/8246>
- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (3 de enero de 2015). Boletín Oficial del Estado, 3, 169-546. HYPERLINK "<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>" \o "Permalink ELI"

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>

- Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos. *Odisea*, 12, 217-232. HYPERLINK "https://doi.org/10.25115/odisea.v0i12.312" <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i12.312>
- Santiesteban Naranjo, E. (2016). *La lectura y su didáctica. Teoría y práctica del texto docente*. Universidad de Las Tunas: Editorial Académica Universitaria.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Tiza Martínez, M., Campos Maura, E., & Castellón Bermúdez, Y. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Investigación y pensamiento crítico*, 4(2), 115-125. <https://revistas.usma.ac.pa/ojs/index.php/ipc/issue/view/12>
- Vergara Ramírez, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.
- Zapata Grajales, F. N., & Cano Velázquez, N. A. (2010). La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del juego de rol y de aventura. *Unión. Revista iberoamericana de educación matemática*, 23, 211-233. <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738489>