



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Didáctica de la Lengua y la Literatura
en Educación Secundaria y Bachillerato

**Uso del pódcast para el estudio de la épica
medieval y la mejora de la oralización
mediante la retórica grecolatina en 3º ESO**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Laura Montes Solís
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de innovación
Director/a:	Gabriel Sevilla Llisterri
Fecha:	17/07/2024

Resumen

En este trabajo, se expone una propuesta didáctica de innovación que tiene como objetivo unir las dos vertientes – lingüística y literaria – de las que se compone la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por un lado, se promueve la mejora de la expresión oral y la oralización mediante la aplicación de las cinco partes de la retórica grecolatina en la producción de discursos escritos que posteriormente son oralizados. Por otro lado, se fomenta la aproximación y el disfrute de la lectura, la reflexión y la comparación de la obra épica medieval más relevante de nuestra literatura, *El cantar de mio Cid*, con otras manifestaciones literarias y culturales actuales como los superhéroes. Actualmente, la didáctica de la lengua y de la literatura aboga por el acercamiento de los aspectos teóricos a la realidad del estudiante. Así pues, en este caso, se emplea el pódcast como una herramienta pedagógica que permite aplicar buenas prácticas comunicativas en una situación motivadora y cercana al alumnado del siglo XXI. Asimismo, este género discursivo proporciona un espacio de reflexión en el que el discente puede expresarse de manera creativa sobre aspectos literarios como la pervivencia de temas literarios con el objetivo de acercarlos a su realidad.

Palabras clave: pódcast, competencia comunicativa, educación literaria, héroe épico, retórica grecolatina

Abstract

The primary objective of this didactic proposal is to integrate the linguistic and literary aspects of teaching Spanish language and literature. On the one hand, it seeks to promote the improvement of speaking and communication skills by means of the application of the five canons of Greco-Roman rhetoric in written discourses. On the other hand, it advocates the enjoyment of reading, as well as the reflection and comparison of the most significant epic work in Spanish literature, with other contemporary productions, such as those starred in by superheroes. Nowadays, teaching approaches call for the convergence of theoretical concepts and students' reality. In this proposal, the podcast is used so as to unify these two features. Regarding communicative skills, it provides motivating and everyday scenarios to perform proper communicative practices. Furthermore, it enables students to reflect on and express themselves creatively on literary topics, such as continuity of literary themes with the aim of bringing them closer to their reality.

Keywords: podcast, communicative competence, literary education, medieval epic hero, Greco-Roman rhetoric

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación	9
1.2.	Objetivos del TFE	10
1.2.1.	Objetivo general	10
1.2.2.	Objetivos específicos	10
2.	Marco teórico	11
2.1.	La expresión oral y la educación literaria en la legislación española	11
2.2.	Didáctica de la expresión oral	12
2.2.1.	La retórica - el arte de saber hablar	14
2.3.	Didáctica de la literatura	16
2.3.1.	Nuevos enfoques en la didáctica de la Literatura	16
2.3.2.	Fomento del hábito lector en la actualidad	17
2.3.3.	Por qué estudiar la épica medieval castellana en el siglo XXI	20
2.4.	El pódcast como herramienta didáctica	21
3.	Propuesta didáctica de innovación	23
3.1.	Presentación	23
3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica	24
3.2.1.	Objetivo general	24
3.2.2.	Objetivos específicos	24
3.3.	Contexto	24
3.3.1.	Contextualización legal	24
3.3.2.	Contextualización del centro educativo	25
3.3.3.	Contextualización de la programación	25
3.3.4.	Contextualización del alumnado	25

3.4. Actividades	26
3.4.1. Saberes básicos y competencias	26
3.4.2. Metodología	29
3.4.3. Secuenciación didáctica.....	31
3.4.4. Atención a las diferencias individuales	44
3.5. Evaluación.....	45
3.6. Cronograma	47
4. Conclusiones.....	48
5. Limitaciones y prospectiva	50
5.1. Limitaciones.....	50
5.2. Prospectiva	50
Referencias bibliográficas.....	51
Anexo A. Instrumentos de evaluación	54
Anexo B. Ponderación de los criterios de evaluación en la calificación trimestral	58
Anexo C. Relación de las actividades y los criterios de evaluación	62

Índice de figuras

Figura I - Operaciones de la retórica. Fuente: elaboración propia.	15
Figura II - Bloques y saberes básicos abordados en la propuesta didáctica. Fuente: Real Decreto 217/2022.	27
Figura III - Fases de implementación del ABP. Fuente: elaboración propia.....	31

Índice de tablas

Tabla I - Competencias, criterios de evaluación y descriptores operativos trabajados. Fuente: Real Decreto 217/2022.....	28
Tabla II - Actividad 1. Fuente: elaboración propia	33
Tabla III - Actividad 2. Fuente: elaboración propia.....	36
Tabla IV - Actividad 3. Fuente: elaboración propia	39
Tabla V - Actividades de la tarea final. Fuente: elaboración propia	43
Tabla VI - Medidas extraordinarias para la atención a las diferencias individuales. Fuente: elaboración propia.....	45
Tabla VII - Tabla del cronograma de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia	47
Tabla VIII - Escalas de estimación utilizadas en las actividades 1.3 y 2.4. Fuente: elaboración propia.....	55
Tabla IX - Lista de cotejo utilizada en las actividades 3.3. y 3.4. Fuente: elaboración propia.	55
Tabla X - Rúbrica analítica utilizada en la actividad 2.3. Fuente: elaboración propia.....	56
Tabla XI - Rúbrica analítica utilizada para evaluar las actividades de la tarea final. Fuente: elaboración propia.....	57
Tabla XII - Ponderación de los criterios de evaluación en la calificación trimestral.	61
Tabla XIII - Relación de las actividades y los criterios de evaluación asignado a cada una. Fuente: elaboración propia.....	62

1. Introducción

Si en algo nos diferenciamos los humanos del resto de seres del reino animal, es en el uso de un sistema complejo de lenguaje. De hecho, Boroditsky (2019) afirmó en un editorial publicado en la revista *Science* que este influye en numerosos ámbitos de nuestra vida, desde los recuerdos y la toma de decisiones hasta la capacidad de razonamiento y la expresión de nuestras emociones. La oralidad, el lenguaje oral, es, sin lugar a dudas, la base de la comunicación humana que nos viene acompañando desde los albores de nuestra existencia. Si bien es cierto que la familia, como primer elemento en nuestra socialización, es de vital importancia para la estimulación de esta capacidad innata, es nuestra formación académica en la Educación Secundaria la que busca fomentar y perfeccionar la competencia comunicativa, al ser un aspecto completamente necesario para vivir en sociedad y ser un ciudadano competente en un mundo en constante comunicación. Tal y como afirma Graciela Reyes (1990),

Somos lo que hablamos y nos hablan, y también lo que nos hablamos a nosotros mismos.

Somos prisioneros libres, creadores creados, dueños esclavizados de nuestra capacidad lingüística (p. 14).

Aun así, el desarrollo de la competencia discursiva oral es un aspecto exclusivo de aquellas materias de carácter lingüístico debido a que forma parte de manera explícita de sus currículos. Si bien es cierto que es una tarea prioritaria para dicha parte del profesorado, es innegable que en cualquier asignatura se lleva a cabo un proceso comunicativo constante en el que esta destreza tiene un papel clave en el aprendizaje de nuestro alumnado puesto que se fomenta un proceso de apropiación de las formas discursivas de la disciplina en cuestión. Trabajar la oralidad constituye, por tanto, en un aspecto fundamental en la Educación Secundaria que repercute significativamente no solo en las asignaturas de lenguas, sino también en la educación integral del discente.

Con este trabajo, se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de las destrezas orales en los estudiantes de 3º ESO en un momento en el que este tipo de competencias, tal y como muestran estudios internacionales como PISA, se encuentra en detrimento. Para ello, se emplean las bases de la retórica grecolatina, una disciplina tan efectiva como antigua que pretendía servir como herramienta para convertirse en un ciudadano capaz de persuadir a sus

iguales. En la actualidad, a pesar de relegarse a contextos comunicativos de carácter político, sigue considerándose un instrumento con mucho potencial para paliar este tipo de carencias en el alumnado. A esto, se une que este trabajo tiene una doble intención. Por un lado, se pretende abordar los contenidos relativos a la épica medieval, de manera que se estudien las principales obras de este género y, sobre todo, se haga hincapié en la continuidad y ruptura de ciertos elementos a lo largo de la historia de la literatura. Por otro, se busca fomentar la oralidad mediante las cinco partes de la retórica grecolatina a través de la elaboración de un guion de un pódcast para su posterior grabación. De esta forma, se unen las dos áreas de nuestra asignatura – Lengua y Literatura – desde una perspectiva integradora y competencial.

1.1. Justificación

La propuesta didáctica que aquí se presenta surge debido a la patente – y creciente – dificultad que los alumnos manifiestan ya no solo del tercer curso, sino de toda la Educación Secundaria y Bachillerato a la hora de expresarse de manera oral y de adquirir ciertos conocimientos literarios. A pesar de que estamos viviendo un momento de transición, las leyes educativas de nuestro país siempre han puesto el foco en el desarrollo de las destrezas escritas y el aprendizaje de conceptos teóricos abstractos y explicados en contextos poco conectados con la realidad del alumno.

A esta falta de desarrollo de la destreza, se le une el hecho de que los discentes se encuentran en un momento vital extremadamente vulnerable, en el que hablar en público supone, para muchos de ellos exponerse a los posibles juicios negativos emitidos por parte de sus compañeros y compañeras. Según los datos proporcionados por la Organización Médica Colegial de España, la OMC, se estima que un 75% de la población sufre miedo a hablar en público. Como consecuencia, padecer una fobia de este tipo puede suponer un freno no solo en las relaciones interpersonales, sino también en el desarrollo profesional del alumnado. No obstante, los expertos afirman que el 90% del éxito de un buen discurso tiene que ver con el método empleado y solo un 10% es innato.

Por esta razón, se pretende fomentar esa mejora a través de las cinco partes de la retórica grecolatina, una herramienta que ha demostrado desde la Antigüedad su efectividad. Además, esto tendrá efectos positivos no solo en sus destrezas orales, sino también en el autoconcepto de cada estudiante a la hora de exponerse y hablar en público.

En cuanto a la impartición de los contenidos relativos a la épica medieval, la literatura no se queda al margen de los cambios vertiginosos que hoy en día está experimentando la educación. Lejos del estudio de la vida y obra de los principales autores españoles y los comentarios de textos, actualmente se tiende a utilizar el concepto “educación literaria” para designar los dos principales objetivos que tiene esta parte de la asignatura en Educación Secundaria: desarrollar la competencia interpretativa del discente y fomentar un hábito lector que se prolongue en su vida adulta. En el caso de esta propuesta, se busca que los estudiantes comprendan el contexto en el que emergió la épica medieval y que sean capaces de reflexionar sobre la pervivencia y la continuidad de ciertos temas literarios en otras manifestaciones artísticas y literarias actuales, favoreciendo la conexión con sus centros de interés.

Así pues, y teniendo en cuenta que se presenta una propuesta con una doble vertiente, el presente trabajo consta de dos grandes bloques. En el primero de ellos, se pretende dar cuenta de la situación actual de la expresión oral y la educación literaria en el sistema educativo español y una breve revisión bibliográfica sobre el fomento de la oralización de discursos escritos y la didáctica de la literatura en el siglo XXI. En el segundo, se expone una propuesta didáctica para el curso 3º ESO destinada a mejorar la expresión oral mediante la aplicación práctica de las cinco partes de la retórica grecolatina, así como a aproximar el alumnado a la épica medieval desde una perspectiva innovadora, motivadora y competencial.

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general

Exponer los conceptos claves relacionados con la mejora de la expresión oral mediante las cinco partes de la retórica grecolatina y la educación literaria en la actualidad en 3º ESO.

1.2.2. Objetivos específicos

- Exponer las principales nociones teóricas para la mejora de la expresión oral.
- Definir las cinco partes de la retórica grecolatina en la oralización de un discurso escrito para la mejora de la expresión oral.
- Describir las bases necesarias de la educación literaria actual y el fomento lector.
- Destacar la pervivencia de la épica medieval en las narraciones actuales.
- Señalar el valor pedagógico del uso del pódcast como herramienta didáctica.

2. Marco teórico

Los conceptos teóricos que aquí se presentan se fundamentan en la lectura de diversas publicaciones científicas relacionadas con la retórica, la didáctica de la expresión oral y la educación literaria en el siglo XXI. Teniendo en cuenta esto, esta sección se divide en cómo debe trabajarse la expresión oral y la educación literaria conforme a la legislación española vigente, didáctica de la expresión oral y aplicación de la retórica grecolatina, didáctica de la literatura y, finalmente, uso del pódcast como herramienta didáctica. La elección de estos epígrafes responde a la necesidad de alcanzar el objetivo general: exponer los conceptos teóricos clave necesarios para el diseño de una propuesta didáctica innovadora que mejore la expresión oral y aproxime la épica medieval al alumnado de 3º ESO.

2.1. La expresión oral y la educación literaria en la legislación española

El diseño de una propuesta didáctica debe tener siempre en cuenta el marco legislativo en el que se desarrolla para que esta obtenga el éxito esperado. Así pues, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación se toma como referencia al ser la ley que se encuentra vigente.

La educación, sin duda, es la piedra angular de toda sociedad democrática. Tal y como afirma Disposición 17264 del BOE en la que se establece la actual LOMLOE, “una buena educación es la mayor riqueza [...] de un país y de sus ciudadanos y ciudadanas” (p. 122868). Formar a ciudadanos competentes y conscientes de los desafíos sociales de este siglo se convierte, por tanto, en un objetivo primordial que debe involucrar a toda la población. Uno de esos claros retos es la tecnología. A pesar de los múltiples beneficios a nivel interpersonal, los ya tan famosos *deepfake* y la inteligencia artificial pueden afectar gravemente al estado socioemocional de nuestro alumnado. Por esta razón, uno de los propósitos principales de cualquier sistema educativo actual es educar y formar a la población de manera crítica y adecuada ante las actuales circunstancias tan cambiantes. Para ello, la normativa vigente aboga por un enfoque competencial que, lejos de perseguir una memorización automática de conocimientos teóricos, fomenta el aprendizaje y la formación permanente a lo largo de la vida mediante las capacidades de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar aquellas habilidades comunicativas que permitan al alumno desenvolverse de manera

adecuada en diversos contextos. Por ello, se busca que los estudiantes sean capaces de comprender, producir e interpretar textos de forma crítica y reflexiva. Asimismo, se promueve una enseñanza centrada en el estudiante y basada en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el uso responsable de tecnologías y la alfabetización multimodal. En el ámbito de la literatura, se pretende que los estudiantes no solo sean receptores pasivos de textos literarios, sino que sean capaces de analizar, interpretar y valorar críticamente las obras, comprendiendo su contexto histórico, social y cultural. Además, se estimula la capacidad de crear textos propios con intención literaria.

2.2. Didáctica de la expresión oral

A pesar de que la escritura es uno de los mayores hitos del ser humano al permitir conservar y difundir nuestras ideas, “nadie nace con un cerebro genéticamente diseñado para la lectura. Contrariamente a lo que sucede con el lenguaje oral, que [...] se adquiere de modo espontáneo” (Mora, 2020, p. 20). Precisamente por esta razón, muchos expertos defendían hasta hace unas décadas que el aprendizaje óptimo de las destrezas orales debía ser en un “contexto de inmersión” (Martín, 2021, p. 106) dentro de un ámbito familiar y social sin necesidad de trabajarlas en las instituciones académicas (Peña, 2019). Son numerosos los ejemplos de personas analfabetas que hablan y se comunican oralmente con su entorno. Sin embargo, saber hablar correctamente, ser elocuente, implica el perfeccionamiento de la oralidad y el dominio de estrategias lingüísticas y extralingüísticas que, con el tiempo, incidirán positivamente en los ámbitos humano, personal y profesional (Núñez, 2000; Arredondo, 2017).

Lejos de un uso del lenguaje más descuidado y relajado, la exposición oral, cuando “se trata de un discurso extenso que excede la interacción constante propia de la conversación” (Peña, 2019), debe planificarse y estructurarse para plasmar lo que el hablante pretende transmitir mediante los elementos lingüísticos y extralingüísticos pertinentes. Por todo ello, saber hablar requiere una preparación previa y la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos que necesitan, sobre todo, práctica reflexiva y consciente (Núñez, 2000; Peña, 2019; Cervantes, Galián y Sellés, 2023). A diferencia de un enfoque tradicional, el cual apuesta por la memorización y recitación de contenidos, las corrientes didácticas actuales toman como referente los principios de la pragmática lingüística que defienden la interacción, la comprensión y la interpelación (Rodríguez y Ridao, 2012; Peña, 2019).

Atendiendo a estas aportaciones, ser un hablante competente hoy en día no implica solo conocer y dominar los conocimientos básicos sobre gramática, fonética y semántica de un idioma, sino también emplearlas eficazmente en función del contexto, la cultura y la forma de transmisión de información, entre otros muchos aspectos extralingüísticos (Núñez, 2000). Así pues, la didáctica de la lengua debe fomentar una correcta oralidad mediante la simulación de escenarios comunicativos o “experiencias idiomáticas” (Núñez, 2000, p. 144) que puedan trasladarse a otros ámbitos de la vida social y profesional de los discentes (Peña, 2019). Basándose en estos preceptos, son numerosos los autores y las teorías (Hymes, 1972; Chao, 2018; Peña, 2019) que apuestan por esta metodología de enfoque comunicativo. Gracias a ella, el aprendizaje de las normas gramaticales pertinentes se realiza en su contexto real de uso (Peña, 2019), lo que contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa, la cual abarca otras como la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale y Swan, 1980).

En la actualidad, se ha detectado que la expresión de los jóvenes se ha visto gravemente empobrecida. Núñez (2011), Peña (2019) y Martín (2021) afirman que este problema puede tener una doble vertiente. Por un lado, la mayoría de los errores se derivan de una aplicación errónea de los principios pragmáticos. En otras palabras, los discentes se expresan como si estuvieran manteniendo una conversación en el ámbito familiar y social, sin planificar previamente (Núñez, 2011). A esto se le une el consumo de medios de comunicación de masas que han alterado negativamente los patrones de interacción y comunicación social, dando lugar a una forma de expresarse diferente e híbrida (Peña, 2019; Martín, 2021). Tal y como afirma Peña (2019), “no todo lo oral es coloquial. También hay formalidad en el discurso oral” (p. 185). Esta simultaneidad de los diferentes códigos – oral, escrito e imagen – no debe pasarse por alto en la didáctica de la lengua, ya que los docentes, lejos de rechazar una realidad que ha venido para quedarse, debemos ser conscientes de ello con el objetivo de conocer y reflexionar sobre estos nuevos patrones y ofrecerles un modelo lingüístico adaptado a los distintos contextos y formas comunicativas actuales (Peña, 2019)

A pesar de que la legislación vigente supone en cierta medida un cambio de paradigma para paliar los problemas, esta mejora se ve en muchas ocasiones ralentizada por varias razones. En primer lugar, existe una notable carencia en la formación de los docentes que afecta irremediablemente al desarrollo de los contenidos (Rodríguez y Rida, 2012). En segundo lugar, la expresión oral exige por parte del docente una atención y evaluación muy

individualizada que en aulas en las que la ratio de alumnos por clase es, dependiendo del centro y la comunidad autónoma, extremadamente elevado (Peña, 2019; Martín, 2021). En tercer lugar, son escasos los planteamientos didácticos sobre la adquisición de la destreza oral (Rodríguez y Rida, 2012), quizás porque si tenemos en cuenta que los entresijos de carácter cognitivo, físico y social que regulan este tipo de interacciones son realmente complejos, hablar de su didáctica puede resultar realmente difícil (Núñez, 2011; Martín, 2021). Otro gran escollo es la continua negativa de los discentes hacia cualquier intento de exponerse y es precisamente esta falta de costumbre la que incide negativamente en la inseguridad en uno mismo y la ansiedad.

Trabajar estos aspectos se trata, sin duda, de un proceso lento y gradual que solo puede mejorarse mediante pautas de intervención concretas en el ámbito escolar (Núñez, 2011; Peña, 2019). De acuerdo con Núñez (2011), para abordar la destreza oral en el aula, en primer lugar, debe llevarse a cabo una prueba diagnóstica a inicios de curso de carácter informal con la que se analicen las formas de habla de los discentes. En segundo lugar, y atendiendo a los resultados, se debe fomentar la apropiación de discursos tanto formales como informales apropiados y cercanos a los modelos comunicativos por los alumnos, de ahí que se trabaje con el pódcast como género discursivo. Asimismo, se debe atender a los tres ámbitos que abarca la competencia comunicativa (lingüístico-discursivo, contextual y estratégico-retórico). Finalmente, y dado que estos tres componentes difieren en función del contexto, se debe proporcionar diversas y múltiples prácticas e interacciones planificadas que permitan interiorizar y aplicar los contenidos previamente revisados. Por ello, en esta propuesta, se pretende que los estudiantes destierren malos usos del lenguaje y apliquen los correctos en prácticas contextualizadas y progresivamente más autónomas en ámbitos de carácter personal y profesional similares (Núñez, 2011). Como puede intuirse, esto no se adquiere espontáneamente, sino que requiere aprendizaje consciente y práctica.

2.2.1. La retórica - el arte de saber hablar

Pese a los intentos de ciertas corrientes teóricas por desterrar durante siglos la oralidad a un segundo plano, sociedades y culturas antiguas como la griega y la romana, que tanto nos han aportado en muchos ámbitos de nuestra vida, ya ponían de manifiesto la importancia de la comunicación oral en la construcción de una sociedad basada en una ciudadanía democrática (Peña, 2019). Así pues, la oralidad tenía una doble dimensión: por un lado, la técnica abarca

el conocimiento de los rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral y, por otro, la humanística, que permite al ciudadano “ejercer la palabra y participar en la vida pública [de la polis]” mediante la imitación de los clásicos (Núñez, 2011, p. 138).

La educación grecolatina abordaba la enseñanza de esta oralidad mediante los principios de la retórica, una disciplina cuyo objetivo principal es el estudio de los efectos del discurso en un auditorio. Fue el filósofo Aristóteles quien, por primera vez, en su obra *Retórica II*, afirmó que son el pensamiento, la dicción y el ordenamiento los tres pilares necesarios para ser un orador elocuente (Schere, 2022). Años después, los romanos, en especial Cicerón con su libro *El Orador*, retomaron y desarrollaron la actividad intelectual de los griegos y quienes le proporcionan a la retórica el enfoque pedagógico necesario para asentar las bases de su didáctica. Ambos autores coinciden en la importancia de no solo saber lo que decir, sino también el modo en que decirlo (Schere, 2022). Para realizar un discurso, ya sea oral o escrito, la retórica clásica estableció en su momento las siguientes operaciones, descritas por Albaladejo (1999):

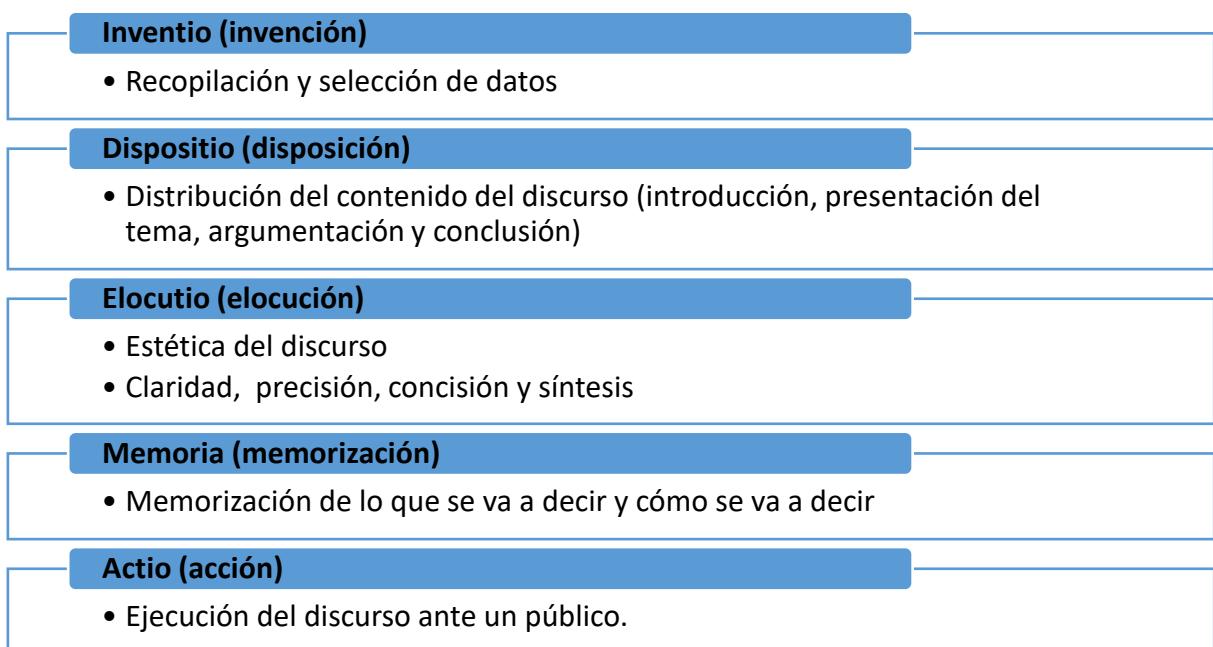


Figura I - Operaciones de la retórica. Fuente: elaboración propia.

Así pues, siguiendo estos preceptos, los discentes realizarán un discurso escrito conforme a estas fases y posteriormente lo oralizarán para la grabación de un póodcast.

2.3. Didáctica de la literatura

Muchas son las teorías que han intentado a lo largo de la historia resolver el enigma de qué es la Literatura y su didáctica, pero ninguna de ellas convence unánimemente ni a estudiosos, ni a expertos ni a docentes que la imparten actualmente como asignatura en los institutos de Educación Secundaria. Durante muchos siglos, se tomó como modelo de lengua para formar a personas cultas. Posteriormente, y coincidiendo con el auge de los nacionalismos sobre todo en Europa, se centró en el estudio de autores nacionales y sus obras. Ya en la centuria pasada, se sucedieron varias corrientes en las que el texto era el protagonista. Entre ellas, se debe destacar el modelo historicista, que se basaba en el estudio de autores y características de cada época, y los comentarios de texto, con los que, lejos de conseguir lectores competentes, se perpetuó la memorización excesiva de datos.

A partir de los ochenta, con el desarrollo de la Teoría de la Recepción, el texto comenzó a concebirse como “un tipo específico específico de comunicación y como un hecho cultural compartido” (Lomas, 2023, p. 69). Iser (1987) introduce el término “espacios vacíos” para aludir a esos elementos que no se encuentran en el texto y que deben identificarse por el lector mediante su imaginación, sus experiencias y sus lecturas previas. De esta forma, la literatura ya no es un proceso pasivo y solitario, sino un acto social en el que se pueden cotejar diferentes interpretaciones de un mismo texto.

2.3.1. Nuevos enfoques en la didáctica de la Literatura

Si bien es cierto que estos nuevos enfoques de los años ochenta supusieron un cambio de paradigma, con la llegada de la tecnología, la literatura ha experimentado ciertos cambios y han surgido nuevas formas híbridas de ficción denominadas literatura digital o transmedia (Lomas, 2023). Así, consumir literatura en el siglo XXI implica no solo la creación y la lectura, sino también la continuación de historias de otros autores y la distribución de obras a través de redes sociales.

Saber leer ya no solo implica comprender lo que está escrito y reconocer los recursos lingüísticos que un autor ha utilizado en aras de crear belleza con el lenguaje, sino también fomentar la lectura crítica, la producción creativa y la recepción de textos y discursos sociales que contengan distintos códigos a través de relaciones intertextuales y lecturas previas (Ballester e Ibarra, 2016). En este sentido, se debe redefinir el concepto de competencia

literaria, de tal forma que se contemple la formación de los nuevos perfiles de lectores, “capaces de desentrañar textos híbridos y fragmentados” (Ballester e Ibarra, 2016, p. 157). Así, los nuevos enfoques de la didáctica de la literatura deben reflejar esta modificación del esquema comunicativo literario tradicional mediante la inclusión de estos nuevos sistemas semióticos en los corpus de textos trabajados para que el lector sea capaz tanto de comprender, como de construir, interpretar y rehacer significados (Milyakina, 2018).

Este cambio de paradigma coincide con una notoria desmotivación hacia la lectura y la literatura (Lomas, 2023). No sorprenderá a ningún docente en activo el hecho de que los alumnos en sistema educativo español cada vez sienten más desinterés y desapego por la literatura. Ballester e Ibarra (2016) afirman que en numerosas clases de literatura se siguen leyendo los mismos clásicos de siempre y que eso ha podido ser la causa de esa desmotivación hacia la lectura. Es cierto que el currículo actual de educación literaria en Educación Secundaria y Bachillerato sigue contemplando el estudio de aquellas obras consideradas como magnas debido a que, como se aborda en epígrafes posteriores, forman parte de nuestra sociedad e identidad. No obstante, la LOMLOE refleja en cierta medida estos nuevos enfoques de la didáctica a través de saberes básicos y criterios de aprendizaje que implican la interpretación, la apreciación, la creación de textos con intención literaria y la concepción de la literatura como un reflejo del sentimiento de una sociedad que nunca está aislado, sino que evoluciona y se nutre de la coyuntura sociohistórica y cultural del momento.

Asimismo, y atendiendo a esas nuevas formas de literatura transmedia, también se contemplan las nuevas formas de ficción actuales con el objetivo de no solo dominar las destrezas de lectura tradicionales, sino también de dar paso y desentrañar los mecanismos de la comunicación multimodal actual. En este sentido, la presente propuesta didáctica pretende que, sin olvidarnos de la lectura y la reflexión de una de las obras magnas de la literatura castellana, se analice la pervivencia de sus principales temáticas en un tipo de narraciones – las historias de superhéroes y superheroínas – que triunfan en la gran pantalla y, sobre todo, entre nuestros estudiantes.

2.3.2. Fomento del hábito lector en la actualidad

En un momento en el que el número de lectores habituales se reduce drásticamente y en el que el público está enfrascado en la inmediatez, lo volátil y lo efímero, fomentar la lectura es, sin lugar a dudas, uno de los principales desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo

actual. Según Lomas (2023), el rechazo proviene de varias fuentes, desde la naturaleza de la lectura en sí misma hasta la evaluación final que muchas veces, en forma de resúmenes, controles o fichas, atenta contra el placer de la lectura *per se*.

Transmitir el disfrute por la lectura a adolescentes consumidores de medios de comunicación en masa empieza por mostrarles que la literatura, en cualquiera de sus formas, es la principal herramienta utilizada por el ser humano para la expresión de las vivencias personales y la preservación de la memoria colectiva de un pueblo en todas las épocas históricas (Lomas, 2023). Por tanto, “quizá [...] nuestra labor como docentes no sea sino la de ser los guardianes del discurso, es decir la figura que estimule su estudio y su consumo y su fomento en las instituciones escolares” (Lomas, 2023, p. 65). La literatura no debe ser algo inasequible ni ajeno al estudiante, sino que este debe verla como una forma específica de comunicación que, lejos de ser exclusiva de los grandes obras y autores, también está presente en otras formas de ficción.

En este punto, no debe pasar inadvertido la labor de los textos literarios, como ocurre tanto en los cantares de gesta propios de la Edad Media como las actuales narraciones de ficción de superhéroes o superheroínas, en la construcción de la identidad de una ciudadanía. Tampoco es asunto baladí el momento vital en el que se encuentran nuestros estudiantes: la adolescencia, esa etapa en la que los sentimientos – en muchas ocasiones exaltados – dominan las interacciones sociales entre iguales. Ambas cuestiones se han tenido presentes a la hora de diseñar esta propuesta didáctica con el objetivo de conectar en todo momento el estudio de una obra canónica con la realidad próxima de los discentes.

El diseño de una propuesta didáctica de la literatura en un contexto como el actual supone reflexionar sobre qué se debe enseñar, cuándo, cómo, qué obras, por qué esas y no otras, entre otros muchos aspectos. Atendiendo a esto, la educación literaria debe basarse en una metodología “ecléctica, interdisciplinar, híbrida e intercultural” (Ballester e Ibarra, 2016, p. 157) que contemple un canon plural y abierto y sea “capaz de atender a la diversidad creciente de lectores” (p. 158).

Pese a los diversos enfoques, opiniones y argumentos, estudios como el llevado a cabo por Ballester e Ibarra (2016), Milyakina (2018), Dueñas (2019) y Lomas (2023) coinciden en los siguientes aspectos clave. En primer lugar, la educación literaria debe fomentar el trabajo con corpus de textos variado, amplio y multimodal que abarque obras canónicas, como *El Cantar*

de mio Cid, y no canónicas, con, en este caso, las nuevas narraciones de ficción de superhéroes y superheroínas. En segundo lugar, el fomento de la lectura y su disfrute también implica acoger textos diversos, próximos a los intereses y la realidad comunicativa del alumnado, así como prácticas lectoras más encaminadas a la interacción y la comunicación literaria. Actualmente, las redes sociales están repletas de vídeos de jóvenes que comparten su experiencia de lectura, lo que permite conectar sus conocimientos literarios con temas cercanos y cotidianos para ellos (Milyakina, 2018). Por esta razón, y tal y como se aborda en el apartado siguiente, se ha elegido el pódcast como medio para la expresión de la experiencia de lectura. De hecho, en ese proceso de lectura, análisis y creación, pueden darse diferentes interpretaciones y opiniones. Y es ahí, precisamente, donde reside la riqueza y el poder de la literatura que puede llegar a cautivar a los jóvenes. Es ahí donde aparecen esos “espacios vacíos” a los que aludía Iser (1987) y donde los propios discentes pueden llenarlos con sus conocimientos lectores, culturales y biográficos previos.

En tercer lugar, otro de los aspectos clave a la hora de fomentar la lectura es la correcta selección y secuenciación de las lecturas (Lomas, 2023). Durante muchos años, se abogó por la lectura y alabanza de los clásicos. En contraposición, surgió una corriente que consideraba que estas obras pertenecían “al pasado y poco tiene[n] que aportar al hombre de la calle o al adolescente de la sociedad postindustrial” (Ayuso, 2020, p. 3). Hoy en día, lejos de rechazarlos y olvidarlos, la educación literaria debe contemplarlos debido a su alto valor pedagógico y porque son cultura capital en la educación de los adolescentes, quienes necesitan referentes y modelos lingüísticos, humanos e intelectuales (Ayuso, 2020).

Sin embargo, ¿quiere decir esto que todo estudiante de 3º de Educación Secundaria debe leer las más de mil páginas de *Don Quijote de la Mancha* o recitar en el castellano medieval el *Cantar de la afrenta de Corpes*? La respuesta es no porque resultaría completamente contraproducente. Por esta razón, Ayuso (2020) y Lomas (2023) arguyen que esta inmersión debe ser gradual y adaptada a la edad, capacidad cognitiva y la apertura imaginativa del discente. En este sentido, se busca una selección y secuenciación de las lecturas que tenga en consideración las diferencias individuales y la madurez cognitiva del lector. Así pues, y pese a los detractores, las adaptaciones literarias permiten eliminar los prejuicios y acercar al alumnado a una serie de historias que están más próximas a ellos de lo que creen (Ayuso, 2020).

2.3.3. Por qué estudiar la épica medieval castellana en el siglo XXI

Dado que la literatura transmite las vivencias personales humanas y preserva la memoria colectiva de un pueblo, su inclusión y su fomento en las aulas de Educación Secundaria se vuelve fundamental. En el caso que nos ocupa, la épica y, en concreto, los cantares de gesta constituyen dos tipos de narraciones a caballo entre la ficción y la realidad que comportan “un alto grado de ejemplaridad” y condensan “un significado de carácter universal” que persiste en el tiempo (Crespo-Vila, 2015, p. 31). Dicha atemporalidad está intrínsecamente relacionada con la plasticidad y la recreación de los argumentos que se reconfiguran siguiendo los estándares sociales y literarios de la época histórica en la que se elaboran (Crespo-Vila, 2015; García, 2016). Según Fernández (2017), quien se apoya en la teoría del viaje del héroe desarrollada por el escritor estadounidense Joseph Campbell, el concepto de héroe proviene de las literaturas primitivas en las que los consideraban una especie de semidioses al ser “unos individuos cuya naturaleza estaba ligada al ámbito divino y humano en igual medida” (p. 76). Con el paso del tiempo, la figura del héroe aúna la moral ideológica y los ideales compartidos o aceptados por una sociedad, pero siempre respetando ciertos aspectos – sobre todo físicos – que reflejaban la masculinidad y la fortaleza ideales para un momento específico.

En relación con estos cambios en la construcción de los héroes en la literatura, también se deben destacar las relecturas que una figura como el Cid Campeador ha ido adquiriendo en función de la ficción predominante en una época. De esta forma, los lectores y oyentes medievales lo mitificaban, mientras que, tiempo después, en el Romanticismo representaba una imagen nostálgica que recordaba las tradiciones y el espíritu primitivo (Crespo-Vila, 2015). Más adelante, los escritores exiliados durante la guerra civil de la generación del 27 se veían reflejados en él y en sus vivencias durante el destierro (Crespo-Vila, 2015). Hoy en día, sobran los ejemplos sobre injusticias y exilios. Asimismo, se han ido actualizando los ideales de fortaleza y moralidad acorde a nuestra sociedad. Así, podemos leer sobre heroínas igual de valientes y fuertes que sus compañeros hombres, lo que resulta todo un avance en cuestiones relacionadas con la perspectiva de género.

En esa perseveración de los arquetipos clásicos del héroe, también se deben incluir las nuevas narraciones de ciencia ficción sobre superhéroes y superheroínas, puesto que todas y cada una de esas historias responden a un esquema marcado que se ajusta a la sociedad contemporánea en la que surge. En el caso que nos ocupa, además, nace en un tipo de

literatura que no se ajusta al canon tradicional – el cómic y la novela gráfica – para luego pasar y expandirse a la gran pantalla. En este sentido, debe reiterarse el hecho de que la literatura actual y su didáctica debe contemplar estas nuevas formas y debe acogerlas para fomentar el hábito a la lectura y, sobre todo, hacer ver al alumnado que los valores transmitidos por los clásicos no son tan lejanos a una sociedad como la del siglo XXI. Quizás nuestro héroe o heroína ideal no se niega a besarle la mano a un rey, pero lo que sí que hacen nuestros héroes es destacar por su valentía y su fortaleza a la hora de enfrentarse a cualquier desafío, sea cual sea su naturaleza.

En definitiva, educar literariamente a jóvenes nativos digitales que constantemente están consumiendo productos audiovisuales es un reto sin precedentes. No es cuestión de exclusivamente analizar textos escritos y memorizar autores y épocas. En su lugar, y teniendo al docente como guía, debe fomentarse la interpretación de los textos, la conversación literaria y la lectura y uso de trabajos multimodales que acerquen cualquier época literaria a la realidad del alumnado actual. Para ello, muchas investigaciones abogan por el rotundo éxito del pódcast como herramienta didáctica al aunar alfabetización mediática, educación literaria, aprendizaje significativo y cooperativo y creatividad. Es por eso por lo que, como veremos en el próximo apartado, se hace uso del pódcast en esta propuesta.

2.4. El pódcast como herramienta didáctica

La motivación de los estudiantes constituye el primer paso en la consecución de un aprendizaje significativo (Jiménez y Luque, 2022). Actualmente, las nuevas formas de transmisión y de comunicación – en las que la tecnología ejerce un poderoso poder – implican nuevas perspectivas de enseñanza (Garzón y Fonseca, 2023), siendo necesario un periodo de adaptación para solventar las posibles carencias que surgen a raíz de los incesantes avances propios de la sociedad del siglo XXI. En el ámbito de la educación, se difuminan los límites del tiempo y espacio, llevando el aprendizaje más allá de los tradicionales entornos educativos (Parejo et al., 2018).

De entre los numerosos y diversos espacios virtuales que permiten la formación y la educación de cualquier persona curiosa o interesada en aprender nuevos conocimientos, el pódcast resulta la herramienta más popular hoy en día y es “tanto utilizada por emisoras como por entidades o personas anónimas” (Parejo et al., 2018, p. 582). En sus diferentes aplicaciones

didácticas, se pueden observar que los primeros casos en el ámbito educativo fueron docentes que, en un contexto de pandemia, tuvieron que adaptar su metodología de forma repentina. No obstante, el valor y éxito pedagógicos de este recurso se constató debido a que su puesta en marcha implica una mayor motivación y el papel activo y consistente del alumnado a lo largo de todo su propio proceso de aprendizaje.

A nivel pedagógico, se han demostrado que el hecho de que el discente deba tomar un papel activo en su aprendizaje fomenta el pensamiento crítico y una mayor y mejor habilidad y creatividad comunicativa de carácter multimodal (Parejo et al. 2018; González et al., 2022; Arnáez y Huárriz, 2023). Asimismo, el amplio abanico de posibilidades que ofrece este formato – desde entrevistas hasta ponencias y debates – promueve un aprendizaje de prácticas variadas, ajustado a las capacidades y cercanas a los intereses del alumnado. Desde una perspectiva logística, se trata de un recurso sencillo, de baja producción y fácil distribución, puesto que un oyente puede escuchar un programa entero o una sección específica donde y cuando quiera siempre y cuando tenga acceso a internet (Parejo et al., 2018).

Según Arnáez y Huárriz (2023), se observan mejoras significativas tanto en la estructuración del guion como en la destreza oral, por lo que una propuesta didáctica competencial de estas características resulta, por un lado, beneficiosa para el desarrollo del alumnado, y gratificante, para los discentes, quienes son capaces de conectar con el contenido literario expuesto. Todos estos enfoques novedosos, que pretenden captar la atención del alumno y que parece que desfavorecen a los contenidos de cada asignatura, no deben buscar en ningún caso

se trata de sustituir el libro físico por una pantalla digital, sino que se puede llevar la experiencia lectora del libro físico a la interacción con los demás a través de los medios tecnológicos que están a su disposición y así cumplir la vertiente didáctica (Parejo et al., 2018, p. 585)

No se aboga por el uso exclusivo de estas herramientas innovadoras, sino que se apuesta por poner en un contexto real y cercano al alumnado aquellos conocimientos que se adquieren en un entorno educativo. Con la implementación del pódcast como herramienta didáctica se pretende fomentar el interés por los contenidos de carácter literario de la asignatura, el desarrollo de las destrezas orales y el pensamiento crítico que les permita reflexionar sobre la forma en la que ha evolucionado uno de los temas más empleados desde la creación de las primeras narraciones hasta la actualidad: la figura del héroe.

3. Propuesta didáctica de innovación

3.1. Presentación

Atendiendo a todos los aspectos que se han expuesto en el marco teórico, esta propuesta didáctica presenta una doble vertiente que aúna las dos partes de nuestra asignatura.

Por un lado, se pretende aproximar al alumnado al estudio y lectura de la obra más relevante de la épica medieval castellana: *El cantar de Mio Cid*. Siguiendo el modelo de educación literaria de la actual LOMLOE, se fomenta el desarrollo de estrategias de relación y comparación de los textos leídos en clase con otros textos o manifestaciones según los temas y los tópicos que se aborden para detectar los elementos de continuidad y ruptura presentes en cualquier narración, sea literaria o cinematográfica. Así pues, y en aras de conectar los contenidos teóricos con la realidad cercana del alumnado, se establece el género de la ciencia ficción y los superhéroes como un tipo de historias en las que perviven los valores heroicos y en algunos casos patrióticos que ya se podían ver en las narraciones medievales. Asimismo, no se debe pasar por alto la presencia actual cada vez más recurrente de superheroínas y la ausencia de esta figura en la Edad Media debido a los cánones sociales existentes, por lo que, en este sentido, también se fomenta la perspectiva de género.

Por otro lado, se trabaja una de las destrezas que, aun siendo la más empleada, menos se desarrolla dentro de las aulas: la expresión oral. Actualmente, la riqueza léxica del alumnado puede considerarse escasa. ¿Las causas? Son muchas y variadas, aunque hay quien apunta a que son las redes sociales las responsables. No obstante, con esta propuesta didáctica, lejos de desterrar el predominio de realidad, se toma el pódcast, un producto audiovisual muy consumido por personas de cualquier edad, como herramienta didáctica que permita un correcto desarrollo de esta destreza. Para alcanzar tal objetivo, se aplican los principios de la retórica grecolatina en la oralización de discursos escritos. Así, los estudiantes, después de haber leído, comprendido y conocido los conocimientos relativos a la épica medieval, reflexionan sobre la pervivencia de estos tópicos en la actualidad a través de los géneros de ciencia ficción y la figura del superhéroe y la superheroína. Posteriormente, y aprovechando este aprendizaje, elaboran un guion para la producción de un pódcast sobre esta temática. Como si de una tertulia literaria se tratase, los integrantes de cada grupo interactúan, reflexionan, debaten e intercambian sus opiniones acerca de lo que han aprendido.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

Promover el estudio de la épica medieval y la mejora de la expresión oral mediante el póodcast en estudiantes de 14 a 15 años en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.2. Objetivos específicos

- Aplicar las cinco partes de la retórica grecolatina en la oralización de un discurso escrito.
- Producir textos escritos que se adecúen a los rasgos prototípicos de un póodcast.
- Reflexionar críticamente sobre la pervivencia de la épica medieval en la actualidad.
- Elaborar un guion de un póodcast conforme las cinco partes de la retórica grecolatina para su posterior oralización.
- Apreciar la riqueza literaria de la épica medieval castellana.
- Elaborar un póodcast de forma cooperativa.
- Trabajar de manera cooperativa en pequeños grupos.

3.3. Contexto

En el proceso de diseño de toda propuesta didáctica siempre se deben tener en cuenta ciertos aspectos con el objetivo de adaptarla a las necesidades y las circunstancias que el contexto nos impone. Así pues, se enuncia la normativa en la que se enmarca, se nombra las características del centro público y el alumnado al que se dirigen estas actividades y, finalmente, se sitúa dentro de la programación de Lengua Castellana y Literatura.

3.3.1. Contextualización legal

En esta propuesta, se atenderá a la legislación actualmente vigente:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

- Resolución de 11 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y de la evaluación del aprendizaje del alumnado.

3.3.2. Contextualización del centro educativo

El centro educativo en el que se va a llevar a cabo esta propuesta didáctica es público y está ubicado en el oriente de Asturias en una localidad en la que habitan unas 4.000 personas. En esta institución, se imparten Educación Secundaria Obligatoria con dos líneas en cada curso y Bachillerato, con una. Además, desde hace dos cursos escolares, se ha implantado un Ciclo de Grado Medio de Guía en el medio natural y de tiempo libre. Además, solo se dispone de la modalidad diurna. En lo que respecta a las instalaciones, debe destacarse, en lo que compete a esta propuesta didáctica, que el centro tiene una pequeña sala debidamente insonorizada y equipada con los recursos tecnológicos necesarios para grabar un póodcast, como son micrófonos, auriculares y una mesa de mezclas, así como un portátil que tiene instalado un software para grabar y editar.

3.3.3. Contextualización de la programación

En el desarrollo de la programación, esta propuesta didáctica se sitúa al final del primer trimestre, coincidiendo con la impartición de los saberes básicos relativos a la lectura y el estudio de obras del patrimonio cultural y literario nacional de la época medieval. Dada la naturaleza de su contenido, las actividades, así como el póodcast, trabajan intrínsecamente el Plan Lector de la asignatura. Asimismo, y atendiendo al tipo de producto final que se va a elaborar, el correcto manejo de herramientas digitales de edición de vídeo y audio es esencial. Por ello, también se fomenta el uso adecuado y responsable de las TIC, por lo que se implementan ciertas estrategias del Proyecto de Nuevas Tecnologías.

3.3.4. Contextualización del alumnado

El grupo de alumnos al que va dirigida esta propuesta didáctica está cursando el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y está compuesto por 20 estudiantes de 14 años, a excepción de una repetidora que tiene 15. Además, hay una alumna con necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE) derivada de discapacidad auditiva derivada de una hipoacusia bilateral poslocutiva y un alumno NEAE con discapacidad física orgánica por Síndrome de Tourette. De manera general, todos ellos presentan un nivel de competencia

curricular medio, a pesar de que la alumna repetidora refleja ciertas carencias y dificultades debido a su situación académica.

Si bien es cierto que no se evidencian grandes conductas disruptivas dentro del aula, sí hay ciertos desencuentros por malentendidos y la alta sensibilidad que caracteriza la adolescencia. Asimismo, la gran mayoría de los estudiantes suelen tener actitudes pasivas y pesimistas respecto a su rendimiento académico y a la utilidad de los contenidos tratados en su vida adulta social y profesional. Con respecto a sus núcleos familiares, la gran mayoría se involucran de forma activa a través de tutorías con los profesores con el objetivo de establecer medidas en común y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, se da el caso de un pequeño porcentaje de los alumnos viven en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica y en el que no encuentran una red de apoyo que les ayude a crear buenos hábitos de trabajo y esfuerzo.

En cuanto al nivel de competencia curricular de este grupo, es medio y no presentan grandes dificultades a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, desde las primeras semanas, se han observado una clara dificultad en la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico sobre un texto de comprensión lectora. Además de esto, se evidencia un hábito lector escaso o nulo en casa. Todo ello se suma a una clara desmotivación hacia los contenidos de carácter literario.

3.4. Actividades

Antes de describir las actividades, se deben especificar ciertos aspectos legislativos y metodológicos que dan cuenta del proceso de planificación. A continuación, se detallan los saberes básicos y las competencias trabajadas y los principios metodológicos aplicados en esta propuesta didáctica.

3.4.1. Saberes básicos y competencias

El enfoque competencial de la actual LOMLOE trae consigo algunos cambios respecto a la legislación anterior. Así pues, se distinguen los siguientes tres tipos de saberes básicos: saber (contenidos), saber hacer (destrezas) y saber ser o estar (actitudes). En este sentido, el proceso de aprendizaje ya no solo se limita a la adquisición de conocimientos específicos de la materia, que en este caso es de carácter lingüístico y literario, sino que contempla el desarrollo de competencias y habilidades de carácter oral y escrito, así como la reflexión y el

pensamiento crítico y autónomo. Por otro lado, el desarrollo y adquisición de competencias es clave en la consecución del perfil de salida, el cual puede definirse como el desempeño competencial que el alumnado debe alcanzar al final de una etapa educativa, en este caso, Educación Secundaria Obligatoria. Los saberes básicos que se abordan en esta propuesta didáctica abarcan dos de los cuatro bloques y son los siguientes:

Bloque B. Comunicación

- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación.
- Interacción oral de carácter formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística.
- Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia. Elementos no verbales.
- Alfabetización informacional. Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad y pertinencia. Reorganización, transformación y comunicación de la información de forma creativa.

Bloque C. Educación literaria

- Reflexión sobre los textos leídos.
- Expresión de la experiencia lectora,
- Lectura de fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional de la épica castellana medieval.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística para interpretar obras literarias medievales.
- Relación y comparación de textos leídos con otros textos, manifestaciones y nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

Figura II - Bloques y saberes básicos abordados en la propuesta didáctica. Fuente: Real Decreto 217/2022.

Teniendo en cuenta estos saberes básicos, y de acuerdo con el Real Decreto 217/2022 donde se especifica el currículo de secundaria, se trabajan las siguientes competencias específicas y se evalúan estos criterios de evaluación:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (CE) Y DESCRIPTORES OPERATIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>CE3. Producir un texto oral y multimodal con fluidez, coherencia, cohesión y adecuación, atendiendo a las convenciones propias de un póodcast, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa en el trabajo en grupo. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.</p>	<p>3.1. Realizar una exposición oral planificada sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones del póodcast, con fluidez, coherencia, cohesión y adecuación, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en el trabajo en equipo.</p>
<p>CE6. Seleccionar y contrastar información, evaluando su fiabilidad y pertinencia, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista personal. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3</p>	<p>6.1. Seleccionar y contrastar información calibrando su fiabilidad y pertinencia; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa.</p> <p>6.2 Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma sobre temas de interés académico a partir de la información seleccionada.</p>
<p>CE7. Compartir las experiencias de lectura para disfrutar de la dimensión social de la lectura. CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3</p>	<p>7.2. Compartir la experiencia de lectura relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.</p>
<p>CE8. Leer, interpretar y valorar fragmentos literarios, utilizando un metalenguaje y estableciendo vínculos entre los textos leídos y otras manifestaciones. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4</p>	<p>8.1. Explicar y argumentar la interpretación de fragmentos literarios a partir del análisis de sus elementos constitutivos, el sentido de la obra y su contexto sociohistórico.</p> <p>8.2 Establecer vínculos entre los textos leídos y otras manifestaciones en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos.</p>

Tabla I - Competencias, criterios de evaluación y descriptores operativos trabajados. Fuente:

Real Decreto 217/2022.

3.4.2. Metodología

En esta propuesta didáctica, se busca que el alumnado adquiera nuevos contenidos y destrezas, incentivando su motivación y su interés. En aras de alcanzar ese aprendizaje significativo, toda secuenciación didáctica debe basarse en un andamiaje correcto, de manera que el discente se enfrente y resuelva retos deben plantearse de tal forma que el estudiante, de manera autónoma, vaya resolviendo retos progresivamente más complejos hasta aproximarse a la Zona de Desarrollo Próximo, donde se producen nuevas conexiones neuronales y, por tanto, aprendizaje.

Con el fin de alcanzar ese aprendizaje significativo y un correcto desarrollo de la competencia oral, esta propuesta didáctica se sustenta en un enfoque comunicativo, el cual se basa en la enseñanza de la lengua para que el discente se desenvuelva correctamente en contextos comunicativos reales y próximos a su realidad mediante no solo el aprendizaje de mecanismos, sino también –y, sobre todo,– su puesta en práctica. Así pues, y tal y como John Dewey lo señaló, el aprendizaje significativo solo puede tener lugar cuando el estudiante está activamente involucrado en el proceso (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). En este sentido, el aula debe concebirse como un espacio en el que se desarrollen prácticas discursivas buenas, correctas y variadas.

Desde un método ecléctico, el aprendizaje cooperativo se aplica en tanto que los estudiantes trabajan activamente en pequeños grupos heterogéneos de manera equitativa e interdependiente (Juárez-Pulido et al., 2019) y se llevan a cabo dinámicas al inicio de las actividades que incentivan este tipo de trabajo, como el folio giratorio. Al igual que el enfoque comunicativo, esta metodología “requiere la participación directa y activa de los estudiantes” (Johnson et al. 1999, p. 5). Si a esto se le une que el alumnado forma parte de un equipo, se ha constatado que el aprendizaje se optimiza a nivel individual y grupal (Johnson et al. 1999).

En cuanto a los criterios de agrupación, se ha optado por los grupos o equipos base, los cuales se establecen al inicio del curso escolar para crear vínculos emocionales entre los discentes, lo que promueve un clima adecuado para el aprendizaje. Siguiendo las indicaciones de Pere Pujolàs, cada grupo está conformado por miembros con ciertas características: un alumno capaz de ayudar a los demás, dos alumnos que no tienen grandes dificultades con la asignatura y otro que sí presenta problemas. Para lograr un verdadero aprendizaje con una metodología cooperativa, el docente debe diseñar tareas en las que se dé la interdependencia positiva

entre los miembros, lo que se traduce en que el trabajo continuo y equitativo de todos es lo único que asegura el éxito (Juárez-Pulido et al., 2019) como sucede con el grupo de expertos. Así, cada integrante debe asumir sus responsabilidades para conseguir los objetivos marcados. A esto se le une la necesidad de una comunicación eficaz y continua para tomar las decisiones óptimas, evitar conflictos y realizar las actividades planteadas (Johnson *et al.* 1999). Así pues, el enfoque comunicativo está presente en un contexto cooperativo.

En consonancia con los principios metodológicos que brindan a esta propuesta el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo, se recurre igualmente al Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), una metodología activa en la que el conocimiento es el resultado de un proceso de trabajo compartido (Trujillo, 2016). Así, la búsqueda de información, la formulación de interrogantes y su resolución implica necesariamente el desarrollo de procesos cognitivos superiores de los discentes. Como punto de partida, el docente debe identificar un punto de interés del alumnado y conectarlo con los contenidos y las competencias especificadas en el currículo. En este caso, se ha apreciado un claro interés hacia las historias de ciencia ficción. Dado que el contenido de literatura del primer trimestre se corresponde con la épica medieval castellana, se establece como pregunta inicial: ¿qué tiene que ver Superman con El Cid? A raíz de este interrogante, se les propone una investigación que tiene como fin la grabación y difusión de un pódcast. Así pues, y siguiendo las aportaciones de la didáctica de la literatura en la actualidad, se pretende elaborar un programa de podcasts creado y dirigido por los estudiantes en los que se acerque a los oyentes los contenidos literarios abordados en la unidad. En este sentido, con este enfoque, se responde de forma simultánea a los aspectos de la didáctica de la expresión oral y de la literatura en la actual LOMLOE expuestos en el marco teórico, así como a los principios establecidos del ABP.

Por un lado, los estudiantes deben elaborar un guion para oralizarlo posteriormente tomando como referente de buena práctica las cinco partes de la retórica grecolatina. Su contenido debe versar sobre la épica medieval castellana, incluida en el currículo del tercer curso de Educación Secundaria, y la pervivencia de la figura del héroe en la actualidad. Finalmente, el hecho de documentarse para elaborar un pódcast de calidad y su posterior difusión en la página web del centro educativo atiende a los principios metodológicos del Aprendizaje basado por Proyectos, el cual busca generar productos tangibles y resolver inquietudes de los alumnos mediante su cooperación y creatividad constantes. Para implementar de forma

Uso del pódcast para el estudio de la épica medieval y la mejora de la oralización mediante la retórica grecolatina en 3º ESO
 armónica este método ecléctico, la secuenciación didáctica seguirá la aplicación del Aprendizaje basado en Proyectos que, según Trujillo (2016) y Cobo y Valdivia (2017), se divide en las siguientes fases:

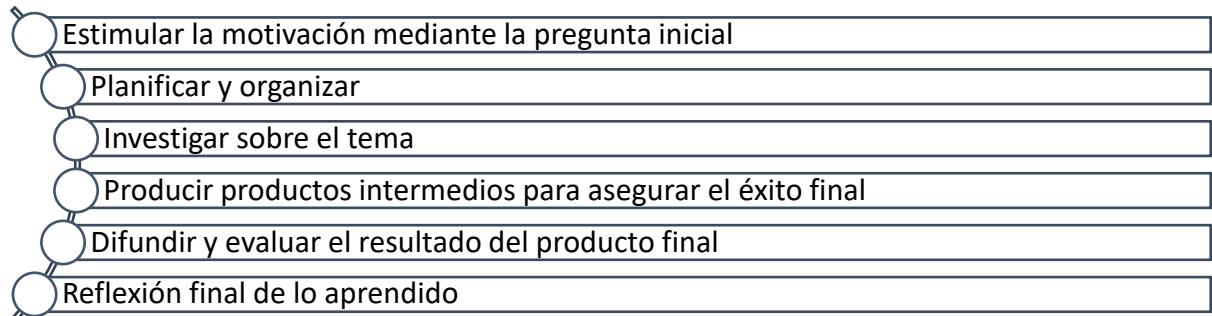


Figura III - Fases de implementación del ABP. Fuente: elaboración propia.

3.4.3. Secuenciación didáctica

Atendiendo a la terminología empleada por González y González (2010), se deben distinguir “actividad” y “tarea”. Por un lado, las actividades tienen una única solución y una finalidad meramente formativa y buscan la asimilación de un contenido que se aplica en una tarea posterior. Por otro lado, las tareas son un conjunto de actividades en las que se aúnan los aprendizajes adquiridos previamente. Además, gracias a ellas, se fomenta el desarrollo de competencias, las cuales están conectadas con la realidad y los intereses del alumnado.

Teniendo en cuenta que esta secuenciación didáctica responde a la doble vertiente – lingüística y literaria –, las actividades 1, 2 y 3 se han diseñado para que el alumnado, mediante retos gradualmente más difíciles, adquiera los conocimientos necesarios antes de la tarea final. Así, la primera actividad pretende motivar a los alumnos y presentar el proyecto que van a realizar. La segunda y la tercera abordan, respectivamente, los contenidos literarios y lingüísticos necesarios para abordar correctamente la elaboración de la tarea final, dividida en un conjunto de actividades orientadas a la grabación y difusión del pódcast. Respondiendo al concepto de evaluación de la LOMLOE, se elaboran productos calificables durante su desarrollo para conseguir una evaluación continua y no solo final. Esto se detallará en el apartado de evaluación. A continuación, se presenta una serie de tablas que especifican cronológicamente el desarrollo de esta propuesta, los objetivos de cada actividad, los agrupamientos de los dicentes y el papel del docente y el alumnado en cada momento.

ACTIVIDAD 1 – <i>¿Qué tienen que ver Superman y El Cid?</i>				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Crear expectativas antes de comenzar con el proyecto. Activar conocimientos previos relativos a la épica medieval y la Edad Media como contexto sociohistórico. Establecer vínculos entre la figura del héroe épico y las nuevas formas de ficción de los superhéroes y superheroínas. Integrar la información relevante extraída de un texto en un mapa mental de manera creativa. 			
	Agrupamientos	Intervención		
Actividades		Docente	Discentes	
Actividad 1.1 <i>Qué recuerdo sobre... la épica medieval y el Cid.</i> Se realiza un KPSI inicial , instrumento de evaluación inicial, sobre cuestiones de la épica medieval y el Cid. Cada alumno de manera individual debe clasificar una serie de afirmaciones según los conocimientos previos que tenga en las siguientes cuatro categorías: se lo podría explicar a mis compañeros, creo que lo sé, me suena y no lo sé. De esta forma, se analiza el grado percepción que tiene el discente antes de comenzar con la unidad.	Individual.	Proporcionar el KPSI.	Rellenar el KPSI.	
Actividad 1.2. <i>¿Qué tienen que ver Superman y El Cid?</i> Siguiendo las fases de implantación del ABP, se busca crear expectativas y motivar al alumnado mediante la formulación de la pregunta-guía del proyecto que, en este caso, comparte el nombre con esta primera actividad: ¿Qué tienen que ver Superman y el Cid? Se le proporciona un portátil a cada grupo y se realiza una lluvia de ideas con preguntas guiadas.	Equipos base y gran grupo.	Guiar el debate	Aportar ideas y debatir	

<p>Las respuestas se registran en un tablón de Padlet con el objetivo de registrar las respuestas y poder revisarlas al final de la unidad con la coevaluación. Todas las respuestas se exponen y argumentan en gran grupo.</p>			
<p>Actividad 1.3. ¿Qué hace a un héroe?</p> <p>Para introducir al alumnado en el concepto del héroe, se visualiza un vídeo en el que se expone la teoría del viaje del héroe de Joseph Campbell. Se debe tomar nota de las ideas clave para elaborar un mapa mental creativo y visual sobre el ciclo narrativo del héroe. Esto se evalúa con una escala de estimación (ver Anexo A).</p>	<p>Individual, equipo base y gran grupo.</p>	<p>Proporcionar vídeo y el mapa mental y resolver dudas</p>	<p>Visualizar el vídeo, realizar el mapa mental y preguntar dudas.</p>

Tabla II - Actividad 1. Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 2 – <i>Cómo ser héroe en la Edad Media</i>				
Objetivos				
	Actividades	Agrupamientos	Intervención	
		Docente	Discentes	
Actividad 2.1. Qué recuerdo sobre... la literatura medieval Para comenzar con la segunda actividad, se activan conocimientos previos relacionados con la épica medieval y El Cid mediante la dinámica cooperativa llamada <u>folio_giratorio</u> . Primeramente, la docente le entrega a cada grupo un folio con tres apartados para que indiquen las características sociales, históricas y literarias de la literatura medieval. Pasados unos minutos, se ponen en común las respuestas y se apuntan aquellas que no se han escrito.	Equipos base y gran grupo	Dar instrucciones y moderar las respuestas	Realizar el folio giratorio	

<p>Actividad 2.2. <i>En la Edad Media, castillos... ¿Y qué más?</i></p> <p>Después de activar los conocimientos previos, se busca que los estudiantes conozcan el contexto sociohistórico y cultural, así como las características de la literatura medieval. Para ello, cada miembro de los 5 grupos aborda el estudio de uno de los siguientes aspectos: contexto sociohistórico, literatura medieval primitiva, mester de juglaría y mester de clerecía. Mediante la técnica cooperativa de grupo de expertos, los discíentes de cada grupo que traten una misma cuestión se reúnen para resolver los ejercicios y recabar la información que se les pide. Posteriormente, son los encargados de explicar al resto de su equipo base las cuestiones que han aprendido. Todo el material para llevar a cabo esta actividad se le proporciona al inicio de la misma a cada grupo de expertos. Como resultado final, cada equipo base debe elaborar un mapa conceptual de los aspectos clave.</p>	<p>Equipos base y grupos de expertos</p>	<p>Proporcionar material, guiar el aprendizaje y resolver dudas.</p>	<p>Leer el material, elaborar el mapa conceptual, preguntar dudas.</p>
<p>Actividad 2.3. <i>¿Quién fue Rodrigo Díaz de Vivar?</i></p> <p>Una vez vistas las características sociohistóricas y literarias de este periodo, se aborda el estudio y lectura de los principales fragmentos de <i>El Cantar de mio Cid</i>. En primer lugar, se les presentan una serie de ejercicios de prelectura para que conozcan el origen del cantar, el argumento, los personajes y las temáticas tratadas. A continuación, y atendiendo a su estructura temática en forma de W, cada grupo lee y trabaja un fragmento clave en la historia. En él, deben identificar las características que han trabajado de la literatura medieval y sus elementos constitutivos (métrica, temáticas principales y características del</p>	<p>Equipos base</p>	<p>Proporcionar material y resolver dudas</p>	<p>Resolver los ejercicios, leer la información sobre El Cid y los fragmentos clave y</p>

<p>héroe épico). Finalmente, se realiza una cronología sobre dichos aspectos en Padlet de manera conjunta para que todos los estudiantes tengan a su disposición el trabajo realizado por cada grupo. Esto se evalúa mediante una rúbrica (ver Anexo A). A continuación, se expone el trabajo de cada grupo y, para incentivar la escucha activa y la reflexión sobre lo leído, los propios grupos elaboran un breve Kahoot para evaluar a sus compañeros.</p>			elaborar el Padlet y el Kahoot.
<p>Actividad 2.4. ¿Qué es ser un héroe o una heroína?</p> <p>Después de haber comprendido el concepto de héroe épico en el Cid, se trabaja la evolución del tema literario de la figura del héroe en la literatura mediante un texto que deberán leer de forma individual para posteriormente elaborar en cada equipo base un póster con la información más relevante para exponerlo en el tablón de la clase. Esto se evaluará mediante una escala de estimación (ver Anexo A). Finalmente, se ponen en común todas las ideas principales y se realiza un cuestionario final evaluable para analizar la adquisición de conocimientos en esta segunda actividad.</p>	Individual, equipos base y gran grupo	Facilitar el texto y el cuestionario y resolver dudas.	Leer el texto, elaborar el póster y responder al cuestionario..

Tabla III - Actividad 2. Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 3 – <i>El arte de hablar</i>				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto oral con fluidez, coherencia, cohesión y adecuación. • Utilizar de manera eficaz recursos verbales y no verbales en un buen discurso. • Planificar una producción oral formal siguiendo las cinco partes de la retórica grecolatina. • Aplicar las cinco partes de la retórica grecolatina en la elaboración de un discurso breve y sencillo. • Identificar los recursos para una correcta cooperación conversacional y una adecuada cortesía lingüística. • Identificar los recursos verbales y no verbales correctos para la adecuación del discurso a la audiencia. 			
	Agrupamientos	Intervención		
		Docente	Discentes	
Actividad 3.1. <i>Qué recuerdo sobre... la elaboración de un buen discurso.</i>	Para comenzar con esta tercera tarea, se activan conocimientos previos mediante la dinámica cooperativa llamada cabezas numeradas. Primeramente, se le asigna un número del 1 al 4 a cada miembro de los equipos base y se les plantea la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que hace un discurso un buen discurso? Cada alumno piensa individualmente su respuesta y posteriormente la pone en común con sus compañeros de grupo. A continuación, la docente elige uno de esos números y el discente que tenga dicho número expone a toda la clase las ideas de su equipo.	Equipos base y gran grupo.	Dar instrucciones y moderar las respuestas.	Realizar la dinámica cooperativa.

<p>Actividad 3.2. <i>Todos necesitamos aprender a hablar en público</i></p> <p>Antes de comenzar con los contenidos relacionados con la producción oral formal planificada, se visualiza un vídeo en el que el periodista Manuel Campo Vidal habla sobre la importancia de aprender a hablar en público con el objetivo de motivar a los alumnos en esta nueva actividad mediante la rutina de pensamiento 3-2-1 puente. Para ello, y antes de ver la intervención de Campo Vidal, se completa la columna izquierda con aspectos que se les vengan a la cabeza con el título del vídeo y, después de verlo, la derecha. A continuación, se compara y se reflexiona en común sobre cómo ha cambiado su percepción respecto a aprender hablar en público.</p>	<p>Equipos base y gran grupo.</p>	<p>Facilitar vídeo, guiar respuestas.</p>	<p>Visualizar el vídeo, realizar rutina de pensamiento y reflexionar.</p>
<p>Actividad 3.3. <i>¿Qué es lo que hace un discurso un buen discurso?</i></p> <p>Se les proporciona a los alumnos un pequeño esquema en el que se muestran las cinco partes de la retórica grecolatina (invención, disposición, elocución, memoria y acción) y los elementos que aportan a la producción final de un buen discurso. Después de una breve explicación, se reproducen fragmentos significativos de dos tipos de discursos en los que se pueden identificar, con la ayuda del esquema previamente proporcionado, buenas y malas prácticas para que los discentes adquieran conciencia de qué se debe hacer y qué se debe evitar. Para ello, se les facilita una tabla en la que pueden anotar en columnas diferenciadas los aspectos positivos y negativos a la hora de construir un discurso. Se ponen en común las</p>	<p>Equipos base y gran grupo.</p>	<p>Facilitar el vídeo de los discursos, el esquema y la tabla para llenar.</p>	<p>Visualizar el vídeo de discursos y llenar la tabla.</p>

respuestas para que esto les sirva como guía de cara a la siguiente actividad. Esta actividad se evalúa mediante una lista de cotejo (ver Anexo A).			
<p>Actividad 3.4. Producción de un buen y un mal discurso</p> <p>Se le pide a cada equipo base que elabore dos pequeños discursos por parejas sobre la presencia de las tecnologías dentro de las aulas para practicar la teoría vista anteriormente. Cada uno se subdivide en parejas y deben emplear mecanismos concretos correctos e incorrectos siguiendo las cinco partes de la retórica grecolatina que ya se han visto en la actividad anterior. Al ser la acción una de dichas partes, y a modo de coevaluación, se oralizan cada uno de los discursos con el objetivo de que el resto de los compañeros identifiquen y argumenten críticamente cuál es el discurso correcto y cuál no lo es de cada equipo base. Esto se realiza a partir de la misma lista de cotejo que la docente emplea para evaluarles (ver Anexo A)</p>	<p>Equipos base y gran grupo.</p>	<p>Guiar la producción de los discursos y resolver dudas.</p>	<p>Elaborar dos discursos, seguir las partes de la retórica grecolatina y preguntar dudas.</p>

Tabla IV - Actividad 3. Fuente: elaboración propia

TAREA FINAL– <i>Superman y El Cid sí tienen que ver</i>				
Objetivos				
	Actividades	Agrupamientos	Intervención	
			Docente	Discentes
Actividad 1. ¿Qué es un pócast?	Antes de iniciar la tarea final, se debe activar los conocimientos previos relativos al género discursivo del pócast, un medio audiovisual muy consumido por los jóvenes. Para ello, se lleva a cabo la rutina de pensamiento, piensa, reflexiona y comparte , que se divide en	Equipos base y gran grupo	Proporcionar el folio con la rutina de pensamiento	Realizar la rutina de pensamiento

<p>tres fases. En la primera, y de manera individual, cada discente escribe qué es un póodcast, sus características, los elementos necesarios que deben incluir... Pasados dos minutos, comparte sus anotaciones con su compañero de la derecha y llegan un acuerdo. Cinco minutos más tarde, todo el equipo base pone en común sus respuestas y llegan a un acuerdo de grupo que se expone al resto de compañeros. En este intercambio de ideas en gran grupo, se pretende enriquecer los puntos de vista propios, además de corregir y matizar ciertos aspectos gracias a las puntuaciones realizadas y guiadas por la docente.</p>		<p>y guiar las respuestas</p>	
<p>Actividad 2. Emprendemos ruta</p> <p>Uno de los aspectos clave a la hora de realizar un trabajo en grupo con éxito es la previa organización del ritmo de trabajo y la repartición de las tareas. Asimismo, otro elemento que garantiza en gran medida un mayor rendimiento académico en los discentes es la presentación de unas bases de orientación. Con ellas, se conoce antes de la evaluación calificativa final qué se espera de los alumnos y qué cuestiones se van a tener en cuenta para obtener resultados satisfactorios. Así pues, se le entrega una a cada grupo y se lleva a cabo una rutina de pensamiento llamada 1-2-4 cuyo objetivo es facilitar la división de las tareas que debe hacer cada integrante a nivel individual, en parejas y en grupo. Este reparto será revisado por la docente para asegurar el trabajo cooperativo y equitativo.</p>	<p>Individual y equipos base</p>	<p>Supervisar el trabajo individual y por grupos y proporcionar bases de orientación</p>	<p>Leer las bases de orientación y realizar la rutina de pensamiento.</p>

<p>Actividad 3. Nos documentamos</p> <p>Teniendo en cuenta los objetivos de la tarea final establecidos en las bases de orientación y siguiendo las partes de la retórica grecolatina, en esta fase de documentación se lleva a cabo la primera de ellas: la invención, que consiste en la creación de argumentos adecuados a la intención comunicativa. En este proceso, cada equipo base elige un superhéroe y una superheroína que les guste para investigar sobre sus orígenes, su historia y su caracterización. Posteriormente, se consultan fuentes de información fiables, así como los mapas conceptuales y las actividades realizadas anteriormente para establecer vínculos, diferencias y, en definitiva, conclusiones sobre la pervivencia y evolución del tema literario de la figura del héroe épico en la actualidad a través de los superhéroes y superheroínas.</p>	Equipos base	Guiar el aprendizaje, sugerir mejoras y resolver preguntas.	Consultar fuentes fiables y documentarse adecuadamente.
<p>Actividad 4. ¿Por dónde empiezo?</p> <p>Después de esa documentación, se elabora el guion siguiendo las fases de disposición y estilo de la retórica grecolatina. En este punto, cada equipo base debe redactar el discurso escrito reorganizando correctamente la información recabada en la actividad anterior e incorporando aquellos ejemplos, argumentos y elementos verbales y no verbales para enriquecer las intervenciones de cada miembro y comunicar de manera creativa y efectiva. Al ser un proceso gradual, se busca que los estudiantes escriban varios borradores, de tal forma que la docente pueda analizar el progreso y los discentes, con</p>	Equipos base	Guiar el aprendizaje, sugerir mejoras y resolver preguntas.	Elaborar el discurso escrito

<p>su retroalimentación, puedan emendar los errores, así como mejorar y perfeccionar sus versiones mediante la inclusión de recursos verbales y no verbales. Siguiendo las fases de implementación del ABP, esta actividad representa ese diseño de productos finales intermedios que tienen por objetivo asegurar el éxito final.</p>			
<p>Actividad 5. ¡En directo!</p> <p>Con la versión definitiva del discurso escrito, se dedica una sesión a poner en práctica la penúltima y última fase de la retórica grecolatina (memoria y acción). Cada grupo ensaya el guion en voz alta para hacer hincapié en aquellos elementos no verbales que deben aparecer para transmitir el mensaje. Este proceso final está guiado por la docente, quien orienta y matiza las cuestiones que deben mejorarse de cara a la grabación. En otra sesión, se graba y se edita la versión final del póodcast en la sala insonorizada de la que dispone el centro. Posteriormente, y siguiendo una correcta implementación del ABP, se difunden y comparten los trabajos en la página web del instituto. Todo el proceso, desde la actividad 3 a la 5, se evalúa con una rúbrica (Anexo A).</p>	Equipos base	<p>Guiar el aprendizaje, sugerir mejoras y resolver preguntas.</p>	<p>Oralizar el discurso y grabar y editar el póodcast.</p>
<p>Actividad 6. ¿Qué hemos hecho?</p> <p>Para finalizar esta unidad, se lleva a cabo una autoevaluación a nivel individual y una coevaluación de grupo de carácter evaluable con el fin de, además de seguir las fases de implementación del ABP, reflexionar objetivamente el ritmo de trabajo seguido y los éxitos conseguidos.</p>	Individual	<p>Proporcionar los instrumentos de auto- y coevaluación.</p>	<p>Autoevaluarse y coevaluar el trabajo en equipo</p>

Tabla V - Actividades de la tarea final. Fuente: elaboración propia

3.4.4. Atención a las diferencias individuales

Atendiendo a las recomendaciones del equipo de Orientación, se llevan a cabo las siguientes estrategias para atender a las necesidades de los dos alumnos NEE

Alumna NEE por discapacidad auditiva derivada de una hipoacusia bilateral poslocutiva	
Alumna con 14 años que, a pesar de que le afecta a ambos oídos, no presenta graves problemas de comunicación debido a que ha adquirido el habla antes de que se manifestara la enfermedad. Cuenta con un equipo FM que le permite alcanzar el nivel curricular que le corresponde por edad y curso académico, pero le repercute en el ámbito social.	
Medidas extraordinarias	Está situada en primera fila y cerca de la docente para que, en caso de no haber buenas condiciones acústicas, pueda seguir las instrucciones al realizar lectura de labios. A pesar de no presentar desfase curricular, y siguiendo los principios del método TEACCH, se le facilitan pictogramas a modo de instrucciones para impulsar su plena integración en el aula. Asimismo, se fomentarán los agrupamientos flexibles, el trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales.
Apoyo de PT y AL	Tiene apoyo de PT y AL una sesión semanal cada uno dentro del aula de referencia. El primero adaptará los materiales a sus necesidades para hacerlos más visuales y se encargará de trabajar la lectura en voz alta mediante los mismos textos que se trabajan en clase.
Recursos singulares	La alumna cuenta con un equipo FM con el que, en buenas condiciones acústicas, sigue sin problema la clase.
Alumna NEE por discapacidad física orgánica por Síndrome de Tourette	
Alumno de 15 años que presenta frecuentes tics motores y, en escasas ocasiones, verbales. En consecuencia, tiene hiperactividad y cierto grado de déficit de atención. Por esta razón, el alumno carece de ciertas habilidades en el ámbito social. No presenta desfase curricular.	
Medidas extraordinarias	Debido a su hiperactividad y los tics, su trabajo en el aula debe estar constantemente controlado y guiado. Por ello, está sentado en primera fila y cerca de la docente y se le anticipan las actividades y sus respectivos objetivos para que él sea consciente de qué se espera de él. Siguiendo el

	método TEACCH, se le facilitan pictogramas a modo de instrucciones para impulsar su plena integración en el aula. Asimismo, se le presenta el trabajo por tareas más breves y concisas y se fomentan los agrupamientos flexibles, el trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales.
Apoyo de PT y AL	Tiene apoyo de PT y AL una sesión semanal cada uno dentro del aula de referencia. Se le adaptan los materiales para que sean más visuales, manipulativos e interactivos. Asimismo, se incide en la subdivisión de tareas y en la progresiva tolerancia a la incertidumbre. El AL trabaja en la lectoescritura, concretamente en la comprensión lectora y la lectura en voz alta, con los mismos textos que se trabajan en clase.
Recursos singulares	El alumno tiene a su disposición un guion de las tareas que deben lograrse al término de la clase con el objetivo de evitar que se pierda y reducir su nivel de estrés ante la incertidumbre. Asimismo, los materiales y recursos se le dan de manera escalonada para evitar la frustración y fomentar la motivación. Además, en su pupitre hay una serie de pictogramas que le indican las normas de comportamiento y la secuencia de ejercicios.

Tabla VI - Medidas extraordinarias para la atención a las diferencias individuales. Fuente:
elaboración propia.

Respecto al método TEACCH, cabe destacar que, a pesar de haber sido diseñado en un primer momento para alumnado TEA, se emplean algunas de sus estrategias en esta aula a la hora de fomentar la inclusión de estos dos alumnos. En líneas generales, se trata de una enseñanza más estructurada al anticiparles los tiempos de cada actividad, gestionarles el espacio y el sistema de trabajo de forma más explícita y facilitarles la información de forma más visual mediante pictogramas de ARASAAC. De esta forma, se consigue una mejor socialización a la hora de trabajar en pequeños grupos, se fomentan habilidades para el aprendizaje y una mayor autonomía a la hora de resolver las actividades.

3.5. Evaluación

Siguiendo las directrices especificadas en la legislación vigente, la evaluación debe ser continua, formativa, formadora e integradora. Asimismo, debe tener como objetivo principal la adquisición de las competencias específicas y clave, así como el desarrollo integral del

alumnado. Por otro lado, otra novedad que incorpora la LOMLOE respecto a la normativa anterior es la inclusión de criterios de evaluación conectados con cada una de las competencias específicas y los descriptores operativos del perfil de salida. De esta forma, se fomenta una evaluación competencial y criterial con la que se indica el nivel de desempeño del alumnado en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Dado este cambio de paradigma, cada estudiante al final del trimestre recibe una calificación numérica que refleja su evolución y su nivel de adquisición de la competencia específica.

En lo que respecta a los procedimientos e instrumentos específicos de evaluación del aprendizaje a lo largo de esta unidad, se deben responder a tres preguntas para abordar su explicación: qué, cómo y cuándo se evalúa. En primer lugar, todo proceso de aprendizaje debe evaluarse en tres momentos claves. En una evaluación diagnóstica o inicial, de carácter evaluable, se han utilizado instrumentos como el KPSI, rutinas de pensamiento como 3-2-1 puente y dinámicas propias del Aprendizaje Cooperativo como el folio giratorio para identificar los conocimientos previos del alumnado relativos a un tema en concreto. Dentro de la evaluación continua, también de carácter evaluable, se debe destacar la formadora y la formativa, que, en este caso, lleva a cabo el docente mediante observaciones directas y cuestionarios evaluables cuyo objetivo es observar el grado de adquisición de los conocimientos vistos, la participación adecuada en equipo y el esfuerzo individual.

Por último, la evaluación final se corresponde con la evaluación calificadora sumativa que estima del 1 al 10 el nivel de desempeño de cada estudiante en cada competencia específica en un momento determinado. Con esta propuesta, se trabajan cuatro de las diez que determina el Real Decreto 217/2022. Asimismo, y en aras de promocionar una evaluación final continua, hay 5 productos que van a tener una calificación numérica. En el caso del mapa conceptual y el póster (actividades 1.3 y 2.4 respectivamente), se utiliza una escala de estimación adaptada al contenido que se aborda. Con respecto al análisis y la producción controlada de los discursos (actividades 3.3 y 3.4), se emplea una lista de cotejo que tiene en consideración los objetivos concretos de cada caso. Finalmente, la cronología de la actividad 2.3 y la fase de documentación y la planificación del guion del pódcast, así como su grabación y edición (actividades de la tarea final 3, 4 y 5, respectivamente) se evalúa mediante una rúbrica analítica. En el anexo C, se exponen cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados.

Atendiendo a la ponderación de cada criterio (anexo B), esta unidad tiene un peso del 31% en la calificación final del primer trimestre. En el anexo C, se observa la relación establecida entre los criterios de evaluación y las actividades. Dada la naturaleza criterial de esta nueva evaluación, son las calificaciones en cada uno de dichos criterios y el porcentaje asignado los que arrojan datos cuantitativos al docente sobre el nivel de desempeño de cada estudiante.

3.6. Cronograma

Al tratarse de una propuesta que, en su conjunto, constituye una unidad, las sesiones son consecutivas. Dentro de la programación anual, y siguiendo el calendario escolar del curso 2024-2025 publicado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias, se desarrolla a finales de noviembre y principios de diciembre. No obstante, esta planificación queda sujeta a posibles modificaciones, alteraciones y/o imprevistos que pudieran surgir en el momento.

ACTIVIDAD 1	Sesión 1 (25 de noviembre)	Actividades 1.3, 1.2 y 1.3
	Sesión 2 (26 de noviembre)	Actividades 2.1 y 2.2
ACTIVIDAD 2	Sesión 3 y 4 (27 y 28 de noviembre)	Actividad 2.3
	Sesión 5 (2 de diciembre)	Actividad 2.4
	Sesión 6 (3 de diciembre)	Actividades 3.1, 3.2 y 3.3
ACTIVIDAD 3	Sesión 7 (4 de diciembre)	Actividad 3.4
	Sesión 8 (5 de diciembre)	Actividad 3.4 (continuación)
	Sesión 9 (10 de diciembre)	Actividades 1, 2 y 3
	Sesión 10 y 11 (11 y 12 de diciembre)	Actividad 3 (continuación) y 4
TAREA FINAL	Sesión 12 (16 de diciembre)	Actividad 4 (continuación)
	Sesión 13 (17 de diciembre)	Actividad 5
	Sesión 14 (18 de diciembre)	Actividad 6

Tabla VII - Tabla del cronograma de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

En este Trabajo de Fin de Máster, se ha buscado diseñar una propuesta didáctica competencial que unificara las dos vertientes – lingüística y literaria – de Lengua Castellana y Literatura con el objetivo de aplicarla en un contexto real en el próximo curso escolar. A lo largo de estas páginas, se ha dado respuesta a las cuestiones teóricas necesarias para la mejora de la destreza oral y la aproximación al estudio de la épica medieval en 3º ESO. En aras de hacer balance de lo expuesto, y dado que no se ha llevado a cabo, se sintetizan a continuación los objetivos específicos del trabajo, lo que, en suma, responde al objetivo general.

En primer lugar, se han abordado las principales nociones teóricas para la mejora de la expresión oral. Con el desarrollo de la pragmática, se ha constatado que cualquier interacción social, más allá de una conversación informal, implica la movilización de unos conocimientos y unas habilidades que deben aprenderse de manera consciente a través de prácticas conectadas con contextos reales y cercanos. Por esta razón, se ha optado por seleccionar un género discursivo muy consumido por el alumnado, el pódcast, y una temática que capta su atención e interés, los superhéroes y la figura del héroe.

Por otro lado, y siguiendo con el segundo objetivo, se han definido las cinco partes de la retórica grecolatina en la oralización de un discurso escrito para la mejora de la expresión oral. Desde la Antigüedad autores como Aristóteles o Cicerón asentaron las bases de la didáctica de la correcta expresión oral. Sin caer en una excesiva teorización, se les presenta a los discípulos las operaciones que deben seguir (invención, disposición, elocución, memoria y acción) con el objetivo de que, en un primer lugar, sean capaces de identificar las buenas prácticas en discursos ajenos y, en segundo lugar, aplicarlos en los propios. Así, se les dota de las herramientas suficientes para elaborar una exposición oral adecuada y llamativa sobre la temática seleccionada: la pervivencia de la figura del héroe épico en los superhéroes actuales.

En tercer lugar, y ya en la vertiente literaria de la propuesta, se han descrito las bases necesarias para la educación literaria actual y el fomento lector. En las últimas décadas, se ha experimentado un cambio de paradigma. Saber leer en el siglo XXI ya no solo implica comprender lo que está escrito, sino también adoptar un pensamiento crítico para que cada lector aporte diferentes interpretaciones de un texto en conversaciones literarias, produzca un texto con intención creativa o entienda discursos sociales multimodales. Asimismo,

fomentar la lectura en adolescentes consumidores de los medios de comunicación en masa puede resultar una ardua tarea. Para ello, es necesario que el discente conciba la literatura como una forma específica de comunicación, y no como algo inasequible y alejado de su realidad. En este sentido, esta propuesta pretende mostrar al alumnado que la literatura es la principal expresión de sentimientos y vivencias presentes no solo en las grandes obras, sino también en otras formas de ficción actuales y multimodales. De esta forma, y atendiendo a uno de los preceptos de la didáctica de la literatura actual, se conecta el estudio de una obra clásica, perteneciente a nuestro acervo cultural como sociedad, *El Cid*, con la realidad próxima de los discentes, los superhéroes.

En cuarto lugar, y en línea con las bases de la didáctica de la literatura actual anteriormente mencionadas, se ha destacado la pervivencia de la épica medieval en las narraciones actuales. Si bien es cierto que la figura del héroe épico puede resultar lejana y aburrida para nuestros discentes, este resulta un arquetipo literario universal y atemporal que se ha ido repitiendo a lo largo de la historia de la literatura. Ahora bien, los valores morales, ideológicos y sociales que representan este tipo de personajes siempre se moldean y se modifican en función de la época histórica en la que surja. En el caso de *El Cid*, quizás hoy en día no se defienden creencias claramente cristianas y costumbres medievales, pero la figura del héroe pervive en gran medida en las nuevas formas de ficción de superhéroes, y también superheroínas, lo que supone una revolución desde la perspectiva de género.

Finalmente, y tratando el último de los objetivos de este trabajo, se ha señalado el gran valor pedagógico del uso del pódcast como herramienta didáctica. Primero, su aplicación implica un papel activo y constante del alumnado. Segundo, fomenta el pensamiento crítico y la creatividad comunicativa de carácter multimodal. Tercero, resulta un recurso sencillo que puede elaborarse con pocos materiales. En cuarto lugar, permite aplicar las cinco partes de la retórica grecolatina en un contexto conocido y cercano para el estudiante. Finalmente, la temática central fomenta la comunicación literaria sobre la lectura y la reflexión de textos literarios medievales leídos en clase y su conexión con otras manifestaciones actuales del gusto de los miembros de cada grupo. Así pues, la producción y grabación de un pódcast, que es el culmen de esta unidad, permite aunar todas las ideas anteriormente expuestas en un producto final tangible, atractivo y motivador.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

Atendiendo a los conceptos teóricos y la propuesta, se han detectado dos principales limitaciones. La primera de ellas es la escasez de publicaciones sobre el uso del pódcast en el área de Lengua Castellana y Literatura para la mejora de la expresión oral. Si bien es cierto que son varios los estudios que evidencian su éxito pedagógico, este solo se ha constatado en el fomento del hábito lector y la comunicación literaria. Sin embargo, sus características discursivas y su cercanía con la realidad comunicativa del alumno hacen de él una herramienta pedagógica que potencia diversas competencias, tanto lingüísticas como literarias, de nuestra asignatura. La segunda está vinculada con el hecho de que la destreza oral se adquiere de manera paulatina y gradual. Así pues, y para lograr resultados significativos, esta propuesta debe convertirse en un proyecto anual en el que se abogue por impartir los contenidos literarios del currículo de manera cercana al alumno mediante las grabaciones periódicas de pódcast y otros géneros discursivos actuales similares. De esta forma, no solo se fomenta la mejora de la expresión oral, sino también su interés por obras relevantes para nuestro acervo cultural y su pervivencia en las narraciones actuales.

5.2. Prospectiva

En este trabajo, se ha diseñado una propuesta didáctica competencial que sí puede aplicarse con garantías de éxito en el futuro debido a que se sustenta en investigaciones de renombre que abogan por la implicación activa del discente y emplea recursos de fácil utilización y creación. Ahora bien, en su elaboración, se han detectado ciertas prospectivas de mejora. Dado que uno de los objetivos de la legislación vigente es la colaboración interdepartamental que permita al alumnado conectar los aprendizajes de las diferentes asignaturas, se propone el trabajo coordinado con los departamentos de Historia y Educación Plástica con el fin de dramatizar pequeñas piezas teatrales de *El Cid* modernizando su lenguaje, sus temáticas y sus personajes. Es bien sabido que toda obra literaria es hija de su tiempo y conocer mejor las características sociohistóricas y culturales del momento en profundidad, gracias a la asignatura de Historia, permite a nuestro alumnado comprender mejor *El cantar de mio Cid*. En Educación Plástica, se fomenta el trabajo cooperativo para la construcción del atrezo y la escenografía, aspectos que se estudian conceptualmente desde nuestra asignatura.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo, T. (1999). Retórica y oralidad. *Oralia. Análisis del discurso oral*, 2, 7-25.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8526>
- Arnáez Mauleón, M. y Huárriz Gúrpide, M. (2023). El póodcast de entrevistas: efectos de una secuencia didáctica competencial en la producción oral y escrita del alumnado. *Aula abierta* 52(4), 325-331. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.325-331>
- Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 22. 1-21 <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.1>
- Ballester, J., Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Boroditsky, L. (2019). Language and the brain. *Science* 6461(366), 13
<https://doi.org/10.1126/science.aaz6490>
- Cervantes Rejón, J., Galián Peñalver, M. y Sellés Gómez, M. (2023) Integración de destrezas y competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de redes sociales y realidad virtual. En S.A. Flores Borjabad, J.L. Ortega Martín y J.A. Nisa Ávila (eds.) *Nuevas tecnologías y aproximaciones a estudios sobre lengua, lingüística y traducción* (pp. 142-151). Dykinson.
- Crespo-Vila, R. (2015). Reescrituras cidianas: Rodrigo Díaz de Vivar y la condición posmoderna. *Cuadernos de Aleph*, 7, 31-51. <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=5549711>
- Dueñas Lorente, J.D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguajes y textos*, 50, 97-106.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Fernández Rodríguez, N. (2017). *Pervivencia y evolución del concepto del héroe literario en el cómic norteamericano de superhéroes: apolíneos, dionisíacos y prometeicos*. [Tesis doctoral] Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122511>
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguajes y Textos*, 43, 41-51. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>

Uso del pódcast para el estudio de la épica medieval y la mejora de la oralización mediante la retórica grecolatina en 3º ESO

Garzón, A. y Fonseca, L. (2023). El podcast como herramienta para el aprendizaje en educación secundaria: un mapeo sistemático de la literatura. *Miradas* 18(2), 140-163.
<https://doi.org/10.22517/25393812.25351>

González Conde, M. J., Prieto González, H., y Baptista Gil, F. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED*, 25(1), 183-201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>

González-Monteagudo, J.; León-Sánchez, M. (2020) Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, boa Vista*, 1(1), 23-34.
<https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6266>

González, D.L: y González. P.A. (2010). Conceptualización, diferenciación y aplicación práctica de tarea, actividad y ejercicio mediante contenidos canarios en la Educación Física para desarrollar las competencias básicas en el currículo. *Revista Digital Buenos Aires*, 144

Jiménez Mariscal, L.M. y Luque Rojas, M. J. (2022). Pódcast como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. En E. Aveleyra y M. A. Proyetti Martino (coords.) *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*, pp. 353-361. Octaedro.

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. Y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social. Humanismo Digital: fronteras y vías libres entre la tecnología y la conciencia*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 57-75.
<https://doi.org/10.14483/22486798.20291>

Martín Vegas, R.A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, 95-107.
<https://dx.doi.org/10.5209/dida.69982>

Milyakina, A. (2018). Rethinking literary education in the digital age. *Sign System Studies* 46(4), 569-589. <https://doi.org/10.12697/SSS.2018.46.4.08>

Uso del pódcast para el estudio de la épica medieval y la mejora de la oralización mediante la retórica grecolatina en 3º ESO

Núñez Delgado, M.P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y textos*, 16, 155-172
<http://hdl.handle.net/2183/8130>

Núñez Delgado, M.P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16, 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>

Parejo Cuellar, M., Martín-Pena, D., Vivas Moreno, A. y Montesinos Peña, J.A. (2018). El podcasting como herramienta para el fomento de la lectura. *Conocimientos sin fronteras*, 571-590.

Peña Jiménez, P. (2019) *Aprender a comunicar: Cómo practicar la comprensión y la expresión en lengua española*. Editorial UOC.

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En R. Blanco (Ed.), *Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Ponencia llevada a cabo en las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, La Antigua, Guatemala. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130.locale=es>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Montesinos Rodríguez Muñoz, F.J. y Ridaq Rodrigo, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literaturas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 341-358. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39931

Schere, M.J. (2022). La composición discursiva en la retórica grecolatina y sus proyecciones sobre los modelos procesuales de escritura. *Segunda época*, p.13-39.
<http://hdl.handle.net/11336/212873>

Médicos y pacientes. (13 de enero de 2015). *Un 75% de la población sufre glosofobia, miedo a hablar en público*. <https://www.medicosypacientes.com/articulo/un-75-de-la-poblacion-sufre-glosofobia-miedo-hablar-en-publico/>

Vygotsky, L. (2ª Ed.) (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Anexo A. Instrumentos de evaluación

ESCALA DE ESTIMACIÓN (1= nunca; 5= siempre)					
(1= 0 pt.; 2= 0,25 pts.; 3= 0,5 pt.; 4= 0,75 pts.; 5= 1 pts.)	Actividad 1.3 – mapa mental				
ALUMNO/A:	1	2	3	4	5
Selecciona la información relevante					
Organiza correctamente la información seleccionada					
Integra la información seleccionada en esquemas propios					
Reelabora la información seleccionada correctamente					
Comunica la información seleccionada de manera creativa y visual					
El mapa mental es visual y creativo					
No hay faltas de ortografía					
NOTA ACTIVIDAD 1.3 – MAPA MENTAL→					
ESCALA DE ESTIMACIÓN (1= nunca; 5= siempre)					
(1= 0 pt.; 2= 0,25 pts.; 3= 0,5 pt.; 4= 0,75 pts.; 5= 1 pts.)	Actividad 2.4 – póster				
ALUMNO/A:	1	2	3	4	5
Explica brevemente la interpretación de los fragmentos leídos.					
Analiza los elementos constitutivos de la épica medieval en el Cid					
Analiza brevemente el sentido de la obra					
Relaciona la obra con el contexto sociohistórico de la Edad Media					
El póster es visual y creativo					

Se organiza correctamente la información en apartados				
No hay faltas de ortografía				
El póster es visual y creativo				
NOTA ACTIVIDAD 2.4 -PÓSTER →				

Tabla VIII - Escalas de estimación utilizadas en las actividades 1.3 y 2.4. Fuente: elaboración propia.

LISTA DE COTEJO (1= nunca; 5= siempre)			
(Nunca= 0 pt; A veces= 0,25-0,5 pt.; Sí= 0,75 -1 pts.)	Actividades 3.3 y 3.4		
ALUMNO/A:	SÍ	A VECES	NUNCA
Se identifican correctamente las buenas prácticas de un discurso			
Se identifican correctamente las malas prácticas de un discurso			
Se aplica correctamente la primera parte de la retórica (invención)			
Se aplica correctamente la segunda parte de la retórica (disposición)			
Se aplica correctamente la tercera parte de la retórica (estilo)			
Se aplican correctamente la cuarta y quinta parte de la retórica (memoria y actio)			
La exposición es fluida, coherente, cohesionada y adecuada			
Se combinan correctamente los recursos verbales y no verbales			
NOTA ACTIVIDAD 3.3 y 3.4→			

Tabla IX - Lista de cotejo utilizada en las actividades 3.3. y 3.4. Fuente: elaboración propia.

Rúbrica	Actividad 2.3 – Cronología sobre el Cid en Padlet.				
	Ampliamente adquirido	Adquirido	En proceso	Iniciado	
Lectura y comprensión de los fragmentos	Muestra una comprensión profunda y precisa de los fragmentos, identificando todos los detalles importantes y matices.	Comprende los fragmentos correctamente, identificando la mayoría de los detalles.	Comprende los fragmentos de manera general, pero omite algunos detalles importantes.	La comprensión es limitada de los fragmentos, se omiten o malinterpretan muchos detalles importantes	
Explicación y argumentación de la interpretación	Ofrece una explicación clara y convincente de su interpretación, respaldada por argumentos sólidos y ejemplos	Explica y argumenta de manera coherente, aunque algunos ser más sólidos.	Explicación adecuada, pero con argumentos y ejemplos que pueden ser mejorados.	La explicación y argumentación confusas o débiles, con pocos ejemplos del texto que las respalden.	
Análisis de los elementos constitutivos	Analiza detalladamente los elementos constitutivos y su función en la obra.	Analiza bien los elementos, aunque faltan detalles.	Realiza un análisis básico, pero falta profundidad en algunos aspectos.	Análisis superficial o ausente, con poca o ninguna reflexión	
Análisis del sentido de la obra	Ofrece un análisis profundo y bien argumentado del sentido de la obra y los temas.	Analiza correctamente el sentido de la obra, los temas y mensajes importantes.	Realiza un análisis adecuado del sentido de la obra, pero omite algunos detalles importantes.	Análisis limitado o confuso del sentido de la obra, temas y elementos importantes.	
Análisis del contexto sociohistórico	Integra perfectamente el contexto sociohistórico y su influencia en la obra y su interpretación.	Analiza bien el contexto sociohistórico, aunque podría profundizar más	Ánalisis adecuado del contexto sociohistórico, pero con limitaciones en la integración con la obra.	Análisis superficial o ausente con poca o ninguna relación con la obra.	
Reflejo de la información en la cronografía	Refleja de manera precisa y detallada la información clave de los fragmentos y su análisis.	Refleja bien la información clave, aunque podría ser más detallada en algunos aspectos.	Refleja adecuadamente la información, pero con falta de detalle o precisión en algunos puntos.	Es confusa, incompleta o incorrecta, con mucha información clave omitida o mal representada.	

Tabla X - Rúbrica analítica utilizada en la actividad 2.3. Fuente: elaboración propia.

Rúbrica	Tarea final – Actividades de la 3 a la 5				
	Ampliamente adquirido	Adquirido	En proceso	Iniciado	
Coherencia, cohesión y adecuación	Exposición clara, lógica y fluida. Ideas muy organizadas	Exposición clara y lógica. Ideas organizadas-	Exposición mayormente clara. Ideas desorganizadas.	Exposición confusa y sin lógica en la organización de las ideas.	
Lenguaje no verbal	Excelente lenguaje corporal, contacto visual y gestos.	Lenguaje corporal, contacto visual y gesticulación bueno	Lenguaje corporal y contacto visual inconsistentes.	Lenguaje corporal limitado, con poco contacto visual y gesticulación mínima.	
Planificación de la exposición	Planificación excelente, estructura bien definida, siguiendo la retórica grecolatina	Buena planificación y estructura, siguiendo mayoritariamente la retórica grecolatina	Planificación adecuada, pero estructura mejorable No se respeta en ocasiones la retórica grecolatina.	Poca planificación y sin estructura. No se respeta nunca la retórica grecolatina.	
Trabajo en equipo	Excelente colaboración y reparto equitativo..	Buena colaboración y reparto de tareas	Colaboración y reparto de tareas adecuados.	Colaboración limitada y reparto desigual de tareas.	
Documentación previa	Investigación exhaustiva con fuentes variadas y fiables, adecuadamente citadas.	Buena investigación con fuentes variadas y fiables, mayormente citadas adecuadamente.	Investigación adecuada con algunas fuentes fiables, aunque falta variedad o citación adecuada.	Investigación limitada con pocas fuentes, algunas no fiables o mal citadas.	
Comunicación de la información	Información clara, concisa y precisa, con excelente uso de ejemplos y explicaciones.	Información clara y precisa, con buenos ejemplos y explicaciones.	Información mayormente clara, sin mucha precisión o ejemplos en algunos puntos.	Información confusa o incompleta, con ejemplos limitados o inadecuados.	
Expresión de la experiencia de lectura	Expresión profunda y reflexiva, con aportaciones personales bien articuladas.	Buena expresión de la experiencia, con aportaciones personales.	Expresión adecuada de la experiencia, aunque faltan aportaciones personales	Expresión limitada de la experiencia, con pocas o ninguna aportación personal.	
Vínculo entre el Cid y un superhéroe	Vínculo analizado en profundidad, con ejemplos y comparaciones relevantes.	Vínculo bien establecido y analizado, con buenos ejemplos y comparaciones.	Vínculo establecido de manera adecuada, aunque sin profundidad ni análisis.	Vínculo limitado o poco claro, sin ejemplos y comparaciones	

Tabla XI - Rúbrica analítica utilizada para evaluar las actividades de la tarea final. Fuente: elaboración propia.

Anexo B. Ponderación de los criterios de evaluación en la calificación trimestral

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	%	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	%
Competencia específica 1. Apreciar la diversidad lingüística analizando el origen y desarrollo sociohistórico de las lenguas y combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	5%	<p>1.1. Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la lengua asturiana.</p> <p>1.2. Identificar y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto.</p>	3% 2%
Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales.	10%	<p>2.1. Comprender el sentido global, estructura e información en función de las necesidades comunicativas e intención del emisor en textos orales.</p> <p>2.2. Valorar la forma y contenido de textos orales y multimodales, evaluando su calidad e idoneidad del canal utilizado.</p>	5% 5%
Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales.	10%	<p>3.1. Realizar una exposición oral planificada sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones del género con fluidez, coherencia y adecuación, utilizando de manera eficaz los recursos verbales y no verbales.</p>	5%

		3.2. Participar de manera activa y adecuada en el trabajo en equipo.	5%
Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valoración de textos escritos.	10%	4.1. Comprender el sentido global, estructura e información en función de las necesidades comunicativas e intención del emisor en textos escritos.	5%
		4.2. Valorar la forma y el contenido de textos complejos evaluando su calidad e idoneidad del canal utilizado.	5%
Competencia específica 5. Producir textos escritos atendiendo a las convenciones del género.	10%	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa.	5%
		5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos (lingüísticos, estilo, léxico, corrección ortográfica y gramatical).	5%
Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera autónoma.	10%	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diversas fuentes.	4%
		6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma sobre temas de interés académico a partir de la información seleccionada.	4%
		6.3. Adoptar hábitos de uso crítico y seguro de las nuevas tecnologías.	2%

Competencia específica 7. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera autónoma.	5%	7.1. Elegir y leer de manera autónoma obras de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso itinerario lector y cultural personal. 7.2. Compartir la experiencia de lectura relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia.	2% 3%
Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal.	15%	8.1. Explicar y argumentar la interpretación de obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra. 8.2. Establecer vínculos entre los textos leídos y otros textos, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales. 8.3. Crear textos con intención literaria y conciencia de estilo a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos.	5% 5% 5%
Competencia específica 9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua.	15%	9.1. Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora. 9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor. 9.3. Formular generalizaciones sobre el funcionamiento de la lengua a partir de la observación y comparación de enunciados.	5% 5% 5%

Competencia específica 10. Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia y la resolución dialogada de conflictos.	10%	10.1. Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua. 10.2. Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos	5% 5%
---	------------	--	----------------------------

Tabla XII - Ponderación de los criterios de evaluación en la calificación trimestral.

Anexo C. Relación de las actividades y los criterios de evaluación

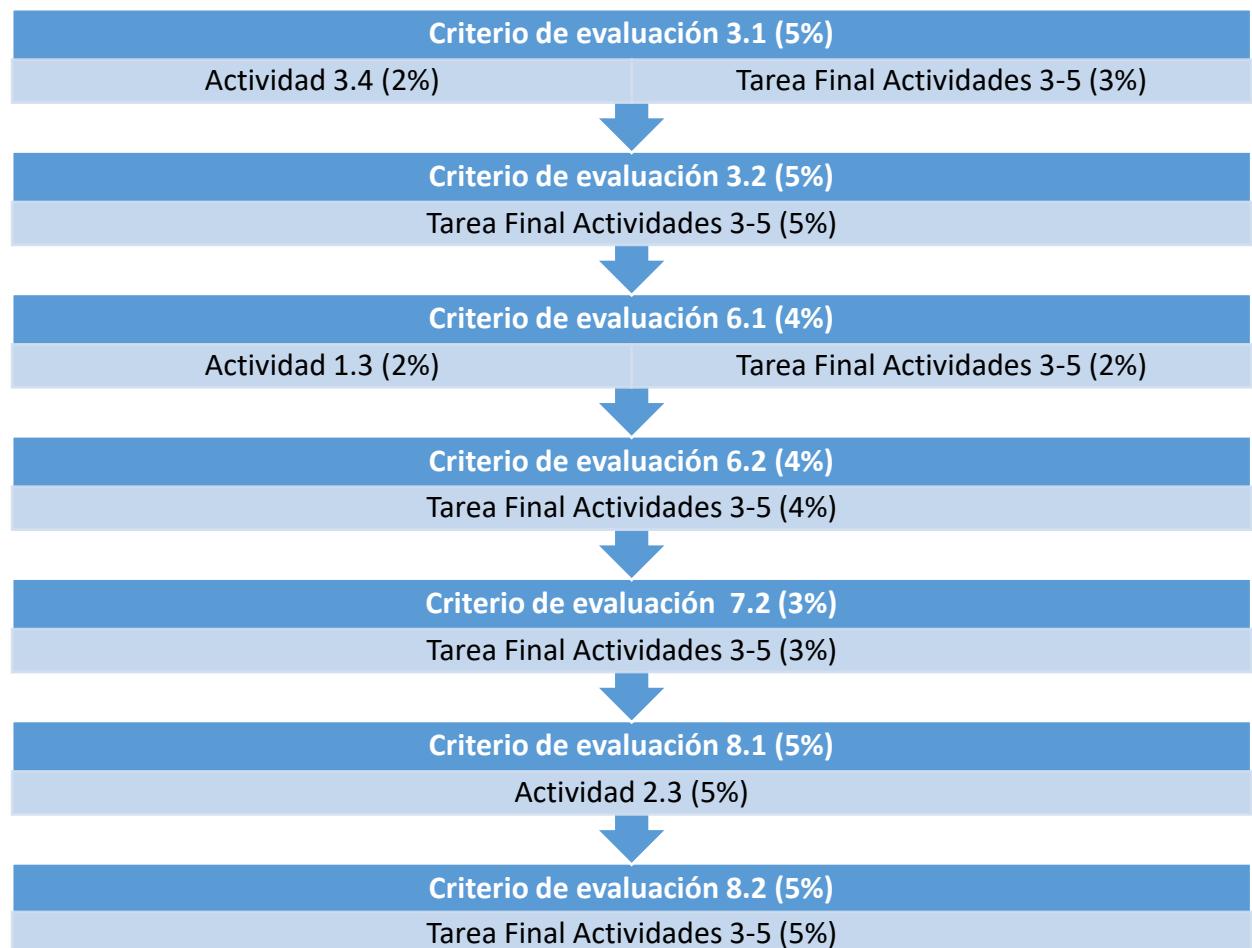


Tabla XIII - Relación de las actividades y los criterios de evaluación asignado a cada una.

Fuente: elaboración propia