

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Trabajo de Fin de Máster

Valoración de la competencia literaria como llave para el desarrollo de las competencias clave

Mónica Ramírez Acevedo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Título	Valoración de la competencia literaria como llave para el desarrollo de las competencias clave
Estudiante	Mónica Ramírez Acevedo
Directora	Consuelo Allué Villanueva
Máster	Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria
Curso	2020/2021
Centro	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Universidad Pública de Navarra

Resumen

Que la competencia literaria sea considerada y utilizada sistemáticamente como una capacidad que permite o facilita el desarrollo de todas las competencias clave es una tarea pendiente. Esta investigación-acción ha querido conocer cuál es la valoración de la competencia literaria- y sus aspectos más importantes- por parte del profesorado de todas las asignaturas de Educación Secundaria y de un grupo estudiantil con un alto grado de diversidad. Para ello, ha utilizado una metodología de análisis cuantitativo y cualitativo, gracias al uso de formularios con escala Likert, al diseño y realización de una intervención didáctica, con enfoque competencial en un 3º de PMAR de Pamplona y cuestionarios de valoración y reflexión en torno a estos recursos didácticos en el aula. Se ha podido establecer que la valoración positiva de la competencia literaria en el desarrollo de las competencias clave alcanza al 67% entre el profesorado y que el alumnado mejora su evaluación después de la intervención didáctica.

Palabras clave

Competencia literaria – Comprensión lectora- Expresión escrita – Competencias clave

Abstract

That literary competence is considered and used systematically as a capacity that allows or facilitates the development of all key competences is a pending task. This action research has sought to know what the assessment of literary competence is - and its most important aspects - by the teaching staff of all Secondary Education subjects and a student group with a high degree of diversity. To do this, it has used a methodology of quantitative and qualitative analysis, thanks to the use of forms with Likert scale, the design and implementation of a didactic intervention, with a competence approach in a 3rd grade PMAR in Pamplona and assessment and reflection questionnaires around these teaching resources in the classroom. It has been established that the positive assessment of literary competence in the development of key competences reaches 67% among teachers and that students improve their evaluation after the didactic intervention.

Key words

Literary competence – Reading comprehension – Written expression – Key competences

Laburpena

Literatura-gaitasuna funtsezko gaitasun guztiak garatzea ahalbidetzen edo errazten duen gaitasuntzat hartzea eta sistematikoki erabiltzea egiteko izatea tesi honen helburua izan da. Ikerketa-ekintza honek gaitasun literarioaren balorazioa eta bere alderdi garrantzitsuenak ezagutu nahi izan ditu. Bigarren Hezkuntzako irakasgai guztietako irakasle guztiek eta aniztasun-maila handiko ikasle-talde batek parte hartu dute. Horretarako, lan honek analisi kuantitatibo eta kualitatiboko metodologia bat erabili du, Likert eskalako formularioen erabilerari eta esku-hartze didaktiko baten diseinuari eta gauzatzeari esker. Halaber, gaitasun-ikuspegia erabili du Iruñeko IEHPko 3. batean (PMAR), bai eta ikasgelako baliabide didaktiko horiei buruzko balorazio- eta gogoeta-galdetegiak ere. Ezarri ahal izan da funtsezko gaitasunak garatzeko gaitasun literarioaren balorazio positiboa % 67ra iristen dela irakasleen artean, eta ikasleek beren ebaluazioa hobetzen dutela esku-hartze didaktikoaren ondoren.

Hitz gakoak

Literatura-gaitasuna – Irakurriaren ulermena – Adierazpen idatzia - Funtsezko gaitasunak

Índice

Introducción	4
1. Marco teórico	5
1.1. Competencia	5
1.1.1. Competencias clave	6
1.1.2. Competencias clave y Didáctica de la Lengua	14
1.1.3. Competencia en comunicación lingüística y competencia literaria	17
1.1.4. Competencia literaria	18
1.1.5. La competencia literaria más allá de Lengua y Literatura	21
1.1.6. Aspectos de la competencia literaria	22
1.1.7. Aspectos de las competencias clave cercanos a la competencia literaria	23
1.2. Metodologías didácticas	24
1.2.1. Aprendizaje cooperativo	25
1.2.2. Secuencia didáctica	26
1.2.3. Aprendizaje basado en proyectos	26
2. Investigación-acción	28
2.1. Objetivos	28
2.2. Hipótesis	28
2.3. Metodología	29
2.3.1. Procedimiento	30
2.3.2. Contexto	30
2.3.3. Participantes	32
2.3.4. Instrumentos	33
2.3.4.1. Para la valoración de la competencia literaria previa a la intervención	33
2.3.4.2. Para probar la intervención didáctica en un grupo de alumnos	34
2.3.4.3. Para valorar la competencia literaria después de la intervención didáctica	38
3. Resultados	39
3.1. Sobre la valoración antes de la intervención didáctica	39
3.1.1. Profesorado de IES A e IES B	39
3.1.1.1. Variables independientes	39
3.1.1.2 Variables dependientes	41
3.1.2. Alumnado de 3º PMAR de IES A	43
3.1.2.1. Variables independientes	43
3.1.2.2. Variables dependientes	45
3.1.3. Valoraciones globales cuantitativas	47
3.2. Sobre probar en el aula la intervención didáctica	47
3.3. Sobre la valoración después de la intervención didáctica	51
3.3.1. Alumnado de 3º PMAR	51
3.3.2. Equipo docente de 3º PMAR	54
4. Discusión	58
5. Conclusiones	69
7. Bibliografía	73
Anexos	78

Introducción

La enseñanza-aprendizaje con enfoque competencial se ha ido consolidando en el sistema educativo mundial desde que fuera presentada como una vía de transformación y adaptación al sistema socioeconómico en los años 90. Las competencias clave - anteriormente identificadas como competencias básicas- están definidas en la legislación y, por ello, hoy en día es posible encontrar un amplio desarrollo programático -con menor o mayor implantación- en la mayoría de los centros educativos de Navarra, España, la Unión Europea y los países que pertenecen a la OCDE.

La competencia literaria se considera parte de una competencia clave: la de comunicación lingüística y, por lo tanto, debiera ser adquirida y desarrollada en todas las áreas pedagógicas de la Enseñanza Obligatoria. Sin embargo, es posible que su rol o su papel no esté siendo debidamente considerado.

El propósito de este Trabajo de Fin de Máster es investigar si en la adquisición o desarrollo de todas las competencias clave la competencia literaria es valorada positivamente o tenida en cuenta por parte del profesorado y el alumnado de Educación Secundaria. Con este objetivo general se ha realizado una investigación-acción con el fin de conseguir un diagnóstico, como primer objetivo específico, que cuantifique el grado de valoración de la competencia literaria como contribuyente al desarrollo de las competencias clave, recogido de dos muestras del colectivo docente – profesorado de todas las materias de dos centros de Educación Secundaria de la comarca de Pamplona- y de un grupo de estudiantes, en este caso, del curso de 3º PMAR de uno de estos institutos. La primera hipótesis formulada ha sido que la valoración podría ser escasa o nula, porque hasta ahora no se había ponderado explícitamente.

Además de este diagnóstico, se llevó a cabo una intervención didáctica con el grupo estudiantil mencionado para probar recursos pedagógicos en el aula que estuvieran basados en la relación antes comentada. A través de esta intervención se emplearon algunos aspectos de la competencia literaria (tales como la comprensión lectora, la producción escrita y manejo de obras literarias), como base de la propuesta de las actividades dirigidas al alumnado, para requerir la producción textual y otros aprendizajes relacionados con las capacidades características de todas las competencias clave. Este conjunto de recursos se presentó en un formato de *Paisaje de Aprendizaje* que se caracteriza por su enfoque competencial y el diseño de actividades multinivel que

atienden, en gran medida, la diversidad del alumnado. Otro rasgo de esta intervención ha sido el uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el basado en proyectos y uso de la secuencia didáctica para la producción textual. En este objetivo, la hipótesis de partida fue que la aplicación en el aula de recursos didácticos basados en la competencia literaria -o elementos de ella- puede producir textos que requieren el desarrollo de todas las competencias clave.

Como se pretendía obtener una retroalimentación consistente acerca de lo trabajado en el aula, el tercer objetivo de esta investigación-acción consistió en analizar las distintas valoraciones del alumnado participante y de su equipo docente. Se trató de conocer si las actividades propuestas podían ser desarrolladas y evaluadas en el contexto de la programación de aula. La hipótesis de trabajo fue que, en este marco pedagógico, la evaluación de la competencia literaria por parte del alumnado y del equipo docente podía mejorar si se realizaba una intervención didáctica especialmente diseñada.

Al realizar este trabajo se ha esperado que la competencia literaria -y sus elementos o sub-competencias más relevantes- puede ser considerada, asumida, utilizada y mejorada por todo el personal docente que quiere acometer una enseñanza-aprendizaje con enfoque competencial en un centro de Educación Secundaria.

1. Marco Teórico

1.1. Competencia

Para Pérez Pueyo, Vicente y Hortigüela (2018) el concepto de competencia es una derivada mixtificada de competitividad que ha sido paulatinamente trasladado desde los campos profesionales más proclives al neoliberalismo económico al sistema educativo de distintos países del mundo.

“Distintos autores han empleado el concepto de competencia en sus diferentes acepciones técnicas desde que Chomsky (1970) acuñara el término de competencia lingüística para referirse a las estructuras mentales genéticamente determinadas y que se ponen en funcionamiento con el desempeño comunicativo. En el ámbito educativo, fue utilizado por Skinner (1987), Vigotsky (1985), Gardner (1987) o Bruner (1997) entre otros; es decir, bajo muy diferentes perspectivas, aunque, como dice Vicente (2011), hasta finales de los años ochenta el concepto de competencia estuvo «probando fortuna». Desde

los años noventa hasta la actualidad, las denominadas competencias clave (*Key Competences*) son consideradas como algo más que un elemento curricular”. (Pérez Pueyo et al., 2018).

En la actualidad, el desarrollo teórico sobre el enfoque competencial en la educación ha llegado a ser ingente, pero esta investigación-acción tiene como objetivo dar cuenta de las valoraciones que puede generar la aportación de una competencia específica (la literaria) en la adquisición o desarrollo de las competencias clave, entendidas como aquellas capacidades definidas originalmente en el ámbito laboral. Por tanto, delimitaremos conceptualmente a qué nos estamos refiriendo con competencias clave y competencia literaria, en el entorno de la Educación Secundaria.

1.1.1. Competencias clave

Para estar en coherencia con el contexto socioeconómico europeo, las competencias clave se integraron por primera vez en el sistema educativo español en la Ley Orgánica de Educación (LOU, 2006), para ser ratificadas luego por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad (LOMCE) y, recientemente por la 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).

Como antecedentes, Manassero y Vázquez (2020) señalan a la UNESCO (Delors, 1996) como la entidad que estableció los principios de una enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de la educación permanente para el siglo XXI. Se estaba refiriendo a «aprender a conocer» (conocimientos), «aprender a hacer» (procesos), «aprender a ser» (carácter) y «aprender a convivir» (ciudadanía).

Más adelante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), hace saber que la competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada y que surge de “la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003).

Por su parte, la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo (2006) instó a los Estados miembros a desarrollar la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente. De esta manera, la competencia quedaba establecida como “la combinación de conocimientos, capacidades o destrezas y actitudes adecuadas al contexto y considera claves aquellas competencias necesarias para el desarrollo y la realización personales, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo en el siglo XXI, y esenciales para el bienestar, el crecimiento económico y la innovación de las sociedades europeas” (Manassero y Vázquez, 2020).

Se publica entonces el Marco de Referencia Europeo (Comisión Europea, 2007) que, adoptado por la mayoría de los países que integran la Unión Europea, señala que las competencias clave son ocho:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

Basándose en este último conjunto de capacidades o conocimientos, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, desarrollado en el marco de la LOMCE, declaró que las competencias clave eran las siguientes siete:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
7. Conciencia y expresión culturales.

En general, esta normativa define el término competencias como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa

educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Hay que decir que actualmente el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) tiene en internet la definición de cada una de estas capacidades y que se corresponden con el esquema de la LOMCE. Considera a la **competencia en comunicación lingüística** como el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. “Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes”.

Cabe señalar que, al estar la competencia literaria incluida en esta competencia clave, como se explica más adelante, en este trabajo no es necesario tenerla en cuenta a la hora de establecer una posible relación pedagógica entre ambas.

La segunda competencia clave incluye la **matemática**, definida como la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Esta competencia “requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos (operaciones, números, medidas, cantidad, espacios, formas, datos, etc.)”. Forma parte de esta destreza “la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados matemáticos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en la situación en que se presentan”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Junto a la matemática, se encuentran las **competencias en ciencia y tecnología** que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones orientadas a la conservación y mejora del medio natural y la calidad de vida. Son capacidades que “contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contrastación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social (...) Se requiere igualmente el fomento de destrezas que permitan “utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un

objetivo; es decir, identificar preguntas, resolver problemas, llegar a una conclusión o tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La tercera competencia clave es la **digital** que se enlaza con el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. “Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital (...) Precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La cuarta competencia clave es **la del aprender a aprender**, fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Respecto de la organización y gestión del aprendizaje, esta competencia “requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje” y que este sea cada vez más eficaz y autónomo (...) incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

El **sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** es la quinta competencia clave y se define como la capacidad de transformar las ideas en actos. Entre los conocimientos que precisa se encuentra la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. “También incluye aspectos que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las

organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo (...) esta competencia requiere de algunas siguientes destrezas o habilidades esenciales que es conveniente destacar: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

En tanto, la sexta competencia clave es la **de conciencia y expresiones culturales** que supone conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta capacidad incorpora “un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades (...) Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa

de los factores estéticos en la vida cotidiana”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Por último, en séptimo lugar, se ubican las **competencias social y cívica**. La primera se vincula con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Son los conocimientos necesarios para comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. “También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La **competencia cívica**, por su parte, está basada en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado. “La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación”. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Con todo, al no estar implantada aún la LOMLOE en el sistema educativo en el momento de llevar a cabo la intervención didáctica, diremos que el conjunto de competencias definido anteriormente es el que se ha utilizado en la presente investigación- acción.

En todo caso, queremos señalar que la última normativa aprobada en diciembre de 2020 (LOMLOE) tiene como referencia a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea¹, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y que afirma que estas son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes. Mientras “los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos; las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; y las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.” (Consejo Europeo, 2018).

Por otro lado, un instrumento exitoso del enfoque competencial a nivel global, especialmente en la evaluación, ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) lanzado por la OCDE en 1997 y que exige que los estudiantes de 15 años demuestren la adquisición de un conjunto de competencias funcionales para su vida en tres áreas: lingüística, matemática y científica (Manassero y Vázquez, 2020). La participación creciente y sostenida de los países en esta prueba demuestra que las competencias son un hecho consolidado en la educación.

Aún con este desarrollo instrumental, actualmente existe un análisis crítico creciente sobre la aplicación de este enfoque. “Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo’ (Parlamento Europeo, 2006). Sin embargo, este planteamiento generalista, en algunas ocasiones inespecífico, ha sido planteado con mayor o menor fortuna en los sistemas educativos” (Pérez Pueyo et al., 2018).

Se aduce que ha sido el carácter genérico de las leyes educativas que no ha facilitado la aplicación. Al no contar el profesorado con un plan definido desde la normativa se habría visto abocado a aplicar o interpretar la perspectiva competencial en función de sus percepciones, aprendizajes y valoraciones personales o de la voluntad de un determinado equipo directivo o departamental.

¹ Según lo establecido por esta última Recomendación, las competencias clave serían ocho: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales.

El propio Pérez Pueyo (2018) expone una tipología diversa del enfoque competencial en el sistema educativo en España, “en unos casos desde un ámbito más deductivo como la propuesta de Zabala y Arnau (2007), el Proyecto Atlántida (Bolívar y Moya, 2007; Moya y Luengo, 2011; ...), el Proyecto Azahara (Vázquez y Ortega, 2011) o el Proyecto INCOBA del grupo Actitudes (Pérez Pueyo, et al., 2013); o desde el ámbito inductivo como la Propuesta de Escamilla (2008), la de la Junta de Castilla-La Mancha (Gómez-Pimpollo et al., 2007), la de Díez Hernando (2008), la Propuesta del Plan de desarrollo de las CCBB en Zaragoza (Polo, 2010), la de Blázquez y Sebastiani (2009) o la del Plan Provincial de CCBB de Huelva. Cada propuesta y cada autor establece un enfoque diametralmente diferente, y todo ello incentivado por una mala interpretación de la autonomía pedagógica que poseen los centros establecida en la LOE (2006, art. 120)”.

La Comunidad Foral de Navarra también ha tenido el Programa “COMBinar” (Gobierno de Navarra, 2012), basado en el proyecto del Ministerio de Educación de 2010 COMBAS, donde se facilitan las “Pautas para avanzar en el desarrollo de los planes de mejora de los centros: las Competencias Básicas” (Hernández, 2015), entre otras propuestas.

Es por esto por lo que Hernández (2015) afirma que en España ha habido una “gran desorientación entre los docentes en torno a la integración de las competencias (que) ha suscitado diferentes propuestas. Éstas yacen debido a que desde el sistema educativo no se establece ningún modelo de desarrollo. Situación que deja en manos de los centros la labor de desarrollar la integración de las competencias desde los PEC, pasando por los departamentos, hasta llegar al aula”.

Pero dentro del conjunto de propuestas que se pueden enumerar, vamos a destacar la desarrollada por el *Proyecto de Integración de las Competencias Básicas* en el currículo de la educación obligatoria (proyecto INCOBA), ya que ha sido referenciado por el profesorado del centro educativo donde se realizaron las actividades de la presente investigación-acción. Este surge del trabajo coordinado por Pérez Pueyo y el Grupo *Actitudes* (2015), de trabajo internivelar e interdisciplinar. Se trata de una propuesta de intervención educativa que describe los pasos que se necesitarían dar, a nivel de centro, para la efectiva integración de las competencias clave en los documentos programáticos tales como el Proyecto Educativo de Centro, las Programaciones Didácticas, etc.

Una de las características principales de esta iniciativa es la secuenciación de los aprendizajes asociados a cada competencia en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Aunque se explicita la contribución de cada materia es el profesorado quien se encarga de diseñar los indicadores de cumplimiento.

Al hilo de esta idea, Manassero y Vázquez (2020) plantean que “en su rol de diseñador de actividades de aprendizaje orientadas al dominio competencial, el profesorado debe aplicar dosis de realismo y también cierta interdisciplinariedad. Sin olvidar el riesgo de quedarse en una mera reforma estructural, que no llegue a innovar los modos de enseñar y aprender profundamente, el aprendizaje por competencias requiere una transformación innovadora (inspirada por actividades auténticas) del diseño curricular, las metodologías de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (Bolívar, 2008)”.

A la espera de esta transformación profunda del currículo que se debe esperar de las administraciones públicas, muchos centros educativos han emprendido desde hace más de una década la enseñanza-aprendizaje con enfoque competencial con más o menos aciertos.

1.1.2. Competencias clave y la Didáctica de la Lengua

Es oportuno traer el análisis de Bronckart y Dolz (2007) sobre el concepto de competencia instalado en el modelo educativo desde los años 90. Según estos autores las definiciones sobre competencias eran referidas sobre todo al escenario en el que debía situarse el alumnado de manera eficiente. “Según Levy-Leboyer (1996), se trata de ‘repertorios de comportamientos [...] que hacen eficaces a las personas] en una situación dada’; para Tardiff (1994), se trata de un ‘sistema de conocimientos, declarativos [...] condicionales [...] y procedimentales [...] organizado en esquemas operatorios para la resolución de problemas’; para Le Boterf (1994), es un ‘saber actuar reconocido’; Toupin (1995) señala que es ‘la capacidad de seleccionar y de reunir en un todo, aplicable a una situación dada, saberes, habilidades y actitudes’”.

Se apunta entonces que, en la implantación de la educación por competencias, la principal referencia se relaciona con el contexto histórico. “La desregulación económica (destrucción de los mecanismos de control del Estado y del contrapeso de los sindicatos) se inscribe en esta perspectiva y se prolonga naturalmente en objetivos de desregulación

educativa. Los proyectos, en Suiza y en otros países, de integración de los sistemas de formación en una lógica de mercado participan de esta empresa, así como de la lógica de formación por competencias que emana de la patronal” (Bronckart y Dolz, 2007).

Para estos autores, existe una deficiencia dentro de las investigaciones teóricas sobre las competencias. “Estos estudios son insuficientes porque no consideran los procesos de mediación social, formal o informal que orientan los aprendizajes y los vuelven eficaces. Para apoyar este principio es necesario saber *cómo educar*; y la didáctica contemporánea tiene como objetivo mayor analizar detalladamente las situaciones concretas y los modos de enseñanza que hacen más eficaces los procesos de apropiación por parte de los alumnos” (Bronckart y Dolz, 2007)

En cuanto a este *cómo hacer*, se describirá en el apartado 1.2.2. la propuesta de estos pensadores centrada en la secuencia didáctica, ya que ha sido utilizada en esta investigación dentro del conjunto de metodologías activas.

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1994) expresan que la concepción de la lengua cambió mucho a finales del siglo XX. “A partir de los años 60 y gracias a las aportaciones de varias disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y, más modernamente, la lingüística del texto se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de idiomas. De hecho, no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia. Asimismo, los programas de la reforma educativa adoptan decididamente este nuevo planteamiento comunicativo”.

De esta manera, dentro de la docencia el área de Lengua y Literatura comienza a adquirir un perfil instrumental o competencial. Hasta “los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua” (Cassany et al., 1994).

A partir de esa fecha, “varios filósofos (Austin, Searle; pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el *uso* de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, entienden la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargar

una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc.” (Cassany et al., 1994).

Con todo, desde la primera década de este siglo se viene proponiendo que la relación o el impulso de las competencias clave o básicas, como fueron llamadas en la LOE, se realizaría desde el área o materia Lengua y Literatura habiendo asumida esta el enfoque competencial.

Algunos documentos parecen orientar el quehacer docente en ese sentido. En 2008, la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria presentó el libro *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura* con ejemplos prácticos. En este señala que “el saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas es el eje fundamental del desarrollo integral y autónomo que permite a la persona vivir en la sociedad del siglo XXI. El empleo de la lengua como medio de comunicación, adquisición y transmisión del conocimiento es objeto de todas las materias y áreas y, por tanto, todas ellas son responsables del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El carácter instrumental de la lengua y literatura es fácil de apreciar si consideramos que debe servir para que los alumnos no sólo aprendan por medio de la lengua, sino que también la utilicen como vehículo para la adquisición de conocimiento”. (Bringas et al., 2008).

En tanto, la revista *Textos* publica el artículo de Ruiz, Apraiz y Pérez (2011), “Las competencias básicas y la materia de Lengua Castellana y Literatura”, que sitúa las competencias en el conjunto de los elementos curriculares y presenta estrategias y tareas para favorecer el desarrollo de dichas capacidades desde el trabajo de la disciplina de Lengua y Literatura. Además, se pone atención a la competencia en comunicación lingüística y a los diferentes niveles en los que se enmarcan las decisiones que pueden impulsar el desarrollo de esta capacidad en el alumnado.

Asimismo, es reseñable la tesis doctoral de Cristina Vega Herrero (2012) en la Universidad de la Rioja, *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica, entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria*, que plantea aspectos metodológicos de la contribución del área de Lengua y Literatura a las competencias clave, entre ellos, la utilización del trabajo cooperativo como eje didáctico.

Actualmente, se encuentran disponibles numerosos ejemplos, especialmente en las páginas web de centros de Educación Primaria y Secundaria autonómicos y estatales, que proponen metodologías, contenidos y tipos de evaluación con el fin de contribuir desde la materia o área de Lengua y Literatura o la competencia lingüística al desarrollo de las otras competencias básicas o clave, según sea el año de creación. En todo caso, en este marco teórico nos centraremos específicamente en la consideración de un conjunto de capacidades -bajo el paraguas de competencia literaria que, a su vez, está incluida en una competencia clave (la competencia en comunicación lingüística)- en el desarrollo de las otras competencias clave. Esta es una relación que, por ahora, no ha sido investigada explícitamente desde el aula.

1.1.3. Competencia en comunicación lingüística y competencia literaria

Independientemente de la conceptualización que hiciera Chomsky de la competencia lingüística en 1955 (Bronckart y Dolz, 2007) y la propuesta de Hymes (1971, 1973), sobre la competencia comunicativa, según indica Mendoza Fillola (2010), estas nomenclaturas han traído aparejado un largo recorrido teórico hasta llegar a convertirse en una competencia clave que contiene a la competencia literaria.

Destaca Palacios González (2017) lo establecido por el *Common European Framework of Reference for Languages* del Consejo de Europa en 2001, traducido en 2002 como *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), según el cual “el uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular (Consejo de Europa, 2002). Líneas más abajo, agrega que la competencia se caracteriza como ‘la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones’. De este modo, cuando el MCER habla de competencia se refiere, consecuentemente, tanto al conocimiento como a la habilidad para usarlo”.

Asimismo, el MCER afirma que las competencias comunicativas están integradas por la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Según lo explicitado por Palacios González (2017), la **competencia lingüística** comprende el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para

utilizar los necesarios para articular mensajes bien formulados y significativos; la **competencia sociolingüística** se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social de la lengua. Por su parte, las **competencias pragmáticas** abarcan la competencia discursiva (capacidad para ordenar las oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes y para la organización del texto) y la competencia funcional (capacidad de uso del discurso hablado y textos escritos para fines funcionales concretos).

Aunque no se mencione a la competencia literaria (CLit) dentro de la comunicativa, Palacios González sostiene que el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) del alumnado, “se trate de la lengua materna o de una segunda lengua, precisa de conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos, al igual que del dominio de procesos discursivos y del conocimiento literario (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Habida cuenta de las habilidades de comprensión y expresión implicadas en la lectura o producción de TL (textos literarios), y el debate generado en clase a partir de su interpretación, es complicado negar las conexiones necesarias de la CLit con el progreso de los alumnos en su CC” (Palacios González, 2017).

1.1.4. Competencia literaria

Ante un escenario de falta de concreción en el currículo sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación competencial, tenemos que situar a la competencia literaria. “Si los centros y los equipos de profesorado (...) han de determinar hasta dónde corresponde ese ‘ir más allá del saber hacer’, las divergencias podrían multiplicarse. Ciertamente, las concreciones que pueden derivarse de los intentos de definición son las que conllevan la clave y la justificación de su eficacia. Ese ‘saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones específicas’ realmente apela al concepto de *saber hacer* que conlleva esencialmente el planteamiento comunicativo en nuestra disciplina” (Mendoza Fillola, 2010).

Agrega el autor que “las cuestiones señaladas aún aparecen resultar más problemáticas respecto a la competencia literaria; en primer lugar, porque esta competencia habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco, en el que no tiene mención explícita ni específica; en segundo lugar, porque esta competencia literaria se apoya en otras competencias y subcompetencias. Habrán de ser

los equipos docentes quienes determinen/asignen un espacio determinado a la formación del lector literario. La finalidad de la educación literaria es formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar creaciones de signo estético-literario” (Mendoza Fillola, 2010).

Añade este filólogo que “la nueva propuesta de orientación educativa por competencias presenta una peculiar incidencia en el área de didáctica de la lengua y la literatura: en nuestro ámbito específico hay ya una larga trayectoria (a partir de Hymes, 1973) basada en la aplicación conceptual y metodológica para potenciar y desarrollar las competencias de comunicación, en sus facetas de producción, de recepción y de interacción. Ante el nuevo enfoque por competencias, no hay razones aparentes para renunciar a estos planteamientos específicos desarrollados y consolidados. La competencia literaria, no obstante, aún sigue sin una delimitación eficaz y sin una ubicación propia” (Mendoza Fillola, 2010).

Habrá que recurrir a escritos anteriores de este autor para encontrar una definición de competencia literaria. Fittipaldi (2013) recoge distintas investigaciones sobre didáctica competencial que señalan a la competencia literaria como el objetivo central de la educación en el área de la literatura, “ámbito que, a finales del siglo XX deja de centrarse en la ‘enseñanza de la literatura’, es decir, en la transmisión aislada de contenidos teóricos e históricos sobre este campo, para poner su eje en la formación de lectores competentes que, como apuntan Colomer (1991, 1994, 1998); Mendoza Fillola (2008) y otros investigadores, constituye el objetivo básico de la educación literaria”.

Relata esta última teórica que mientras “Culler (1978) define la competencia literaria como el dominio de un ‘conjunto de convenciones para leer los textos literarios’ para Mendoza Fillola (2003), este conjunto estaría integrado por diversos saberes:

- los saberes que los lectores poseen sobre la lengua y sobre los textos y sus diversos tipos de clasificaciones,
- los conocimientos pragmáticos que posibilitan a los lectores reconstruir las situaciones de enunciación que presentan los textos,
- los saberes sobre los usos literarios del lenguaje, las estructuras retóricas y los referentes metaliterarios,
- las competencias lectoras, que incluyen las estrategias de lectura correspondientes a diversos niveles,

- los conocimientos intertextuales, que llevan a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos, autores o géneros literarios,” (Fittipaldi, 2013).

Por tanto, ser competente literariamente sería reconocer en la literatura un modo de conocimiento, una forma de modificar la conciencia para intentar, así, transformar la experiencia (Fittipaldi, 2013). Esta afirmación, en definitiva, connota el carácter instrumental de la competencia literaria.

Si bien hay un cierto consenso en la utilidad de la competencia literaria en la Educación Obligatoria, hay que señalar que ésta cuenta con tantas definiciones o acotaciones como teóricos o teóricas. Por poner un ejemplo, destacamos la aportación de Rienda (2014): “En Educación Obligatoria, el desarrollo de la competencia literaria ha de entenderse como recurso válido para la mejora de la competencia comunicativa”.

Después de hacer un repaso exhaustivo de los alcances del concepto de competencia literaria, Rienda (2014) comparte su explicación: la competencia literaria es la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista).

Dicho lo cual, se sostiene como Rienda que hay una relación entre la competencia literaria con la comunicativa y, por lo tanto, con el resto de las competencias genérico-instrumentales. A ello hay que agregar lo que plantea Marta Sanz (2010) sobre el conocimiento literario, es decir, sobre la competencia literaria que incluye conceptos como la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y los receptores, de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad. La autora señala que es una capacidad básica para construir conocimientos y saberes relacionados con cualquier aspecto de la vida.

No hay que olvidar tampoco el marco normativo que tiene la competencia literaria. El Decreto Foral 24/2015, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra plantea que la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: **pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria**. (Gobierno de Navarra, 2015).

Entonces es al abrigo de la competencia comunicativa – lingüística donde se va a contextualizar la competencia literaria como un *saber hacer* complejo que da valor a una competencia clave y la coloca en relación con las otras competencias.

1.1.5. La competencia literaria más allá de Lengua y Literatura

Aunque tradicionalmente se ha vinculado a la competencia comunicativa o lingüística con la materia o área de Lengua y Literatura -al menos a esta última se le considera la impulsora de la primera (Ruiz et al., 2011)- la recomendación del Consejo Europeo (2018) no asigna a ninguna materia o área para aplicar una determinada competencia en el aula. “Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades”.

Se insiste en que todas las competencias clave se consideran igualmente importantes; “cada una de ellas contribuye a una vida exitosa en la sociedad. Las competencias pueden aplicarse en contextos muy distintos y en diversas combinaciones. Estas se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. Entre las competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales”. (Consejo Europeo, 2018).

A pesar de que aún no se ha implantado en su totalidad, es importante señalar que en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se plantea que en la etapa de educación secundaria obligatoria “se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos. **La comprensión lectora, la expresión oral y escrita**, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias”. (Gobierno de España, 2020).

De acuerdo con todo lo anterior, se puede afirmar que la competencia literaria es una vertiente (dimensión, componente, elemento o subscompetencia) de la competencia de comunicación lingüística y que, por tanto, contribuye al desarrollo del conjunto de competencias clave y por lo tanto es de responsabilidad de todas las áreas o materias docentes.

1.1.6. Aspectos de la competencia literaria

Con el objetivo de simplificar la investigación presente se va a trabajar con tres aspectos que integran la competencia literaria y que se derivan de los componentes de la competencia de la comunicación lingüística y del conjunto de saberes mencionados por la teoría mencionada y que son: la comprensión lectora, la expresión escrita y el manejo de obras literarias.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2021) define **la comprensión lectora** como “una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud,

experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita”.

Para esta misma entidad, **la expresión escrita** es otra destreza lingüística “la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido, p. ej., la historia de un pueblo; o bien no olvidar hechos que van a ocurrir, p. ej., el cumpleaños de un amigo”. (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Sobre el aspecto o sub-competencia que denominamos **manejo de obras de literarias**, lo entendemos en la misma línea de Mendoza Fillola cuando describía los saberes de la competencia literaria y se refiere a “los conocimientos intertextuales, que llevan a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos, autores o géneros literarios” (Fittipaldi, 2013).

Destacamos estos tres elementos para facilitar la valoración por parte del profesorado y alumnado que se ha hecho en este trabajo, como una manera de ilustrar con más sencillez la competencia literaria y vincularla a las distintas áreas, disciplinas o materias.

1.1.7. Aspectos de las competencias clave cercanos a la competencia literaria

Como se ha planteado, la competencia literaria (CLit) reúne una serie de saberes y destrezas que pueden ser desplegadas, aplicadas o desarrolladas en todas las competencias clave. Es posible establecer una cercanía semántica o conceptual entre las habilidades incluidas en la CLit que hemos revisado y ciertos aspectos que conllevan las competencias clave, según la definición que de ellas hace el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Identificamos algunas de estas habilidades que podrían ser adquiridas o desarrolladas con la aplicación de recursos didácticos basados en la

competencia literaria y sus elementos más característicos Así se refleja en el siguiente diagrama.



Imagen 1: Elaboración propia

1.2. Metodologías didácticas

En esta investigación-acción se ha diseñado una intervención didáctica en la que se utilizan metodologías activas que han facilitado el trabajo de los contenidos con un enfoque competencial.

Hace diez años la pregunta era: “¿Qué se puede hacer como profesionales de la enseñanza para desarrollar las competencias básicas desde la materia de lengua castellana y literatura? La clave está en la metodología y en el trabajo propuesto en el aula, en la distribución del espacio, en la gestión de los tiempos, en las actividades propuestas, en las estrategias de trabajo y en el papel del profesorado que debe centrarse en orientar, en acompañar a los aprendices, en un proceso en el que ellos deben ser los protagonistas”. (Ruiz et al., 2011).

Hoy en día, son muchas las metodologías activas que se han probado con eficacia en relación con la integración de las competencias clave en el aula y a la atención a la diversidad. Mencionaremos las más relevantes para este trabajo.

1.2.1. Aprendizaje cooperativo

A finales del siglo XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell llegaron a la idea de organizar grupos cooperativos para aprender. “Otros de los precursores de este aprendizaje fueron Francis Parker y John Dewey” (Vega, 2017). Actualmente, el aprendizaje cooperativo se entiende como “el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (Lago y Pujolàs, 2007).

Algunas características del aprendizaje cooperativo que se destacan:

“Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.

“Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo y a ser solidarios, como unos contenidos escolares más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...

“No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un ‘trabajo en equipo’, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en ‘equipos de trabajo’ fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.

“El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar” (Lago y Pujolàs, 2007)

1.2.2. Secuencia didáctica

Anteriormente se mencionaban las reflexiones de Bronckart y Dolz (2007) sobre la necesidad pedagógica de *saber cómo educar* para tener una mayor cercanía con el alumnado. “Escribir es una práctica social. Es imposible hacer redescubrir toda la historia de esas prácticas que sirven de referencia para el aprendizaje. Se trata más bien de analizar cómo funcionan esas prácticas y caracterizar los textos producidos para «didactizarlos» es decir adaptarlos a la situación escolar y al nivel de los alumnos”. (Dolz, 2009).

Agrega el pedagogo que “trabajando con ejercicios aislados el alumno no consigue integrar nuevos aprendizajes sobre la producción textual. Por eso, el trabajo en secuencias didácticas trata de evitar la dispersión y propone un trabajo intenso concentrado en un tiempo limitado de dos o tres semanas. Para quienes pensamos que el aprendizaje es un proceso permanente, el texto terminado no es lo más importante, sino el camino que el alumno ha recorrido y los pasos por los que avanzó”. (Dolz, 2009).

1.2.3. Aprendizaje basado en proyectos

Desde la *Formación en Red* del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (INTEF) el aprendizaje basado en proyectos (AbP) se define como “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del ‘aprendizaje activo’. Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos.

Todas estas estrategias establecen una diferencia respecto a la "enseñanza directa" porque, entre otras cosas, afirma el INTEF (2021) “el conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes sino el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones. El papel del estudiante no se limita a la escucha activa, sino que se espera que participe activamente en procesos cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de

relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconcepciones y creencias. El papel del docente se expande más allá de la exposición de contenidos. La función principal del docente es crear la situación de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, lo cual implica buscar materiales, localizar fuentes de información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado.”

2. Investigación-acción

En esta investigación nos hemos preguntado por el papel que puede tener la competencia literaria en el desarrollo de las competencias clave y si esta tiene algún valor o consideración dentro del profesorado y del alumnado de Enseñanza Secundaria. Por otra parte, el diseñar y poder llevar a cabo una intervención didáctica, que utilice elementos de la competencia literaria como vectores de desarrollo de las competencias clave, podría posibilitar identificar algunas evidencias de esta aportación y recoger la valoración, por parte del alumnado y del profesorado después de trabajarla en el aula.

2.1. Objetivos

Teniendo en cuenta estas premisas nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar la valoración del profesorado y del alumnado acerca del uso de la competencia literaria (comprensión lectora, expresión escrita y manejo de obras literarias) como vector para el desarrollo de las competencias clave.
2. Probar, en un grupo de enseñanza secundaria, recursos didácticos en donde se utilice la competencia literaria como medio para el desarrollo de competencia clave.
3. Analizar la valoración de la intervención didáctica por parte del alumnado y de su equipo docente.

2.2. Hipótesis

- A. La valoración por parte del profesorado y del alumnado de la competencia literaria, como factor contribuyente al desarrollo de las otras competencias clave, es escasa o negativa.
- B. La aplicación en el aula de recursos didácticos basados en la competencia literaria -o elementos de ella- puede producir textos que requieren el desarrollo de todas las competencias clave.
- C. La valoración de la competencia literaria por parte del alumnado y del equipo docente puede mejorar si se realiza una intervención didáctica especialmente diseñada.

2.3. Metodología

Este trabajo se define como una investigación-acción, ya que utiliza la prueba en el aula -como una indagación *in situ*- de los aspectos que se espera mejorar. Este término acuñado y desarrollado por el psicólogo Kurt Lewin, en 1944, “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa”. (Bausela, 2004).

Una investigación-acción se caracteriza por ser un proceso que “(i) se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”. (Bausela, 2004)

Por lo tanto, para conocer la valoración que tiene el alumnado y el profesorado de educación secundaria sobre la competencia literaria, como medio que eventualmente contribuye al desarrollo de las competencias clave, así como para probar algunos recursos didácticos en el aula basados en el uso de la competencia literaria para el desarrollo de algunos elementos de las competencias clave y luego conocer la valoración de esta intervención, se ha planificado, coordinado, diseñado, analizado y corregido participativamente una serie de herramientas de investigación y pedagógicas que han sido utilizadas en 3º de PMAR de un Instituto de Educación Secundaria de Pamplona (IES A), en su profesorado y también -como grupo comparativo- en el profesorado de otro Instituto de Educación Secundaria de la comarca de Pamplona (IES B).

Tanto el proceso de la investigación como el diseño de las herramientas ha sido realizado por la alumna del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, a partir de los contenidos de las asignaturas de este posgrado y de la reflexión, análisis, observación y coordinación con la profesora directora de este TFM y la tutora del IES donde realizamos la intervención.

2.3.1. Procedimiento

- a) Durante la primera fase se recoge la valoración del papel de la competencia literaria (tanto desde la comprensión lectora como de la producción de textos y el manejo de obras literarias) en el desarrollo de otras competencias clave por parte del profesorado de todas las asignaturas de Educación Secundaria (IES A e IES B) y del alumnado que participa en la fase siguiente.
- b) En la segunda fase se diseña y se lleva a cabo una intervención didáctica en 3º de PMAR del IES A.
- c) En la tercera fase se obtiene la valoración de los y las estudiantes que participan en la intervención didáctica.
- d) Y, por último, se recaba la valoración al equipo docente del alumnado participante en la intervención didáctica.

2.3.2. Contexto

Esta investigación – acción se ha realizado en el contexto del *Practicum* II entre marzo y mayo de 2021 en un instituto público de Pamplona. Este centro fue creado en el año 1980 para acoger al alumnado de diferentes barrios de la capital navarra. Actualmente, recibe a más de 600 alumnos, 80 profesores, 3 PAS y dos cuidadoras.

En este IES se imparten enseñanzas de la ESO y Bachillerato, así como diferentes modelos lingüísticos: modelo bilingüe en inglés y en francés; modelo A (euskera como materia optativa de 1ºESO a 2ºBachillerato) y modelo G, en castellano.

Se puede decir que la diversidad es la riqueza del instituto, ya que hay más de 50 nacionalidades en toda su comunidad. La proporción de alumnos de origen extranjero alcanza el 43%, incluyendo los de nacionalidad extranjera (24%) y los de nacionalidad española de progenitores de origen extranjero (19%).

La heterogeneidad sociocultural del alumnado hace que este centro se caracterice por su experta atención a la diversidad e innovación educativa encaminadas a formar personas capaces de desenvolverse, no sólo en el ámbito cognitivo, sino también en el ámbito social y emocional. Para ello, el centro consta de numerosos planes y protocolos

como *Planes de Acogida*, de *Orientación Educativa*, de *Acción Tutorial*, de *Prevención del Absentismo*, de *Igualdad*, y el *Proyecto de Gestión del Aula* (Pentacidad).

Con todo, la seña de identidad del IES A es la búsqueda de la innovación educativa y de la atención de todo el alumnado a través de la inclusión con el fin de mejorar el resultado académico, así como la consecución de un clima óptimo de convivencia.

Desde hace 11 años, este centro aplica el proceso de enseñanza-aprendizaje integral basado en la *Pentacidad*. Se trata de un modelo que se desarrolla fundamentalmente a través de tutoría y promueve la adquisición de competencias educativas generales que abordan el ser, el saber y el saber hacer. Su finalidad es aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicarse y aprender el autocontrol de las emociones. Dicho de otro modo, es un mapa para el desarrollo de las capacidades y valores en cinco ámbitos: *Identidad, Social, Mente, Cuerpo y Emociones*.

También es importante señalar el uso de las TIC en este instituto, dado que todo el conjunto estudiantil dispone de un *Chromebook*, la herramienta que ha permitido el uso de las tecnologías de la información y avanzar en una metodología colaborativa y cooperativa.

En otro aspecto, en los dos últimos dos años se ha realizado un esfuerzo por incluir a todo el alumnado en los agrupamientos ordinarios. De esta manera, los estudiantes de la *Unidad Currículum Adaptado* (UCE) forman parte, en la mayoría de las materias, de sus grupos correspondientes de la ESO. Para atender a todo este alumnado se está facilitando la docencia compartida en gran parte del horario escolar.

En cuanto a las metodologías activas cabe destacar que una parte del profesorado considera muy importante avanzar en la formación y aplicación del *Aprendizaje Cooperativo* para avanzar en inclusión, en la presencia y la participación de todo el alumnado, así como en el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (AbP).

Esta investigación también pudo recoger información entre el profesorado de otro centro público de Pamplona, que cuenta con cursos de la ESO y Bachillerato y ofrece el Modelo D y la sección Bilingüe Inglés o Francés.

2.3.3. Participantes

2.3.3.1. Alumnado

El grupo de 3ºPMAR donde se realizó la valoración y la intervención didáctica está integrado por 5 chicas y 8 chicos. Entre ellos:

- Un alumno con TDHA que requiere *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (NEAE).
- Una alumna y un alumno con discapacidad intelectual leve con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) y pertenecientes a la Unidad de Currículo Específico (UCE).
- Una alumna que tiene dificultades en la EL1. Es su segundo año en España y asiste a clases de PILE en el instituto (4 horas).
- Un estudiante de incorporación tardía. Lleva poco tiempo en España y su país de origen es Perú.
- Una estudiante de incorporación tardía que procede de El Salvador y su familia tiene el estatus de refugiada.
- Un alumno que repite 3ºPMAR y su actitud es disruptiva.

Hay que aclarar que la intervención se realizó en clases de *Ámbito Sociolingüístico* (ASL) que cuenta con 8 sesiones a la semana. Cada sesión comienza con el desarrollo de la *sintonía*, una herramienta para la autorregulación y que pretende que cada persona se armonice y sintonice consigo y con las demás personas, preparándose para la actividad. Después se desarrollan las actividades formativas a través del aprendizaje cooperativo y por proyectos. Intercalando con estas clases se hacen sesiones en la que el grupo participa, por ejemplo, durante este curso en el programa *eTwinning* llamado *Mono Logos*, llevado a cabo con estudiantes de Ucrania, Bulgaria y Bilbao.

El grupo está organizado en tres agrupamientos que se cambian cada evaluación trimestral. Tienen roles asignados, y en general el grupo es bastante autónomo, ya que siempre tiene disponible el acceso a las actividades en Classroom.

En general, este curso presenta un ritmo de trabajo muy dinámico, gracias a que está habituado a pautas claras en cuanto a objetivos, plan de trabajo, actividades de activación de conocimientos previos, presentación de contenidos, trabajo en aula,

autoevaluación y cierre con un diario de aprendizaje. Las actividades se plantean como individuales y en agrupamientos, con distintos grados de dificultad (multinivel) para facilitar la participación y el aprendizaje.

La participación del alumnado varía dependiendo de su asistencia. En la valoración de la competencia literaria participaron 10 alumnos y alumnas (primera fase), en la implementación de la intervención didáctica (segunda fase) algunas sesiones estuvieron 13 estudiantes y en la valoración de la intervención didáctica (cuarta fase) asistieron 10 alumnos y alumnas.

2.3.3.2. Profesorado

La tutora de 3º PMAR y profesora de ASL es quien supervisó las prácticas y participó en todas las fases de esta investigación-acción. Mientras, en la primera fase participaron 35 docentes del IES A y 9 docentes del IES B. Durante la tercera fase colaboraron 4 docentes del equipo docente de 3º de PMAR.

2.3.4. Instrumentos

Para cumplir con los objetivos y comprobar las hipótesis planteadas los instrumentos utilizados consistieron en aquellos que sirven para recoger datos e información cualitativa (cuestionarios digitales) y para probar en el aula las relaciones teóricas propuestas entre la competencia literaria y las competencias clave (intervención didáctica). De acuerdo con el esquema de los objetivos e hipótesis los instrumentos y materiales utilizados fueron:

2.3.4.1. Para la valoración de la competencia literaria previa a la intervención

A) Profesorado de IES A e IES B: Un **cuestionario** en *Forms* de Google con las mismas preguntas de selección múltiple o de respuesta corta para delinear el perfil (variables independientes) y 10 preguntas de valoración de un enunciado, tipo Likert (1 al 5) como variables dependientes.

B) Alumnado: Un **cuestionario** en *Forms* de Google con preguntas de selección múltiple o de respuesta corta para delinear el perfil (variables independientes) y 10 preguntas de valoración del enunciado de tipo Likert (1 al 5) como variables dependientes, que cuestionan sobre la competencia literaria y sus elementos como aportación al desarrollo de las competencias clave, pero que son diferentes a las del profesorado ya que intentan ajustarse a una realidad más cercana a las/los estudiantes.

2.3.4.2. Para probar la intervención didáctica en un grupo de alumnos

El material utilizado consistió en una intervención didáctica diseñada en el formato de *Paisaje de Aprendizaje*- con actividades obligatorias, optativas y voluntarias con el fin de ofrecer tareas multinivel para atender la diversidad- con metodología cooperativa y basada en proyectos. El *paisaje* desarrolló contenidos que estaban incluidos en la programación de aula (bajo el epígrafe *Hambre Cero* que equivale al *Objetivo de Desarrollo Sostenible* número 2 de la Agenda 2030) como parte de un proyecto anual llamado *Construyendo el Mundo, construyendo mi Mundo*. Se realizaron un total 10 sesiones durante seis días y se incluyó la evaluación formativa y la autoevaluación como se estableció en el diseño.

Antes de llevar a cabo el diseño definitivo de la intervención didácticas se procedió a definir algunos parámetros:

- Acuerdo con la tutoría del grupo para hacerla en la materia de *Ámbito Sociolingüístico (ASL)* en 3º PMAR como una manera de probar la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y manejo de obras literarias) en un colectivo con una rica diversidad de capacidades y cuyas expectativas de finalización de la ESO no son especialmente altas, pero que tienen un aprendizaje evidente a través del trabajo cooperativo y el AbP.
- Acuerdo de hacer la intervención con el formato de *Paisaje de Aprendizaje*, porque cuenta con actividades que apuntan a diferentes capacidades, ofreciendo la optatividad y voluntariedad entre otras ventajas.
- Acuerdo de enmarcar los contenidos de la intervención en la Programación de Aula del 3º Trimestre: *Hambre en el Mundo*.

Por su parte, en el diseño del *Paisaje de Aprendizaje*, las actividades se eligieron teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- Facilitación del cumplimiento de contenidos curriculares (con criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables) de 3º ESO.
- Relación con los diferentes aspectos de la competencia literaria con las competencias clave, en consonancia con los objetivos del TFM.
- Uso de materiales de la realidad cercana al alumnado.
- Diseño con una progresión de enseñanza según la *Taxonomía de Bloom*.
- Uso de técnicas de la metodología de *Aprendizaje Cooperativo*.
- Propuesta de actividades para trabajar los cuatro momentos didácticos recomendados: a) Activación de conocimientos previos; b) Presentación de los contenidos; c) Procesamiento de la nueva información y d) Recapitulación y cierre.

Una vez hecha esta coordinación se diseñaron las actividades ejes, pensando en un calendario de realización de una semana, vale decir, para seis u ocho sesiones. Estas actividades son planteadas como *Seis pasos hacia el Hambre Cero*.

Hay que decir, en todo caso, que al ir implementando lo programado se tuvieron que modificar algunos de los pasos del *Paisaje*, trasladando la obligatoriedad de algunas actividades o *subactividades* a la categoría de *voluntarias* con el fin de cumplir con los plazos planteados.

También por razones de economía de tiempo, las modificaciones se hicieron de acuerdo con la lógica de una *Secuencia Didáctica* (SD) para favorecer el aprendizaje de un género textual determinado (incidiendo en los aspectos característicos del producto textual a través de materiales de la vida real), con lo cual la intervención se convirtió en un recurso didáctico todavía más competencial.

Como se trataba de un AbP la intervención consideró una última fase con una actuación de la vida real: el diseño de una campaña de concienciación siguiendo el protocolo de la plataforma en internet de Change.org.

Con todo, el planteamiento teórico del *Paisaje de Aprendizaje: Hacia el Hambre Cero*, se ve reflejado en la siguiente matriz metodológica (Imagen 2) como una primera aproximación.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	6 PASOS HACIA EL HAMBRE CERO	Actividades	obligatorias	optativas	voluntarias	de evaluación		
4	TAXONOMIA DE BLOOM	Comunicación lingüística	Matemática, ciencia	Digital	Aprender a	Sociales y	Iniciativa y	Expresiones
5	Diseñar	A6. Hacemos campaña		A6. Hacemos campaña	Autoevaluación	A6. Hacemos campaña		A6. Hacemos campaña
7	Concluir	A8. Voluntaria		A8. Voluntaria		A8. Voluntaria	A8. Voluntaria	
9	Evaluar	A5. Y de Justicia Social				A5. Y de Justicia Social		
10	Analizar	A4. Cuestión de números	A4. Cuestión de	A4. Cuestión de				
11	Construir	A3. Hacia dónde quiero ir		A3. Hacia dónde			A3. Hacia dónde	
12	Comprender	A2. Qué sentimos		A2. Qué sentimos	Autoevaluación	A2. Qué sentimos		A2. Qué sentimos
13	Relatar	A7. Optativa		A7. Optativa				A7. Optativa
14	Conocer	A1. Cuánto sabemos			A1. Cuánto	A1. Cuánto		

Imagen 2

Las actividades originalmente propuestas para cumplir con los requisitos ya mencionados se describen y se justifican en las tablas que presentamos en el Anexo I.

2.3.4.2.1. El Paisaje de Aprendizaje

A continuación, se expone una parte de la intervención didáctica tal como fue presentada al alumnado. Después de su revisión y mejora participativa, se procedió al diseño del *Paisaje de Aprendizaje* como tal, en la plataforma *Genially*. Esta es la *Portada*.



Imagen 3

El alumnado accede a este documento interactivo a través de *Classroom*, lo que facilita la autonomía. Cada paso -reflejado en cada número o botón- contiene las consignas y las metodologías para realizar las tareas. En primer lugar, el botón de **Inicio** ofrece las *Instrucciones* generales, el *Cuaderno del Paisaje de Aprendizaje* (un *Doc en Drive* que se personaliza y contiene las actividades y los campos que el alumnado debe cumplimentar para hacer la evaluación formativa), así como la matriz ya expuesta. En el Recuadro1 se muestra la descripción del botón N°1, con la etiqueta *Cuánto sabemos*. La descripción de las demás actividades está en el Anexo II:

Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y promover la agricultura sostenible son metas que se pueden alcanzar y son parte de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** (ODS) conocidos como Agenda 2030. Para ello, hay que revertir algunas situaciones de desigualdad que causan el hambre y, al mismo tiempo, desarrollar servicios sociales y redes de apoyo que lo eviten. Aquí, daremos 6 pasos hacia el Hambre Cero, el ODS número 2 en este micro-proyecto.

[10 minutos]

1. Visualizamos [Las Nanas de la Cebolla](#).
2. Leed la **letra** del poema de **Miguel Hernández**
3. Responded a esta [encuesta](#).

[5 minutos]

1. Observad las siguientes imágenes.

[Estructura cooperativa: cabezas numeradas]

2. Describid lo que veis en cada una de ellas. ¿Creéis que tienen que ver con la alimentación?



[35 minutos]

1. Se hacen los equipos cooperativos y se distribuyen los roles.

[Técnica cooperativa: lectura compartida]

2. Acceded [al siguiente artículo](#) y léelo en grupo

[Estructura: folio giratorio]

3. Usad el diagrama del *Pulpo* para escribir la idea central de cada párrafo.
4. Escribid el resumen del artículo, en grupo. Dejadlo escrito en el cuaderno del paisaje. Antes de entregar fijaos en la [guía de revisión](#).

[5 minutos]

- [En parejas]** Contestad el test [¿Qué sabes del Hambre Cero?](#) (ODS2)

Recuadro 1

2.3.4.3. Para valorar la competencia literaria después de la intervención didáctica

Los instrumentos utilizados fueron:

A) En el alumnado de 3ºPMAR:

Un cuestionario en *Forms* de Google con 12 preguntas de selección múltiple o respuesta corta (cuantitativo) y preguntas abiertas (cualitativo) para recoger datos e información.

B) En el equipo docente de 3ºPMAR:

Un cuestionario en *Forms* de Google con 9 preguntas de selección múltiple o respuesta corta (cuantitativo) y preguntas abiertas (cualitativo) para recoger datos e información.

3. Resultados

Se da cuenta de los resultados de esta investigación-acción de acuerdo con los objetivos y las hipótesis planteadas.

3.1. Sobre la valoración antes de la intervención

3.1.1. Profesorado

3.1.1.1. Variables independientes en la Tabla 1 y gráficos 1-4

VARIABLES	IES A	IES B
Sexo	74% mujeres 23% hombres 3% no describe	66,7% mujeres 33,3% hombres
Experiencia docente	60% más de 8 años 8,6% con 6-7 años 20% con 3-5 años 11,4% con 1-2 años	55,6% con más de 8 años 11,1% con 3-5 años 33,3% con 1-2 años
Años trabajando con enfoque competencial	65,7% más de 3 años 17,1% con 1-2 años 17,1% ninguno	33,3% con más de 3 años 22,2% con 1-2 años 44,4% ninguno
Le gusta leer	Sí – 91,4% No – 8,6%	Sí – 100%
Le gusta escribir	Sí – 57,1% No – 42,9%	Sí – 22,2% No – 77,8%
Ámbitos en los que imparten docencia	Ciencias – 31,6% Humanidades- 31,6% Complementarias – 23,7% Apoyo – 13,2%	Ciencias – 33,3% Humanidades – 55,6% Complementarias – 11,1%
Idiomas que habla o lee	Castellano – 100% Inglés – 57,1% Francés – 17,1% Alemán – 11,4% Euskera – 8,6% Italiano – 8,6% Catalán – 5,7% Gallego, Portugués, Latín, Griego – 2,9%	Euskera – 100% Castellano – 100% Inglés – 33,3% Francés – 33,3% Latín – 11,1% Griego – 11,1%
Número de idiomas que habla o lee	1 idioma – 17,9% 2 idiomas – 50% 3 idiomas – 14,3% 4 idiomas – 10,7% Más de 5 – 7,1%	2 idiomas – 100% 3 idiomas – 22,2% 4 idiomas – 33,5%

Tabla 1

- Asignaturas que imparten:

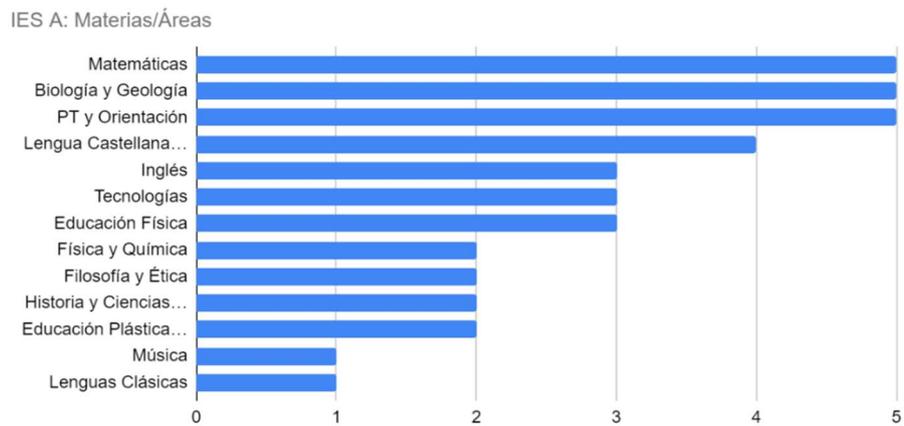


Gráfico 1

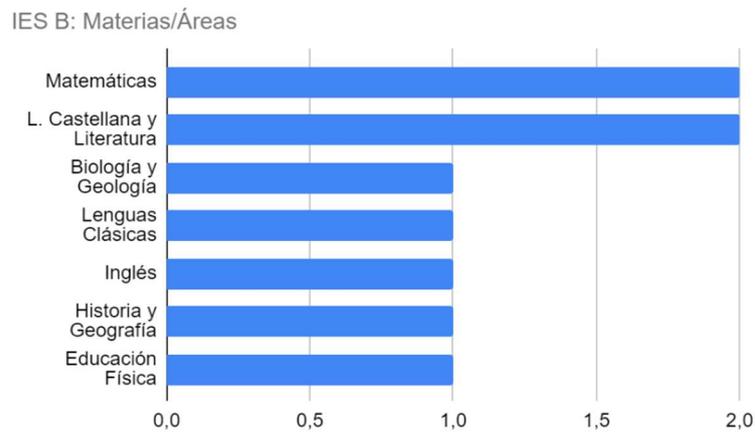


Gráfico 2

- Tipos de textos que leen:

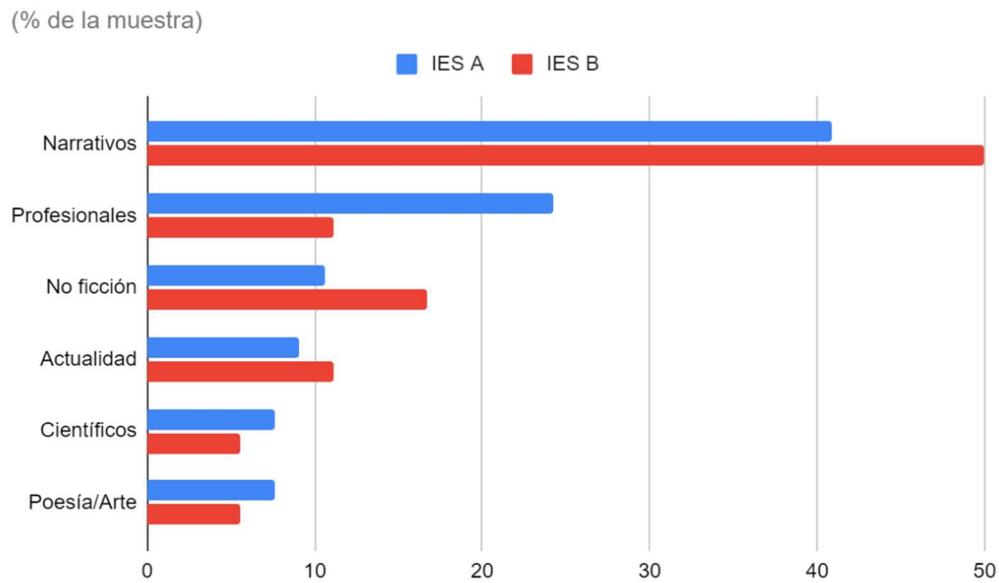


Gráfico 3

- Tipos de textos que escriben:

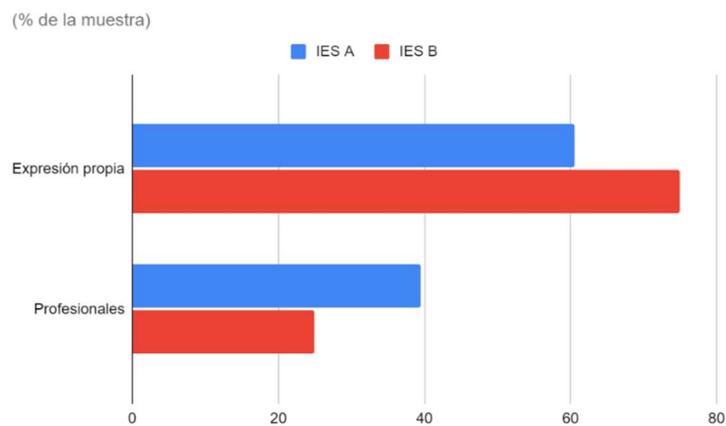


Gráfico 4

3.1.1.2. Variables dependientes

A continuación, se presentan las valoraciones de los enunciados propuestos en el cuestionario aplicado a las dos muestras del profesorado.

- **Posición relativa de los enunciados dentro del conjunto, según ponderación de la escala tipo Likert en Tablas 2 y 3.**

En IES A:

Enunciado en Valoración del Profesorado	Puntos
Enunciado 1. La comprensión lectora del alumnado -reconocimiento de palabras y del significado global del texto- facilita la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	146
Enunciado 7. La expresión escrita puede contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, es decir, a la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.	144
Enunciado 9. La competencia en conciencia y expresiones culturales, vale decir, el conocer y valorar con espíritu crítico y respetuoso las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, se puede ver favorecida por la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y uso de obras literarias).	144
Enunciado 5. En la competencia digital la expresión escrita tiene un papel importante.	141
Enunciado 2. La expresión escrita del alumnado -personal, académica o social- contribuye a la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	140
Enunciado 6. La adquisición/desarrollo de las competencias matemática y de ciencias tiene relación con la comprensión lectora del alumnado.	140
Enunciado 4. El uso de textos (de tipología amplia) facilita la didáctica de mi asignatura.	138
Enunciado 10. El procurar el bienestar personal, social y colectivo (competencias sociales y cívicas) tiene una conexión con la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y uso de obras literarias).	138
Enunciado 8. El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor pueden ser impulsados, entre otros medios, por el uso didáctico de obras literarias o textos en general.	136
Enunciado 3. El manejo competente de obras literarias, relacionadas con contenidos de mi área, puede favorecer la didáctica de mi asignatura.	129

Tabla 2

En IES B:

Enunciado en Valoración del Profesorado	Puntos
Enunciado 7. La expresión escrita puede contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, es decir, a la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.	34
Enunciado 5. En la competencia digital la expresión escrita tiene un papel importante.	33
Enunciado 6. La adquisición/desarrollo de las competencias matemática y de ciencias tiene relación con la comprensión lectora del alumnado.	33
Enunciado 1. La comprensión lectora del alumnado -reconocimiento de palabras y del significado global del texto- facilita la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	32
Enunciado 2. La expresión escrita del alumnado -personal, académica o social- contribuye a la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	32
Enunciado 9. La competencia en conciencia y expresiones culturales, vale decir, el conocer y valorar con espíritu crítico y respetuoso las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, se puede ver favorecida por la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y uso de obras literarias).	31
Enunciado 8. El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor pueden ser impulsados, entre otros medios, por el uso didáctico de obras literarias o textos en general.	31
Enunciado 4. El uso de textos (de tipología amplia) facilita la didáctica de mi asignatura.	30
Enunciado 10. El procurar el bienestar personal, social y colectivo (competencias sociales y cívicas) tiene una conexión con la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y uso de obras literarias).	30
Enunciado 3. El manejo competente de obras literarias, relacionadas con contenidos de mi área, puede favorecer la didáctica de mi asignatura.	26

Tabla 3

- Frecuencias superiores al 50%

Enunciado	Valoración	IES A	IES B	Media
7: La expresión escrita puede contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, es decir, a la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.	<i>Totalmente de acuerdo</i>	71,4%	66,7%	69,05%
1: La comprensión lectora del alumnado - reconocimiento de palabras y del significado global del texto- facilita la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	<i>Totalmente de acuerdo</i>	74,3%	55,6%	64,95%
2: La expresión escrita del alumnado -personal, académica o social- contribuye a la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.	<i>Totalmente de acuerdo</i>	57,1%	55,6%	56,35%

Tabla 4

- Mayor valoración positiva en cada grupo (*Totalmente de acuerdo + De acuerdo*)

- Con el 80% de las respuestas afirmativas en IES A **el enunciado 1:** La comprensión lectora del alumnado -reconocimiento de palabras y del significado global del texto- facilita la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.
- Con el 66,6% en IES B **el enunciado 5:** En la competencia digital la expresión escrita tiene un papel importante y **el enunciado 6:** La adquisición/desarrollo de las competencias matemática y de ciencias tiene relación con la comprensión lectora del alumnado.

- Mayor valoración negativa, el mismo enunciado en ambos grupos (la suma de respuestas *En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo*)

Con el 44,4% en IES B y el 23% en IES A **el enunciado 3:** El manejo competente de obras literarias, relacionadas con contenidos de mi área, puede favorecer la didáctica de mi asignatura.

3.1.2. Alumnado de 3º PMAR de IES A

3.1.2.1. Variables independientes en Tabla 5 en Gráficos 5 y 6.

Variable	3º PMAR IES A
Edad	14 años – 10% 15 años – 50% 16 años – 30% Más de 16 años – 10%

Sexo	Chico – 60% Chica – 40%
¿Cuántos libros lees al año, aparte de las lecturas obligatorias?	Ninguno – 30% De 1 a 3 – 30% De 4 a 8 – 30% Más de 8 – 10%
¿Cuántos libros hay en tu casa, además de los de clase?	De 5 a 20 – 20% De 20 a 50 – 30% Menos de 5 – 50% Más de 50 – 0%
¿Cuáles de los siguientes tipos de lectura haces? Puedes marcar más de 1 opción.	Móvil – 80% Libros – 60% Internet – 50% Revista – 30% Otros dispositivos – 20% Wattpad – 10% Prensa – 0% Ebook – PDF – 0%
¿Te suelen regalar libros?	Sí, a veces – 60% Nunca – 40% Sí, muchas veces – 0%
¿Sueles regalar libros?	Nunca – 80% Sí, a veces – 20% Sí, muchas veces – 0%
¿Te gusta que te regalen libros?	Sí – 50% No – 50%
¿Lees habitualmente?	Bueno, a veces – 70% Sí, mucho – 20% Nunca – 10%
¿Cuántas personas en tu casa (además de ti), leen habitualmente?	Una – 40% Más de una – 40% Ninguna – 20%
¿Te gusta escribir?	Sí – 70% No – 30%
Si has contestado No, explica tu respuesta	“A ver no es que no me guste pero me da pereza” “No creo que se me de bien y si lo hago es solo para mi.” “Que me gusta leer libros en casa tranquilamente” “Me gusta escribir textos en árabe” “No por qué me cuesta expresarme”
Si has contestado sí, ¿con qué frecuencia escribes?	De vez en cuando – 80% Casi siempre – 20%

Tabla 5

-Variables independientes

¿Qué tipo de libros te gustan más?
10 respuestas

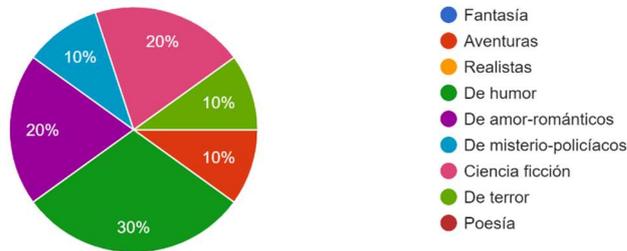


Gráfico 5

¿Qué tipo de textos escribes? Puedes marcar más de una.
10 respuestas

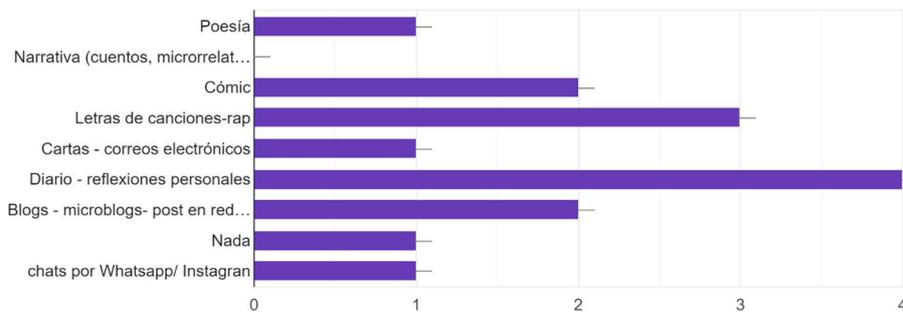


Gráfico 6

3.1.2.2. Variables dependientes

Estas son las valoraciones de los enunciados propuestos en el cuestionario del alumnado de 3ºPMAR del IES A.

- Posición relativa de los enunciados dentro del conjunto en Tabla 6

Enunciados propuestos al alumnado	Puntos
Enunciado 7: Si leo un texto escrito de forma clara y amena, me ayuda a aprender cualquier tema de forma autónoma.	34
Enunciado 8: Puedo conocer otras culturas y expresiones artísticas a través de obras literarias (relatos, cuentos, novelas) o textos bien escritos.	34
Enunciado 3: Para resolver problemas de matemáticas es una ventaja entender bien el texto o enunciado.	33
Enunciado 9: Si tengo que expresar mi opinión para conseguir mejoras y beneficios para mis conocidos y mi comunidad es muy importante que yo escriba sin dificultad.	33

Enunciado 10: Puedo expresarme mejor sobre un tema, de forma oral, si antes he leído o escrito sobre el asunto.	32
Enunciado 2: Si escribo sin dificultad, me cuesta menos hacer actividades en todas las asignaturas.	32
Enunciado 5: Puedo realizar actividades cooperativas, expresarme en redes sociales o en plataformas digitales si escribo sin dificultad.	31
Enunciado 6: Si tengo que autoevaluarme o coevaluar a mis compañeros o compañeras es importante que comprenda la información escrita/items sobre los que tengo que poner una nota.	30
Enunciado 1: Si leo un cuento o un texto sobre una investigación científica, podría ponerme en el lugar de un científico o científica.	23
Enunciado 4: Al leer un relato (cuento, noticia, informe etc.) acerca de un tema específico (biología, historia, actualidad) es más fácil comprender conceptos nuevos o difíciles.	23

Tabla 6

- Mayor Frecuencia

El 50% *de acuerdo* con **enunciado 8**: “Puedo conocer otras culturas y expresiones artísticas a través de obras literarias (relatos, cuentos, novelas) o textos bien escritos”.

- Enunciados con mayor valoración positiva (suma de respuestas *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*)

- **Enunciado 7**: Si leo un texto escrito de forma clara y amena, me ayuda a aprender cualquier tema de forma autónoma (70% de la muestra).
- **Enunciado 8**: Puedo conocer otras culturas y expresiones artísticas a través de obras literarias (relatos, cuentos, novelas) o textos bien escritos (70%).
- **Enunciado 3**: Para resolver problemas de matemáticas es una ventaja entender bien el texto o enunciado (60%).
- **Enunciado 10**: Puedo expresarme mejor sobre un tema, de forma oral, si antes he leído o escrito sobre el asunto (60%).

- Enunciados con mayor valoración negativa (suma de respuestas *En desacuerdo* y *Totalmente en desacuerdo*)

- **Enunciado 1**: Si leo un cuento o un texto sobre una investigación científica, podría ponerme en el lugar de un científico o científica (50% de la muestra).
- **Enunciado 4**: Al leer un relato (cuento, noticia, informe etc.) acerca de un tema específico (biología, historia, actualidad) es más fácil comprender conceptos nuevos o difíciles (50%).

3.1.3. Valoraciones globales cuantitativas

Con todo, si tenemos en cuenta la confirmación o el disenso frente a los enunciados propuestos en los tres colectivos, las valoraciones son:

Valoración	Profesorado IES A	Profesorado IES B	Media Profesorado	Alumnado
Positiva	74%	60%	67%	45%
Negativa	17,7%	30%	23,85%	34%
Sin opinión	8,3%	10%	9,5%	21%

Tabla 7

3.2. Sobre probar en el aula la intervención didáctica

La intervención didáctica se realizó durante de 10 sesiones entre el 12 y el 19 de abril de 2021 en 3º PMAR del IES A, de la comarca de Pamplona, en las sesiones de *Ámbito Sociolingüístico*, impartida por la docente que también era tutora del grupo. Esta intervención se integró dentro del proyecto *anual Construyendo mundo, construyendo mi mundo* y como tal quedó disponible en su *site*, como se muestra en la Imagen 4.



Imagen 4

Hay que señalar también que las actividades y la participación recibieron calificaciones que pasan a ser parte de la Tercera Evaluación de ASL como se observa en la Imagen 5

EVALUACIÓN y CALIFICACIÓN 3ºPMAR_Curso 20-21

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Complementos Ayuda Última modificación hace 2 días por Aurea Garde Busom

75% Arial 10

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1		RESUMEN (1104/2021)		MICRORELATO		INFORMARÍA		Actividades 60%			Campaña Change.org 20%			Autoevaluación 10%		Tareas, actividades 10%		NOTA FINAL PROYECTO
2	AB	bastante bien 6	bastante bien 6	sin hacer 0	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,4
3	SBN	regular 4	muy bien 9	bien 7	4	1	1	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,5
4	MEG	bastante bien 6	bastante bien 6	muy bien 9	4,2	1,25	1,25	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,95
5	AGL	regular 4	bien 7	bien 8	3,8	2	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,3
6	OKN	bastante bien 6	bastante bien 6	bien 7	3,8	2	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,3
7	EMS	bastante bien 6	bastante bien 6	bastante bien 6	3,6	1	1	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,1
8	JMM	regular 4	muy bien 9	bien 7	4	1,25	1,25	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,75
9	LMM	regular 4	muy bien 9	salida 9	2,6	2	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,1
10	HNM	regular 4	bien 7	muy bien 9	4	2	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,5
11	ERB	regular 4	muy bien 9	bastante bien 6	3,8	1	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,05
12	YRP	regular 4	bien 7	ausente 0	2,2	1	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,45
13	KSS	ausente 0	bien 7	muy bien 9	3,2	1	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,2
14	ST	regular 4	bien 7	salida 9	2,2	1	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,45

3ºEv.-Nos ha tocado 3º Ev.-6 pasos hacia el hambre cero 3ºEv.-Yo y la economía 3ºEv.-Cómo nos afecta

Imagen 5

Como contribución al desarrollo de las competencias clave hay ejemplos de producciones del alumnado en Anexo III y son enumeradas en la Tabla 8. No vamos a analizar cada uno de estos trabajos, porque no contamos con un punto de referencia anterior. Sólo se va a constatar que estos se han realizado, han sido evaluados, revisados y corregidos y han recibido una calificación. Por tanto, el alumnado ha debido aplicar alguna (s) competencia (s) clave.

En todo caso, después de realizar las etapas de diseño e implementación de las actividades considerando las metodologías activas con enfoque competencial (AbP, secuencias didácticas y aprendizaje cooperativo), y teniendo en cuenta las características de la competencia literaria y de las competencias clave explícitas en el marco teórico de este trabajo y, a la vista de la producción textual solicitada al alumnado, en la Tabla 8 se da cuenta de cómo contribuye cada actividad realizada en el aula (usando distintos elementos de la competencia literaria) al desarrollo de todas las competencias clave.

Tabla 8²

Texto	Uso de competencia literaria	Producción textual	Competencias clave requeridas
Poema <i>Las Nanas de la Cebolla</i> en vídeo y letra	CL – EE - MOL	Oral: anticipación del texto. Texto descriptivo en <i>Mentimeter</i> .	CEC - CD
Imágenes sobre alimentación	CL	Oral: interpretación grupal e individual	CSC
Artículo periodístico en prensa digital (con datos y cifras)	CL - EE	Texto de idea central de un párrafo, individual. Texto de resumen grupal.	CMCT
Guía de revisión de resumen	CL -EE	Texto de verificación en <i>Forms</i> .	CPAA - CD
Test interactivo	CL	Texto de respuesta múltiple	CPAA – CD – CSC - CMCT
Microrrelato <i>El artefacto</i> (lectura en voz alta)	CL – MOL	Oral, opiniones e impresiones personales.	CEC
Microrrelatos más representativos (ejemplos en soporte digital)	CL - MOL	Oral, activación de conocimientos previos	CEC
Infografía <i>Cómo escribir un microrrelato</i> - Presentación en PPT para quien quiera profundizar	CL	Oral con ejercicios inductivos sobre las características de un microrrelato.	CEC - CPAA
Documental <i>El Monstruo invisible</i> – visualización de los primeros 10 minutos	CL – EE	Texto grupal de microrrelato - siguiendo las recomendaciones-basado en la situación del documental y aportando una solución creativa al drama de los niños protagonistas.	CEC - CSC
Guía de revisión de Pecha-kucha	CL -EE	Actividad optativa: texto de Presentación (Pechakucha) aportando una solución creativa para los niños del documental.	SIE – CD
Diario de Aprendizaje 1	CL – EE	Texto en <i>Forms</i> .	CPAA
Relato <i>Instrucciones para llorar</i> de J. Cortázar. (lectura en voz alta)	CL – MOL	Oral, activación de conocimientos previos sobre el modo imperativo	CEC
Infografía con frases descriptivas	CL	Oral: oración usando modo imperativo o perífrasis de obligación para dar respuesta a las situaciones de la infografía. Ruleta virtual.	CSC

² Significado de las siglas

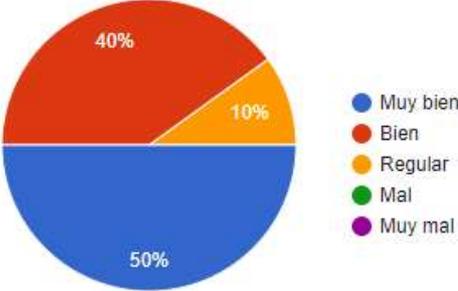
En la columna de competencia literaria: comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE) y manejo de obras literarias (MOL). En columna de competencias clave: competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), competencia para aprender a aprender (CPAA), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) y competencias sociales y cívicas (CSC)

Infografía instructiva: <i>seguridad para ciclistas</i>	CL - EE	Oral: identifican las partes de una infografía instructiva, con ejercicios inductivos	CPAA - CD
Informe <i>Objetivo 2: Hambre Cero</i> (digital)	CL - EE	Texto: redacción y diseño de infografía instructiva basada en las metas expuestas en el informe para conseguir el hambre cero (Individual)	CMCT- CD - SIE
Guía de revisión de infografía instructiva	CL	Texto: verificación en imagen.	CPAA
Periodismo de datos: buenas noticias con números en artículo	CL - EE	Oral: identifican partes de una noticia basada en cifras, números, gráficos o datos (individual)	CMCT – CSC - CD
Informe periodístico <i>Situación de la alimentación en el mundo</i> (digital)	CL -EE	Texto de noticia utilizando los gráficos y cifras que seleccionen del informe (individua)	CMCT – SIE - CD
<i>Rap contra el Hambre</i> : vídeo	CL – EE - MOL	Texto respuestas a <i>Forms</i> . Actividad voluntaria: Texto con transcripción de rap.	CSC - CEC
Reseña <i>El Hambre es un problema de riqueza</i> , sobre libro de ensayo <i>Hambre</i> de M. Caparrós. Lectura individual	CL – EE - MOL	Oral: impresiones del artículo sobre un ensayo (grupal) Texto: ejercicio de completar huecos con el texto leído (individual)	CEC - CMCT
Campañas en Change.org. Se revisan las campañas más exitosas. Se muestran los elementos de una campaña de petición de firmas en apartados explicativos.	CL	Oral: identifican las partes que tienen las campañas en la plataforma (individual)	CD - CSC
Tabla compartida en <i>Drive</i> : cada alumno-alumna tiene su fila que debe completar, en Asamblea.	EE	Texto: propuesta personal en dos campos de la tabla: finalidad de la campaña y destinatario. Elección del tema y el destinatario.	SIE - CSC
Tabla compartida para el diseño de la campaña	EE	Textos: Un grupo redacta el título. Otro grupo elige la imagen. Otro grupo redacta párrafos que justifican la campaña Voluntaria: un grupo edita un vídeo.	CD - CSC
Diario de aprendizaje final	CL – EE - MOL	Textos: cuestionario final de autoevaluación y valoración de esta intervención didáctica (individual)	CPAA

3.3. Resultados sobre la valoración después de la intervención didáctica

3.3.1 Alumnado de 3º PMAR, resultados en Tabla 9 y Gráficos 7 y 8.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué dudas y dificultades has tenido en este Paisaje de Aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> - “En el gráfico” - “En saber que hay que hacer en un proyecto nuevo” - “No tengo dificultades” - “Creo que no he tenido ninguna duda, pero, no sabía algunas cifras, números, lugares...” - “No he tenido ninguna duda ni ninguna dificultad.” - “En este caso no tengo ninguna duda, y si tuviera mi grupo me ayudaría” - “A veces no sabía donde estaba los trabajo.” - “He tenido dificultades en el ejercicio del microrrelato porque no entendía muy bien.” - “Me gustado hacer tarea del gráfico” - “He tenido la dificultad de hacer un resumen”
2. ¿Cómo las has solucionado?	<ul style="list-style-type: none"> - “Acudiendo a la profesora” - “En saber las diferencias y pidiendo ayudar a la profesora” - “Si tengo algunas dificultades pregunto a mis compañeros o a la profesora” - “Buscando información en internet o preguntando a las profesoras.” - “No he tenido dudas” - “Preguntando a la profesora o a mis compañeros” - “Preguntado a las profesoras.” - “Volverlo a leer y preguntando a mis compañeros.” - “Mi ayuda profesora Mónica” - “Con la ayuda de mis compañeros”
3. ¿Qué aspectos del Paisaje te han resultado más sencillos?	<ul style="list-style-type: none"> - “Casi todos eran todos muy fáciles” - “En las imagenes y las palabras” - “lo de el microrrelato , anuncio del gráfico y la infografía de instrucción para alcanzar el hambre cero” - “Hacer las tareas en sí, me pareció fácil.” - “El micro relato” “Si, aparte de estar ordenados y la manera de explicar de monica a estado muy chulo el proyecto y se a entendido sin ninguna complicación” “Se accedía muy fácil a los trabajos.” “El más sencillo me ha parecido la tabla de la campaña contra el hambre, porque lo hemos hecho colectivo. Y la infografía, porque era fácil buscar información.” “La infografía” “La actividad mas sencilla ha sido la de Charge.org”
4. Cita tres cosas nuevas que has aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> - “Resumen, microrrelato y la campaña” - “1-He aprendido ha hacer micro relatos 2-He aprendido de que hay mucha gente que pasa hambre en el mundo 3-He aprendido ha hacer resumen en el pulpo”

	<ul style="list-style-type: none"> - “Yo he aprendido que debe de haber más igualdad y que hay que tener más responsabilidad a la hora de consumir los alimentos.” - “Algunas palabras, el número de gente que pasa hambre en el mundo y como hacer una solicitud para Charge.org” - “He aprendido cómo puedo resumir textos, hacer anuncios y infografías” - “proyectos palabras y también proyectos que hay que averiguar” - “1 , El hambre que hay en el mundo. 2, Palabras nuevas. 3,” - “He aprendido que 800 millones de personas en el mundo no comen lo suficiente, que el problema del hambre no es la pobreza si no la riqueza de personas que no hacen nada para cambiarlo y que la mayoría de la personas que mueren por la mala alimentación no es por la falta de alimento, si no por la malnutrición.” - “800 millones de personas no tienen suficiente dinero o comida para poder comer como nosotros y especulación que es: si inviertes mucho dinero en algo el precio se hace mas grande y al final esa burbuja explota, y que los niños vivían en un vertedero intentando coger todo lo que podían” - “Ensoñación: Acción y efecto de ensoñar. Inanición: Debilidad grande por falta de alimento o por otras causas. Paradoja: Otra entrada que contiene la forma.” 										
<p>5. Cita algún aspecto en el que has necesitado más ayuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Lo del resumen, la campaña hacia el hambre cero y el microrrelato” - “En el microrrelato, no sabía que poner, entonces pedí ayuda” - “He necesitado más ayuda a la hora de hacer el resumen” - “eh necesitado un poco mas de ayuda con la profesora” - “En buscar cifras y porcentajes.” - “en este caso ninguno” - “No me acuerdo.” - “En el gráfico” - “El gráfico” - “Ninguna” 										
<p>6. Valora el trabajo general de tu equipo</p>	 <table border="1" data-bbox="1082 1503 1198 1653"> <tr> <td>●</td> <td>Muy bien</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>Bien</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>Regular</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>Mal</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>Muy mal</td> </tr> </table>	●	Muy bien	●	Bien	●	Regular	●	Mal	●	Muy mal
●	Muy bien										
●	Bien										
●	Regular										
●	Mal										
●	Muy mal										
<p>7. ¿Has tomado parte en todas las actividades y te has implicado en ellas?</p>	<p>Sí: 100%</p>										
<p>8. ¿Qué textos o documentos te han</p>	<p>Ver Gráfico 7</p>										

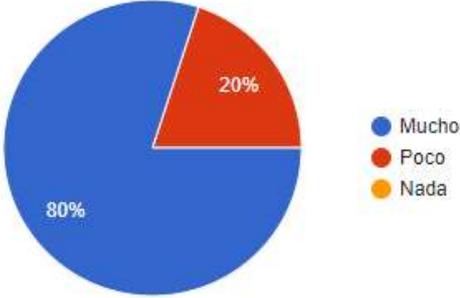
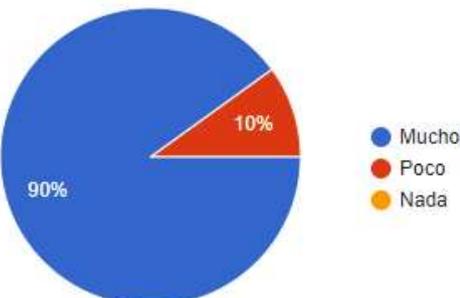
parecido más instructivos? (Puedes marcar más de una)									
9. ¿Qué actividad te ha gustado más? Puedes marcar más de una.	Ver Gráfico 8								
10. Valora cuánto te ha gustado leer en este Paisaje	 <p>A pie chart with a blue slice representing 80% and a red slice representing 20%. A legend to the right shows three categories: 'Mucho' with a blue dot, 'Poco' with a red dot, and 'Nada' with a yellow dot.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mucho</td> <td>80%</td> </tr> <tr> <td>Poco</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Nada</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Mucho	80%	Poco	20%	Nada	0%
Categoría	Porcentaje								
Mucho	80%								
Poco	20%								
Nada	0%								
11. Valora cuánto te ha gustado escribir en este Paisaje	 <p>A pie chart with a blue slice representing 90% and a red slice representing 10%. A legend to the right shows three categories: 'Mucho' with a blue dot, 'Poco' with a red dot, and 'Nada' with a yellow dot.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mucho</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>Poco</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Nada</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Mucho	90%	Poco	10%	Nada	0%
Categoría	Porcentaje								
Mucho	90%								
Poco	10%								
Nada	0%								
Puedes dejar aquí tus comentarios, preguntas o sugerencias sobre este micro-proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> - “Me gustaría hacer más proyectos así! pero seria mejor con juegos, misterios, preguntas, adivinanzas y todo eso la clase estaba más animada!” - “tendrian que hacer que no halla tanto informacion en buscar en un proyecto por el internet oh tambien sobre relato con la campaña” - “Esta muy bien echo y me lo he pasado muy bien” - “No tengo comentarios.” - “No tengo preguntas” - “A estado bien” - “Mi grupo ha trabajado bien, pero por ejemplo S. no ha hecho nada, K. cuando ha venido ha trabajado bien, I. ha trabajado muy bien y L. también ha trabajado bien.” 								

Tabla 9

8. ¿Qué textos o documentos te han parecido más instructivos? (Puedes marcar más de una)

10 respuestas

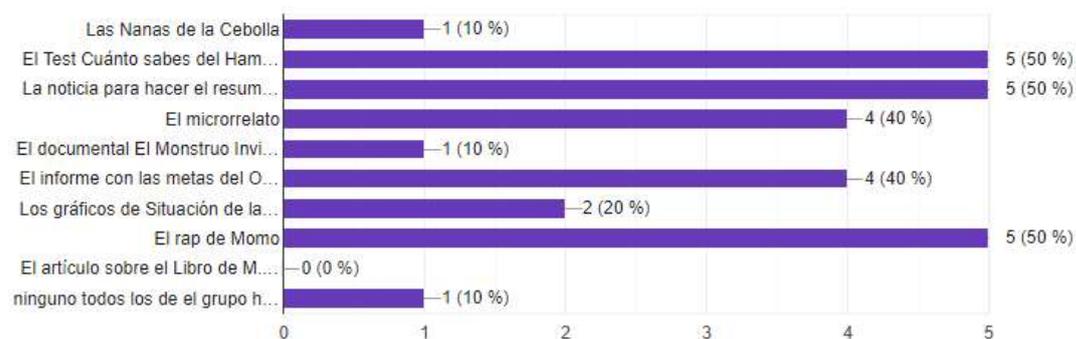


Gráfico 7

9. ¿Qué actividad te ha gustado más? Puedes marcar más de una.

10 respuestas

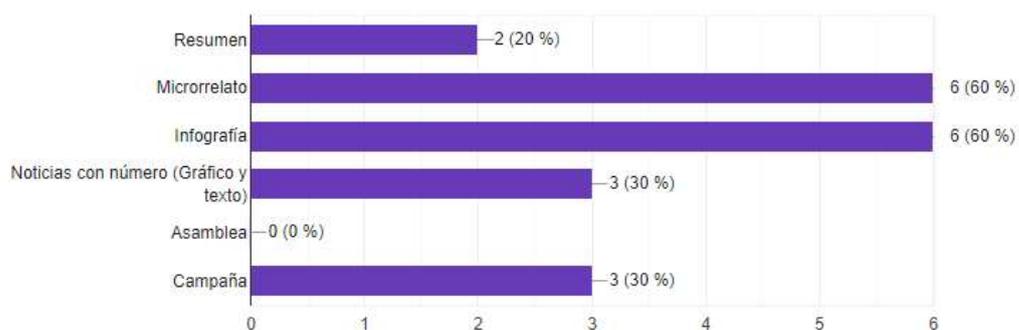


Gráfico 8

3.3.2. Equipo Docente de 3° PMAR: resultados en Tabla 10 y Gráficos 9 y 10.

Preguntas	Respuestas
Asignaturas/Ámbito en PMAR	<p>Ámbito Científico – Matemático</p> <p>Ámbito Sociolingüístico</p> <p>Inglés</p> <p>Educación Plástica y Visual</p>
1. ¿Utilizas la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos o similar?	Sí: 100%

2. ¿Trabajas con una enseñanza interdisciplinaria?	Sí: 100%
3. ¿Cuál de estas siguientes destrezas relacionadas con la competencia literaria trabajas en tu materia?	Ver Gráfico 9
4. Cuando hablamos de metodologías, ¿qué tipo de textos utilizas en tu clase?	<p>Narrativos: 100%</p> <p>Expositivos: 75%</p> <p>Descriptivos: 75%</p> <p>Argumentativos: 50%</p> <p>Poéticos: 25%</p> <p>Científicos: 25%</p>
5. Y en cuanto al formato de los textos, ¿cuáles utilizas?	Ver Gráfico 10
6. En tu programación, ¿qué actividades de expresión escrita incluyes para 3º de PMAR?	<p><i>Respuesta 1:</i> Todas las relacionadas con el proyecto eTwinning (MONOLOGOS): creación de un monólogo humorístico. En cada uno de los proyectos que forman parte del proyecto marco de 3ºPMAR "Construyendo el mundo, construyendo mi mundo" trabajan diferentes tipologías textuales: textos periodísticos, microrrelatos, infografías, vídeo poemas, etc.</p> <p><i>Respuesta 2:</i> Descripción de acciones y representaciones a través del cuerpo. Desarrollo de narración a partir de una imagen producida por ellos mismos. Descripción de una receta de cocina. Narración de una historia para el desarrollo de un cómic.</p> <p><i>Respuesta 3:</i> Descripción de fotografía, textos sencillos hablando sobre ellos mismos u otras personas, textos comparativos...</p> <p><i>Respuesta 4:</i> Lectura, análisis de textos.</p>
7. ¿Usas estrategias para la comprensión lectora (leer en voz alta, lectura compartida, hacer un resumen, extraer ideas principales y secundarias, etc.)? Di cuáles.	<p><i>Respuesta 1:</i> Leen en alto sus propios textos. Leen textos de otros que ya han trabajado previamente. Leen textos en internet para extraer datos y volcarlos en formato texto o imagen.</p> <p><i>Respuesta 2:</i> Utilizo, sobre todo, la técnica cooperativa "Leer en parejas". También la técnica del resumen: lectura de un texto, responder a preguntas y realizar el resumen.</p> <p><i>Respuesta 3:</i> Todas las mencionadas.</p> <p><i>Respuesta 4:</i> Leer en voz alta.</p>

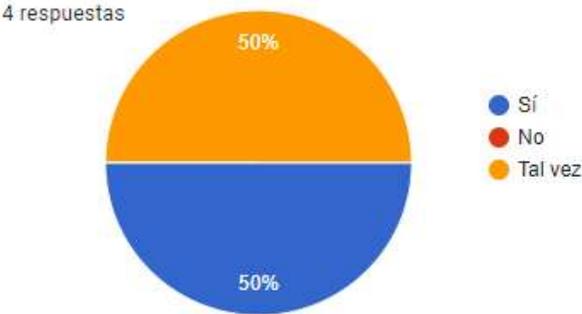
<p>8. ¿Consideras que un trabajo sistemático y planificado con la tipología textual puede ser la base de un buen aprendizaje?</p>	 <p>4 respuestas</p> <p>50%</p> <p>50%</p> <p>● Sí ● No ● Tal vez</p>
<p>Por favor, danos tu opinión sobre las mejoras que se pueden introducir en la metodología educativa para que el alumnado desarrolle la competencia literaria (comprensión lectora y producción de textos) y que esta, a su vez, haga su aportación en las otras competencias clave.</p>	<p><i>Respuesta 1:</i> Es muy interesante y necesario el programa "Leemos y escribimos en parejas", desarrollado por la Universidad Autónoma de Barcelona y llevado a cabo de diferentes centros de Primaria en Navarra. Su generalización entre el alumnado de Secundaria puede ser muy importante para desarrollar la destreza de la lectura expresiva y la comprensión de textos. Sin comprensión, no hay aprendizaje, así que es fundamental abordar este tema de una manera sistematizada.</p> <p><i>Respuesta 2:</i> Que ellos mismos desarrollen sus propios textos El mundo de la ilustración acompañado de pequeñas lecturas. Lecturas en internet de temas que les pueda interesar, leer sin que se enteren que están leyendo!!!! Infografías, juegos como el <i>kahoot</i>, desarrollo de textos locos, sin miedo a confundirse.</p> <p><i>Respuesta 3:</i> Adecuar tanto la tipología textual como el léxico utilizado al interés del alumnado haciéndolo más cercano a la realidad que le rodea.</p> <p><i>Respuesta 4:</i> Producción de textos en papel para mejorar caligrafía y ortografía.</p>

Tabla 10

3. ¿Cuál de estas siguientes destrezas relacionadas con la competencia literaria trabajas en tu materia?

4 respuestas

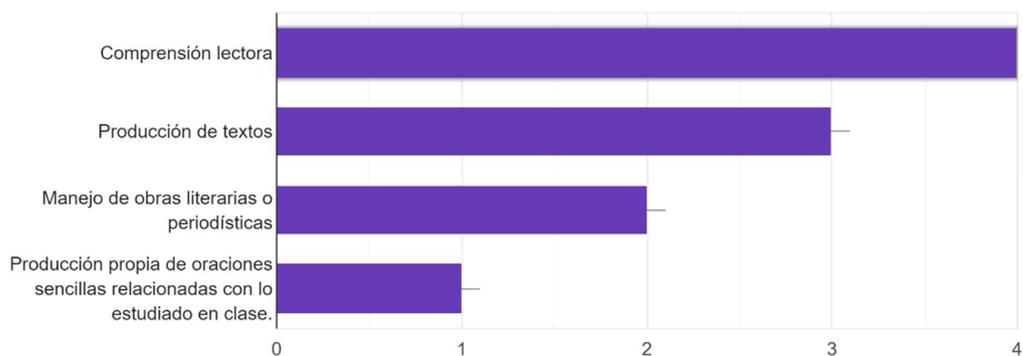


Gráfico 9

5. Y en cuanto al formato de los textos, ¿cuáles utilizas?

4 respuestas



Gráfico 10

4. Discusión

4.1. Sobre la valoración antes de la intervención didáctica

4.1.1. Profesorado de dos Institutos de Educación Secundaria de Pamplona

Al contar con la participación de dos colectivos de docentes se va a realizar un análisis comparativo en la mayoría de las variables. En primer lugar, hay que señalar que el IES A tiene un componente *femenino* más alto respecto del IES B, como también una mayor *experiencia docente* y más años de trabajo con *enfoque competencial*.

En cuanto a las preferencias, al IES B le gusta leer ligeramente más que al IES A. Mientras que el grupo docente del centro B prefiere en mayor medida los textos *narrativos*, el profesorado del centro A supera al B en relación con los textos *profesionales* para leer.

Sobre el escribir, al grupo del IES B le gusta sólo al 22% frente al 57% del IES A. Por su parte, el conjunto del IES B supera al IES A en cuanto a la escritura de textos de *expresión propia*; mientras que el A está más avanzado que el B en la escritura de textos *profesionales*.

Se destacan además los ámbitos donde imparten su docencia las personas que han respondido al cuestionario. El porcentaje en el ámbito *científico* es similar en ambas muestras (en torno al 32%). En *humanidades* el ámbito es más abultado en el B que en A. En las materias *complementarias*, la cuota es más alta en el IES A y, asimismo, en este último hay una presencia exclusiva de personal pedagógico de *apoyo*. Con todo, se observa una representación más equilibrada de los ámbitos en el IES A que en el IES B.

En ambos centros han contestado profesorado de las materias de Matemáticas, Lengua y Literatura, Biología y Geología, Lenguas Clásicas, Inglés, Historia y Educación Física. Al registrarse una muestra con más individuos el IES A tiene también una mayor diversidad de áreas: Filosofía, Educación Plástica, Música, Tecnología, además del mencionado personal de apoyo docente.

Asimismo, se evidencia que hay más bilingüismo en el IES B (castellano y euskera en un 100% de la muestra, frente a un 8,6% de Euskera en el IES A) así como un porcentaje superior del Inglés en el IES A (57%). En todo caso, el 50% de este centro tiene dos idiomas y más del 30% habla o lee más de 3 idiomas. En el IES A más del 55% habla o lee más de 3 idiomas.

Sobre las variables dependientes, es posible establecer el tipo de valoración de cada grupo en cuanto a su grado de acuerdo o desacuerdo frente a los 10 enunciados propuestos (los mismos en cada muestra).

Como se señala en la Tabla 7, la valoración positiva más alta se registró en el colectivo del IES A con un 74% de elección entre las opciones *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con el enunciado que se les presentaba. Esta evaluación retrocede hasta el 60% en el conjunto del IES B, aunque sigue siendo mayoritariamente positiva.

En todo caso, se puede establecer que, como media, el 67% del profesorado participante valora positivamente a la competencia literaria -y sus elementos característicos- como aportación a las competencias clave.

En cuanto a la discrepancia más elevada con los planteamientos del cuestionario, esto es, la suma de las respuestas *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*, se observa que, en el IES B, esta llega al 30% de respuestas, en contraposición al 18% presentado por el IES A. De esta manera, la tasación negativa de la posible aportación de la competencia literaria en el profesorado participante llegó al 24% de media de las dos muestras, uno de cada cuatro.

Por último, hay que decir que el porcentaje de valoraciones neutras (sin opinión formada) es cercano en ambos grupos, un 8,3% en el A y un 10% en el B. Estas cifras promedian un 9,5% de evaluación neutra.

En cuanto a los enunciados, hay diversas formas de medir la valoración positiva o negativa si se aplica un cuestionario de escala Likert. Intentaremos destacar la información más relevante.

Se puede sostener que hay coincidencia con los enunciados más reconocidos positivamente por el profesorado -ya sea por la posición ponderada, por la frecuencia de respuestas o por el acuerdo global con las personas consultadas y son:

Enunciado 1: La comprensión lectora del alumnado -reconocimiento de palabras y del significado global del texto- facilita la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.

Enunciado 2: La expresión escrita del alumnado -personal, académica o social- contribuye a la enseñanza-aprendizaje de mi asignatura.

Enunciado 5: En la competencia digital la expresión escrita tiene un papel importante.

Enunciado 7: La expresión escrita puede contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, es decir, a la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.

A estos cuatro enunciados se suman el **enunciado 6:** La adquisición/desarrollo de las competencias matemática y de ciencias tiene relación con la comprensión lectora del alumnado, por su lugar destacado en el IES B y el **enunciado 9.** La competencia en conciencia y expresiones culturales, vale decir, el conocer y valorar con espíritu crítico y respetuoso las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, se puede ver favorecida por la competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y uso de obras literarias), por su alta valoración en el IES A

En cuanto al desacuerdo con las propuestas, ha habido un consenso importante entre ambos conjuntos y se refiere al **enunciado 3:** El manejo competente de obras literarias, relacionadas con contenidos de mi área, puede favorecer la didáctica de mi asignatura.

4.1.2. Alumnado de 3ºPMAR del IES A

El cuestionario presentado recoge las siguientes características de este colectivo: la variable sexo está en un 60%-40% (mayoría varones) y con una edad mayoritaria que se sitúa entre los 15 y 16 años (80%).

Hay que tener en cuenta que el valor del Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) del centro IES A en el curso 2018/2019 fue de -0,79. Este valor está por debajo de la media regional (0,01), la estatal (-0,03) y de la media de los centros públicos de Navarra (-0,26).

Según lo indicado, en ningún hogar de este grupo hay más de 50 libros (además de los de clase). El 50% del alumnado dice tener menos de 5 textos en casa; el otro 50% tiene entre 5 y 50.

Relacionado con lo anterior, el 40% afirma que “nunca” le regalan libros, aunque el 60% indica que sí lo hacen “a veces”. Ello está en coherencia entonces con el hecho de que el 80% de la muestra “nunca” regala libros y un 20% lo haga “a veces”. Aunque las preferencias por recibir este tipo de donativos están divididas por la mitad.

Por su parte, el alumnado señala que lee “a veces” en un 70%, porcentaje que se suma a un 20% que dice que lee “mucho”. En cuanto a los tipos de lectura, el móvil en un 80% es el soporte más utilizado. Le siguen los libros (en un 60%), Internet (50%) y las revistas (en un 30%).

Para este grupo los libros más atractivos son los “de humor” (30% de preferencias), los “de amor-románticos” (20%) y los “ciencia ficción” (20%).

En cuanto a la escritura, un 70% verifica que sí le gusta escribir. El 80% de esta cuota afirma que escribe “de vez en cuando” y el 20% “casi siempre”. Los tipos de textos que más desarrollan son el diario – reflexiones personales (40% de quienes escriben); letras de canciones o rap (30%); cómic – microblogging – post en redes (20%); y poesía, cartas – emails y chats un 10%. En tanto, quienes han dicho que no les gusta escribir han explicado que no lo hacen por “pereza”, porque creen que no se le da bien o porque les cuesta expresarse.

Frente a las variables dependientes (los enunciados), la evaluación positiva de este colectivo perteneciente al IES A es 29 puntos porcentuales más baja que el profesorado del mismo centro, situándose en el 45%. La valoración negativa casi duplica al del profesorado, con un 34%, mientras que el porcentaje de quienes no tienen una opinión formada también es alto (21% frente al 8,3% del profesorado).

Específicamente, se destaca la sentencia que tiene la mayor frecuencia. Se trata de una afirmación que une al manejo de las obras literarias con la competencia de conciencia y expresiones culturales, y es el **enunciado 8**: “Puedo conocer otras culturas y expresiones artísticas a través de obras literarias (relatos, cuentos, novelas) o textos bien escritos”.

Esta misma proposición tiene la más alta valoración positiva (suma de respuestas afirmativas) al igual que el **enunciado 7**: Si leo un texto escrito de forma clara y amena, me ayuda a aprender cualquier tema de forma autónoma. Ambas son confirmadas en un 70% de la muestra. Hay que decir que este último enunciado se refiere a la aportación de la comprensión lectora y el manejo de obras literarias con la competencia para aprender a aprender.

Le siguen en importancia, con el 60% de valoración positiva, el **enunciado 3**, que relaciona la competencia matemática con la comprensión lectora y el **enunciado 10** que

vincula a la competencia literaria (comprensión lectora y expresión escrita) con la competencia social.

Asimismo, cabe destacar al **enunciado 9** que tiene una de las ponderaciones más elevadas y que subraya la relación entre la expresión escrita y las relaciones cívicas.

Por otra parte, hay que señalar aquellos enunciados con mayor evaluación negativa y que obtuvieron el 50% de desacuerdo. Nos referimos a dos sentencias que relacionan la comprensión lectora y el manejo de las obras literarias con la competencia científica, el **enunciado 1**: Si leo un cuento o un texto sobre una investigación científica, podría ponerme en el lugar de un científico o científica y el **enunciado 4**: Al leer un relato (cuento, noticia, informe etc.) acerca de un tema específico (biología, historia, actualidad) es más fácil comprender conceptos nuevos o difíciles.

4.2. Sobre la intervención didáctica

Es conveniente señalar que alrededor de cada competencia clave existe un repositorio de literatura científica que propone o señala el camino para su adquisición o desarrollo, pero no es objetivo de este trabajo dar cuenta de estos esos ejemplos. En todo caso, hay que decir que algunas de las vías propositivas han utilizado alguna competencia puntual, como es nuestro caso, como base para el desarrollo de las competencias clave en su conjunto o en particular. La adquisición de la propia competencia literaria también ha sido objetivo de numerosas iniciativas. Una reciente es, por nombrar un caso, el Trabajo de Fin de Máster de Silvia Gonzalo Espuelas denominado *La literatura digital como herramienta de mejora de la competencia literaria* (2020).

Son diversos los antecedentes de investigación que proponen a alguna competencia -o área pedagógica tal como hemos reseñado en el marco teórico desde el área de Lengua y Literatura- como vector de desarrollo de las competencias clave (o básicas). Sólo mencionaremos los más cercanos a este trabajo.

Por ejemplo, el artículo “Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa” da cuenta de que “tanto el desarrollo de las competencias comunicativas como las específicamente lingüísticas resultan básicas para el dominio de todas las demás, por ello es fundamental que se trabajen a partir del currículo educativo

con sumo rigor, que se secuencie su adquisición gradual y que se evalúe su consecución de manera continua y formativa” (Reyzábal, 2012).

También es destacable la amplia exposición que ha tenido la adquisición de las competencias básicas (clave) desde la Educación Física con un largo recorrido teórico y práctico. Por mencionar un referente, el grupo *Actitudes* se ha centrado en nutrir constantemente el debate y ofrecer materiales de secuenciación muy útiles. “El proceso de concreción de las competencias básicas (CCBB) que proponemos desde el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar de León: ‘Actitudes’. Éste se desarrolla desde las decisiones relativas al centro hasta las del profesor en el aula, en este caso, de educación física” (Pérez Pueyo, 2012).

Desde otra área disciplinar, otra aportación que ilustra esta búsqueda respecto de las competencias clave es el Trabajo de Fin de Máster, llamado *La contribución de la Educación Artística al desarrollo de las competencias clave en la Educación Secundaria Obligatoria, el bachillerato y la formación profesional* de Pablo Alonso Beneitez (2015).

De la mayoría de las referencias, se extrae la idea de que son propuestas teóricas y metodológicas que no han sido llevadas al aula. Aunque podemos constatar el trabajo práctico de Pérez Pueyo y la investigación-acción de Gonzalo Espuelas.

En todo caso, esta investigación-acción vendría a ser la primera que plantea a la competencia literaria como aportación al desarrollo de las competencias clave y que acompaña este planteamiento con una intervención didáctica realizada en un aula de Educación Secundaria.

Al finalizar la intervención didáctica que usa la competencia literaria con el fin de obtener (o requerir) una producción textual que desarrolle todas las competencias clave se constata que:

Se han presentado 24 textos de distinta índole (literarios, periodísticos, musicales, audiovisuales, orales, instrumentales, fotográficos, etc.) para usar la competencia literaria en los siguientes aspectos: competencia literaria (22 ocasiones), expresión escrita (15 ocasiones) y manejo de obras literarias (7 ocasiones).

La producción textual demandada ha requerido las siguientes competencias clave, por orden de ocurrencia:

- Competencia digital: 10 veces requerida.

- Competencias social y cívica: 9 veces requerida.
- Conciencia y expresiones culturales: 8 veces requerida.
- Competencia para aprender a aprender: 7 veces requerida.
- Competencias matemática, científica y tecnológica: 6 veces requerida.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: 4 veces requerida.

4.3. Sobre la valoración después de la intervención didáctica

Por el tipo de preguntas elaboradas y sus correspondientes respuestas, en este apartado haremos análisis cuantitativo y cualitativo.

4.3.1 Alumnado de 3º PMAR del IES A

Hay algunos rasgos de esta investigación-acción que pueden compararse entre el primer y tercer objetivo. En términos numéricos, se puede precisar que el alumnado ha tenido un ligero cambio respecto a sus actitudes sobre *escribir y leer*.

Si nos permitimos comparar el porcentaje del alumnado al que le gustaba escribir (antes de la intervención) con la cifra que señala si le ha gustado escribir en este *Paisaje*, vemos que hay un incremento del 70% al 90%.

En cuanto a leer, previamente se ha indicado que quienes lo hacen *mucho* suponían el 20% del grupo (alta preferencia) que se suma al 70% que sólo lee *a veces* (baja preferencia) y al 10% que no lo hace *nunca*. Después de la intervención la cuota que sostiene que le ha gustado leer en este *Paisaje* llega al 80%. Un dato que se puede interpretar como una mejora.

Aunque no se puede cotejar directamente con el estadio anterior, es importante destacar que dentro de los textos con los que se les ha pedido trabajar las competencias clave, usando la *comprensión lectora* y oral vemos que la mayoría ha marcado como “instructivo” al *Test Cuánto Sabes sobre el Hambre Cero*, el *Rap de Momo* y, esto es lo más llamativo, en el mismo nivel la *Noticia para hacer el resumen*, es decir, un artículo con cifras y datos muy exactos.

Hay que agregar que estas tres actividades han requerido necesariamente el desarrollo de competencias clave como la *matemática*, el *aprender a aprender*, las competencias *social y cívica* y las de *conciencia y expresión cultural* si nos fijamos en los resultados anteriores (textos entregados).

En cuanto a la escritura, el grupo ha marcado sus preferencias señalando mayoritariamente, en un 60%, que las actividades que más les han gustado son el *microrrelato* y la *infografía* movilizando en este sentido en estos casos competencias clave como la *matemática*, la *digital*, la de *aprender a aprender*, la *social y cívica* y la de *conciencia y expresiones culturales*.

Asimismo, este colectivo ha valorado la manera en que ha trabajado su equipo como parte de la autoevaluación y como desarrollo de la competencia de *aprender a aprender*. El grueso de las respuestas (el 50%) se sitúa en “muy bien”, el 40% en bien y el 10% en regular. En general, es un indicador de que la intervención didáctica se ha ajustado a su manera de trabajar a través del aprendizaje cooperativo. Además, el 100% de los participantes ha afirmado que ha tomado parte en todas las actividades y se ha implicado en ellas.

A través de las preguntas abiertas también podemos analizar cualitativamente la valoración de este trabajo en el aula.

Se plantearon al grupo dos preguntas sobre las dudas, dificultades y aspectos en que pudiera haber necesitado algún tipo de ayuda con el fin de medir la dificultad o facilidad de la intervención. En resumen, de las 20 respuestas (sumadas respecto a dos preguntas), en 7 de ellas el alumnado indica que no ha tenido ninguna dificultad. En los 13 comentarios restantes aparecen los textos que más dudas han generado. Mencionan el *gráfico*, el *resumen*, el *microrrelato*, el *trabajo con cifras y números* hasta en tres ocasiones cada uno. También hay una respuesta que señala que ha tenido dificultad para encontrar el trabajo.

La muestra también ha contestado la forma de solventar estas dificultades. Se destaca el hecho de acudir, por igual, tanto al profesorado como a los compañeros y compañeras. Asimismo, hay tres respuestas que demuestran la *autonomía* en el aprendizaje.

Y relacionado con lo anterior, se le pidió al grupo citar los aspectos que parecieron más sencillos: entre estos señalaron la *infografía*, el *microrrelato* y la *campaña* tienen más frecuencia. También señalan el *gráfico*, (la manera de) *hacer las tareas*, el *orden* y la forma de *explicar*, el *acceso* a los trabajos y en general, *todas las tareas*.

Con el fin de evidenciar la aportación de esta intervención basada en la competencia literaria, como aportación al desarrollo de las competencias clave, se les requirió que identificaran 3 cosas nuevas aprendidas. Las más frecuentes fueron hacer un *resumen*, una *campaña*, un *microrrelato*, *infografía* y *proyectos* y también reflejaron como contribución el contenido sobre el hambre en el mundo y la desigualdad y palabras nuevas. Todas estas innovaciones, como ya se ha dicho, se relacionan con las competencias clave que ya hemos indicado: la matemática, la social y cívica, la de aprender a aprender, la digital, el sentido de la iniciativa y de la conciencia y expresiones culturales.

Finalmente, se les dio la oportunidad de dejar sugerencias o comentarios (de forma voluntaria). Se recibieron 5 contestaciones: a 3 participantes la intervención didáctica les ha parecido bien, entre estos una persona sugiere que se hagan más proyectos de este tipo, pero con más “juegos, misterios, preguntas, adivinanzas”. Una cuarta respuesta señala que prefiere que no haya tanta búsqueda de información y la quinta describe cómo han trabajado los integrantes de su equipo.

4.3.2. Equipo docente de 3°PMAR

En un principio se pretendió recoger la valoración del equipo docente de 3°PMAR de la intervención didáctica en el grupo. Sin embargo, debido a que no había tiempo disponible para que se vieran reflejadas las innovaciones o contribuciones, decidimos diseñar una serie de preguntas (9) que nos ofrecieran información más detallada sobre el trabajo en aula desde la competencia literaria enfocada al desarrollo de las competencias clave que, a diferencia del primer cuestionario de valoración, tuviera un enfoque más personal como docente y también más reflexivo en cuanto a la consideración posible de implementar un trabajo más sistemático y planificado con los textos y las mejoras que pudieran sugerir.

Con todo, dieron respuesta a este cuestionario cuatro docentes de un total de siete. Sus asignaturas o ámbitos son *Inglés, Educación Plástica y Visual, Ámbito Científico-Matemático y Ámbito Sociolingüístico*.

La totalidad de quienes participaron en esta etapa utiliza la metodología de *Aprendizaje Basado en Proyectos* y también con una enseñanza interdisciplinaria.

Lo interesante es que al ser consultados/as sobre qué destrezas relacionadas con la competencia literaria trabaja en su materia, el 100% informa que usa la *comprensión lectora*, el 75% la *producción de textos*, el 50% el *manejo de obras literarias* y el 25% indica, en respuesta libre, *la producción propia de oraciones sencillas con lo estudiado en clase*. El valor de estas respuestas está en el hecho de que se identifica estas capacidades más allá del área de Lengua y Literatura y las hace propias en su docencia.

Profundizando más sobre la tipología textual que esta muestra usa en el aula, el 100% sostiene que trabaja con textos narrativos, el 75% con tipología expositiva y descriptiva, el 50% con argumentativos y el 25% con poéticos y científicos. De igual forma, se da la pauta de que la competencia literaria no es ajena a su quehacer pedagógico.

En cuanto al formato de los textos, es destacable que el 100% utiliza en la misma proporción textos audiovisuales y escritos. El 75% señala que usa los textos orales.

Se le pide también al equipo docente que señale las actividades de expresión escrita que incluye en 3º PMAR. Las respuestas tienen diferente alcance. Mientras tres de ellas enumeran tales trabajos: *monólogos humorísticos, textos periodísticos, microrrelatos, infografías, vídeo-poemas, descripción de acciones y representaciones corporales, narración a partir de una imagen creada por el alumnado o de una fotografía, recetas de cocina, narración para un comic, textos de autodescripción o de otras personas, textos comparativos*, hay una cuarta respuesta que señala *la lectura y el análisis de textos* como expresión escrita.

Al preguntarles por posibles estrategias para la comprensión lectora que pudieran utilizar con el alumnado, dando ejemplos como *leer en voz alta, lectura compartida, hacer un resumen, extraer ideas principales y secundarias*, etc. Las respuestas difieren también en el alcance: en una se destaca la técnica cooperativa “leer en parejas”, en otra se señala la lectura de textos propios o de otros ya trabajados previamente o de internet

para volcarlos en formato texto o imagen. Otra respuesta se atiene a la frase “todas las mencionadas” y la última repite el ejemplo “leer en voz alta”.

Con todo, llegamos al planteamiento cuantitativo y valórico sobre la consideración personal de que un *trabajo sistemático y planificado con la tipología textual puede ser la base de un buen aprendizaje*. Para un 50% la respuesta es afirmativa y para el otro 50% es un “tal vez”. Esta proporción puede darnos más pistas sobre la posición del profesorado respecto de la competencia literaria en el aprendizaje general, incluso cuando señala que utiliza aspectos característicos de esta competencia en su trabajo.

Por último, les pedimos que nos entregaran su opinión respecto de las mejoras que se pueden introducir en la metodología educativa para que el alumnado desarrolle la competencia literaria y que esta a su vez haga su aportación las otras competencias clave. Al recibir sugerencias de las/los cuatro participantes, se daría por hecho que la competencia literaria puede ser vista como útil en el sentido que proponemos.

Resumiendo, entre las mejoras señaladas, están:

- La necesidad de trabajar en la *comprensión de textos*. Esta última cuestión debe ser abordada de manera “sistematizada” como el programa “leer en parejas”.
- Que ellos mismos desarrollen sus propios textos. Que lean sin que se den cuenta de que lo están haciendo a través de infografías, juegos como el *kahoot*, desarrollo de *textos locos*, etc.
- Adecuar la tipología textual y el léxico al interés del alumnado.
- Producir textos en papel para mejorar caligrafía y ortografía.

5. Conclusiones

En primer lugar, si nos atenemos a la valoración global conseguida después del análisis cuantitativo podemos afirmar que la primera hipótesis se cumple en cierta medida para el alumnado, ya que presenta una valoración positiva sobre el papel que tiene la competencia literaria (CLit) en el desarrollo de las competencias clave llega al 45% y no supera la mayoría. Sin embargo, en el colectivo del profesorado la valoración media es positiva y alcanza el 67%.

Es importante constatar la diferencia cuantitativa en la valoración entre las dos muestras del profesorado. El IES A evalúa positivamente la relación entre la CLit y las competencias clave alcanzando la tasa más alta (un 74%) mientras que el IES la pondera en un 60%. No es objeto de este trabajo encontrar las causas de esta axiología, sin embargo, podemos señalar algunas distinciones en los perfiles de cada grupo docente. Entre ellas, el tamaño de la muestra (menor en el segundo caso, pero que se puede vincular a que el IES A fue el lugar donde se realizó la intervención didáctica), la experiencia docente y los años de aplicación del enfoque competencial (mayores en el primer caso), en la inclusión de personal pedagógico de apoyo en la muestra del IES A, en el perfil idiomático o en las preferencias de lectura y escritura entre los y las docentes. En todo caso, en ambos colectivos la valoración es positiva, aunque haya una mayor disidencia en el IES B y llega al 30%.

Respecto del alumnado, su baja valoración de la CLit antes de la intervención didáctica -aun perteneciendo el IES A donde se registró la mayor ponderación- puede tener relación con algunas de las variables independientes tales como la de género, una baja o moderada presencia de libros en el hogar, el alto índice de lectura esporádica (sobre todo en el móvil) o el hecho de no recibir libros como regalo frecuentemente. Aunque señalan una inclinación positiva por la escritura, esta es esporádica y se relaciona moderadamente con las reflexiones personales.

Específicamente sobre los enunciados propuestos al profesorado, cabe destacar el apoyo mayoritario a la afirmación de que la comprensión lectora, por un lado y la producción escrita, por otro, facilitan la enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas.

También es destacable la posición positiva, dentro de la escala de valores, del aporte de la expresión escrita en la competencia digital y en la competencia de aprender a aprender.

Por otra parte, mientras el IES A apoya más el enunciado que une la competencia literaria (y sus aspectos) con la competencia en conciencia y expresiones culturales, el IES B pone más en valor el desarrollo de las competencias matemáticas y de ciencias con la comprensión lectora.

A pesar de tener el mayor índice de valoración negativa entre los colectivos (21%), el alumnado ha elegido sus enunciados con los que más se identifica. En primera posición están los que relacionan el manejo de las obras literarias (o *textos bien escritos*) con la conciencia y expresiones culturales y entre la comprensión lectora (en *un texto ameno y claro*) con la competencia de aprender a aprender.

Respecto a los enunciados con mayor valoración negativa hay que decir que entre el profesorado hay consenso en que el manejo de las obras literarias no está vinculado a la didáctica de la asignatura. El alumnado, por su parte, no está de acuerdo con que la comprensión lectora y el manejo de las obras literarias tengan relación con la competencia científica.

En segundo lugar, a través de esta investigación-acción se ha podido diseñar y realizar una intervención didáctica con miras a probar recursos basados en el uso de la CLit como aportación al desarrollo de las competencias clave. Por ello, se ha trabajado participativamente para presentar un formato atractivo y ya conocido, impulsado por el aprendizaje competencial y que atendiera a la diversidad en todo momento.

El formato de *Paisaje de Aprendizaje* ha servido para presentar e implementar una serie de actividades donde el texto es la propuesta de partida y la de llegada. También se han usado otras metodologías activas como al aprendizaje cooperativo, las secuencias didácticas y el aprendizaje basado en proyectos. Por su parte, el contenido se ha ajustado en la mayor medida posible a la programación del aula y los contenidos curriculares para 3º PMAR.

Por tanto, se ha realizado una investigación-acción que pensamos que original, aunque tiene fines de mejora, en lo que respecta al uso de la competencia literaria como vector de desarrollo de las seis competencias clave, de acuerdo con el planteamiento teórico. La intervención se ha desarrollado en diez sesiones, a través de 24 textos de distinta tipología requiriendo el uso de la comprensión lectora, la expresión escrita y el manejo de las obras literarias. Asimismo, ha requerido el desarrollo todas seis

competencias clave tal como se reflejan en los resultados de este TFM, en la producción textual del alumnado y en la valoración que este hace de la intervención.

La entrega, la evaluación formativa, la revisión y mejora de los trabajos junto con la calificación y la integración de estas notas en un periodo de evaluación del curso también evidencian que los objetivos y los procedimientos se han ajustado tal como señala segunda hipótesis. Así, se puede afirmar que es posible aplicar en el aula de 3º PMAR recursos basados en la competencia literaria para el desarrollo de las competencias clave.

Los trabajos mejorados que entregaron los y las estudiantes han demostrado una participación progresiva y dinámica y una relación entre las capacidades utilizadas (de la competencia literaria) y las desarrolladas (las competencias clave).

En tercer lugar, según sus propias valoraciones, podemos establecer en general que el alumnado ha recibido positivamente esta experiencia: a una gran mayoría le ha gustado leer y escribir en este llamado *Paisaje de Aprendizaje*, dos capacidades necesarias para realizar actividades que desarrollan competencias clave, a nuestro modo de ver. Asimismo, existen los comentarios de los y las estudiantes declarando que la intervención ha estado *bien* y algunos esperan que se repitan en un futuro.

Sobre los textos presentados como instructivos es destacable que los mejor evaluados sea uno con información matemática y otro con características poéticas. Estos han mostrado el mismo resultado que el texto que más atrae actualmente a este alumnado, el *test* interactivo.

En cuanto a las dificultades, el alumnado mayoritariamente ha sido capaz de identificarlas y encontrar la manera de sortearlas. Pero en líneas generales, las respuestas han indicado que, salvo algunas actividades, no han tenido mayores obstáculos para desarrollar la intervención.

Más explícitamente, el alumnado ha reconocido que han aprendido cosas nuevas, entre estas el *saber hacer* un resumen, un microrrelato, una campaña, una infografía, un proyecto.

Por su parte, la valoración que ha hecho el equipo docente de 3ºPMAR no se ha centrado en la intervención didáctica que planteaba esta investigación-acción, porque en la práctica no ha habido suficiente tiempo para medir este eventual progreso. En todo caso, se puede establecer que el profesorado de este grupo reconoce los aspectos de la

competencia literaria (comprensión lectora, producción escrita y manejo de obras literarias), aunque en diferente prioridad, como medios de trabajo en sus asignaturas más allá de atribuir estas capacidades al entorno de la asignatura de Lengua y Literatura.

También hay que destacar que este equipo cuenta con una trayectoria en metodologías activas que favorecen el enfoque competencial y, por lo tanto, el trabajo con actividades más cercanas al alumnado y en donde, los aspectos de la competencia literaria pueden tener un efecto positivo. De hecho, el 75% señala estrategias de producción escrita y el 100% identifica estrategias de comprensión lectora, aunque con diferencias en el detalle.

Cabe indicar en todo caso que, ante la pregunta más directa de valorar si el trabajo sistemático con tipología textual puede ser la base de un buen aprendizaje, solo el 50% lo confirma y el otro 50% tiene dudas, aunque en su día a día lo aplique.

Para concluir, es pertinente afirmar que el 100% del equipo docente entregó sus sugerencias para mejorar la aportación de la competencia literaria a las competencias clave, lo que indica que en algún sentido esta contribución les parece factible. Algunas respuestas apuntan al aprendizaje cooperativo, a la adaptación de textos a la realidad del alumnado para fomentar su interés y otras, a la producción en papel con miras al trabajo de la caligrafía y la ortografía.

Con todo, se puede sostener que a pesar de ser esta una investigación puntual, en solo un grupo de Educación Secundaria, se ha podido comenzar una línea de trabajo explícita en cuanto a metodología activa en el aula y a favorecer una toma de conciencia de la aportación de la competencia literaria a las competencias clave dentro del profesorado. En todo caso, sería de interés que la aportación de la competencia literaria se pudiera mensurar en un tiempo mayor, por ejemplo, en un curso completo donde se pueda trabajar interdisciplinariamente. En este caso, ha sido posible corroborar que la valoración de este conjunto de capacidades es positiva dentro del profesorado y que tiene potencial de crecimiento dentro del alumnado si tenemos en cuenta la valoración posterior a la intervención didáctica y la alta diversidad del colectivo.

6. Bibliografía

Alonso Beneitez, P. (2015). La contribución de la Educación Artística al desarrollo de las competencias clave en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/6189>

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bringas, F., Curiel, C. & Secunza, E. (2008). Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura. Educantabria. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2008/Cuadernos_Educacion_3.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc

Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2007). La noción de competencia: Su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Davila. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86403>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Ed. Graó.

Centro Virtual Cervantes. (2021) Diccionario de términos clave de ELE.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación* (9). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

Comisión Europea. (2007). Un marco de referencia europeo. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Comunidad Foral de Navarra. (2015). Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el Currículo de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. En Leer.es. Recuperado de: https://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz

Fittipaldi, M. (2013). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86011>

Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Gobierno de España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Gonzalo Espuelas, S. (2020). La literatura digital como herramienta de mejora de la competencia literaria. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/37730>

Grupo Actitudes. (2015). Secuenciación de las competencias clave. Recuperado de: <https://grupoactitudes.com/material/#competencias>

Hernández, A. (2015). Contextualización de las competencias básicas/clave: diferentes propuestas didácticas en el ámbito de la Educación Física. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de León. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5384>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas. (2021). Formación en Red del INTEF.

Recuperado de:

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/48240/mod_imscp/content/2/una_definicion_de_abp.html

Lago J.R. & Pujolàs P. (2007). Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Laboratorio de Psicopedagogía.

Universidad de Vic. Recuperado de: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Manassero, M., & Vázquez, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: Su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 29-48. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7672950>

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>

Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>

Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. SEDLL. *Lenguaje y Textos*. Núm. 32. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/la-competencia-literaria-entre-las-competencias>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Competencias clave.

Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

OCDE (2003). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Palacios González, S. (2017). Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679868>

Pérez Pueyo, A. (2012). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: Desde la secuenciación del centro, la contribución de las áreas y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/10195>

Pérez Pueyo, A. Vicente, M., & Hortigüela, D. (2018). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos*, 35, 7-12. Recuperado de: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>

Ramos, I. (2014). Aprendizaje por ¿competencias? Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/11183>

Reyzábal, M. V. (2012). Las Competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/876>

Royo, P. (2020). “Diseño por competencias” ¿Era esto lo que necesitábamos? *Revista de Docencia Universitaria*. Volumen 18(1). Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13205>

Ruiz, T., Apraiz, M., & Pérez, M. (2011). Las competencias básicas y la materia de Lengua Castellana y Literatura; *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/28996>

Sanz, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Marcoele* 10. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Vega, C. (2017). El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: Entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127596>

Anexo I

Justificación de las actividades de la Intervención Didáctica

Actividad N°1: Cuánto sabemos		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 10 minutos	A partir de la audición y lectura del poema "Nanas de la cebolla", de Miguel Hernández, hacer una lectura emotiva, usando individualmente <i>Mentimeter</i> .	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 5 minutos	TÉCNICA: <i>Cabezas numeradas</i> Se presentan varias fotografías que tocan distintos aspectos del hambre en el mundo. Se reflexiona sobre ellas.	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 25 minutos	TÉCNICA: <i>Folio giratorio (pulpo)</i> Un artículo sobre el Hambre en el Mundo. En grupo: Identificamos la idea central de cada párrafo del artículo y escribiremos un resumen.	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 10 minutos	Se responde a un <i>test</i> interactivo y se repasa el léxico de palabras técnicas. Evaluación informal/ Autoevaluación	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Fotografías, pregunta en <i>mentimeter</i> , test, artículo, método resumen cooperativo.		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Plan lector: - Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Escribir -Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.	2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	2.1. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura. 5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia en conciencia y expresiones culturales y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Conocer, identificar, nombrar, resumir.		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje y Diario de Aprendizaje	Formativa.	

Actividad N°2: Qué sentimos		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 10 minutos	Lectura de microrrelato: actividad inductiva para identificar las características de este género textual.	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 15 minutos	TÉCNICA: <i>Lápices al centro</i> Se presenta la primera parte del documental <i>El Monstruo Invisible</i> . Se reflexiona sobre el contenido.	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 25 minutos	TÉCNICA: <i>Folio giratorio</i> En grupo: Pensaremos en una solución, un evento o un hecho que pueda cambiar la historia de los dos niños que viven en el vertedero. Se escribirá un microrrelato, grupal. - Como actividad optativa se propone hacer una presentación de la historia creada con la técnica de Pecha-kucha (con guía de revisión).	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 5 minutos	Se hace entrega del microrrelato o Pecha-kucha después de contestar la guía de revisión interactiva.	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Microrrelato, estructura de un microrrelato, vídeo, <i>Doc</i> grupal, guías de revisión		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Creación - Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos. - Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.	4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. 6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	4.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. 6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia en conciencia y expresiones culturales, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Comprender, describir, asociar, mostrar, interpretar.		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje	Formativa	

Actividad N°3: Hacia dónde quiero ir		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 5 minutos	Lectura de texto literario: <i>Instrucciones para llorar</i> , de J. Cortázar.	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 10 minutos	TÉCNICA: Ruleta aleatoria Ejercicio oral para practicar las oraciones con modo imperativo y perífrasis de obligación. Se presentan las partes de una infografía instructiva.	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 30 minutos	Se accede al texto expositivo sobre las <i>Metas Hacia el Hambre Cero (ODS2)</i> . En parejas, escribirán una oración usando el modo imperativo o perífrasis de obligación para alcanzar cada meta. - Diseñarán individualmente una infografía instructiva con estas oraciones, y todas sus partes según lo visto en clase.	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 5 minutos	Se hace entrega de la Infografía en <i>Canva</i> , previo repaso a la guía de revisión.	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Texto literario, Infografías, estructura de una infografía instructiva, guía de revisión.		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Leer - Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos. Escribir Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos.	2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.	2.6. Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas, etc. 3.1 Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto. 6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos imitando textos modelo.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia en conciencia y expresiones culturales, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Construir, descubrir, ilustrar.		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje	Formativa	

Actividad N°4: Cuestión de números		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 5 minutos	<p>TÉCNICA: lápices al centro</p> <p>Oiremos el testimonio de una persona que tiene trabajo, pero que está pasando hambre. Reflexión sobre las diferentes perspectivas.</p> <p>Voluntaria: Oír la canción <i>Los Hijos del Hambre no tienen futuro</i> de Canteca de Macao y escribir una reflexión sobre la letra (5 líneas) en el Cuaderno.</p>	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 15 minutos	<p>TÉCNICA: Búsqueda de la pareja</p> <p>Distribuimos en papel impreso diferentes textos: unos tienen números y otros la explicación de estas cifras. Deben encontrar la dupla que tenga coherencia.</p> <p>Presentación del género textual de <i>Noticias con Números</i>: como contar noticiosamente un gráfico.</p>	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 25 minutos	<p>Se accede al informe sobre la situación del hambre en el mundo, España y CCAA, a través de diferentes gráficos. En parejas, Deben escribir una noticia a partir de un gráfico.</p> <p>- (Optativa) Sobre el gráfico referido a la malnutrición en las CCAA deben entregar una reflexión breve sobre la situación de Navarra en ese contexto.</p>	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 5 minutos	<p>Se hace entrega de la <i>Noticia con Número</i> y se deja en el <i>Sites</i> (Portafolio).</p>	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Noticias con número, informe sobre el hambre, canción.		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Creación - Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.	7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	7.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencia en conciencia y expresiones culturales y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Analizar, contrastar, diagramar.		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje	Formativa	

Actividad N°5: Y de justicia social		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 10 minutos	TÉCNICA: lápices al centro Oímos el rap de Momo, sobre lucha contra el hambre basado en textos de estudiantes de Secundaria. Contestamos un breve cuestionario sobre el hacer algo al respecto o “girar la cara”.	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 15 minutos	Presentamos un fragmento del artículo sobre el libro de ensayo <i>Hambre</i> , de M. Caparrós. Ejercicio: rellenar huecos (elección múltiple) con las palabras que aparecen en el artículo.	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 25 minutos	TÉCNICA: Folio giratorio (gran grupo) En <i>Asamblea</i> , en una tabla compartida cada estudiante hará una propuesta sobre qué asunto hacer campaña y a quien se lo va a pedir. - (Voluntaria) Transcribir el Rap.	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 5 minutos	Se revisan las propuestas y se presenta el formato de campaña en <i>Change.org</i>	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Rap, artículo, Doc, formato Change.org.		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Leer: - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Escribir: - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.	1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. 7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. 7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencia en conciencia y expresiones culturales y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Evaluar, interpretar, defender, justificar		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje	Formativa	

Actividad N°6: Hacemos campaña		
Momento 1: Activación de conocimientos previos. 15 minutos	TÉCNICA: Lápices al centro Ante la tabla desarrollada en la sesión anterior: se toma la decisión sobre qué idea se va a hacer la campaña (qué se va a pedir) y a quién se va a dirigir. Cada grupo defiende la idea que les representa y se decide en conjunto.	
Momento 2: Presentación de los contenidos. 10 minutos	Observación de las campañas más exitosas en Change.org Presentación de los pasos necesarios para inscribir la campaña: Título, Destinatario, Argumentación, Imagen o Vídeo. Cada paso tiene instrucciones.	
Momento 3: Procesamiento de la nueva información. 25 minutos	TÉCNICA: Folio giratorio (gran grupo) En una tabla general (<i>Doc</i>) se distribuyen las tareas por cada grupo. Se desarrollan los contenidos de la campaña.	
Momento 4: Recapitulación y cierre. 5 minutos	Se cumplimenta un Diario de Aprendizaje (individual).	
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Instrucciones para producir los contenidos, Doc, Diario de Aprendizaje.		1 sesión
GESTIÓN CURRICULAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Leer: - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Escribir: - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.	2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	2.5. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje. 5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.
COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS		
Competencia digital, competencia para aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencia en conciencia y expresiones culturales y competencias sociales y cívicas.		
TAXONOMÍA DE BLOOM		
Diseñar, generar, organizar, escribir, explicar, revisar, reescribir		
REVISIÓN	EVALUACIÓN	
Cuaderno del Paisaje – Diario de Aprendizaje	Formativa - Autoevaluación	

Anexo II

- Actividades en el Botón N°2, con etiqueta *Qué Sentimos*:

[10 minutos]
Conocimientos previos
¿Qué es un microrrelato?

1. Lectura (desde Fundación *Aquae*)
2. [¿Cómo se escribe un microrrelato?](#)

ISMAEL MERCEDES

El artefacto

El amplio salón albergaba a gran parte de los líderes mundiales, todos absortos ante el nuevo artefacto capaz de revertir el cambio climático y la contaminación ambiental con el simple toque de un botón. La incredulidad se manifestaba en sonoros ruidos.

El doctor Efraim retiró el manto del objeto esférico, miró a la audiencia y presionó el botón. Una luz cegadora envolvió el lugar.

Considerándolo un experimento fallido, las personas se retiraron, ignorando que el germen de la ambición fue extirpado de sus cerebros. Era cuestión de tiempo para aplicar el mismo método al resto de la humanidad.

No te olvides del título

Condensa (momento álgido)

Navega entre géneros

Usa referencias conocidas

Usa la elipsis

Precisa (pocos personajes)

Atrapa al lector

Muestra lo que quieres contar

Dale al lector algo en lo que pensar

Usa un giro final

Sé breve: 100 palabras
Escribe, edita y recorta

Cómo escribir un microrrelato (extraído de Literautas.com)

Si queréis ver la [explicación de las características de un microrrelato](#).

También podéis mirar otros [ejemplos](#) de microrrelatos

Desarrollo
[35 minutos]

En el proyecto sobre cambio climático habéis visto que uno de los graves efectos del hombre en el medio ambiente es la **basura**.

1. Visualizad la primera parte del documental *El Monstruo Invisible* de los mismos directores que hicieron **Campeones**. La película está hecha en la isla de Mindanao (Filipinas), una de las zonas del mundo más golpeada por la crisis climática y con más de cinco décadas de conflicto.

[Trabajo cooperativo: lápices al centro]

2. Pensad, en grupo, *en qué hecho novedoso (insólito, fantástico o inesperado) puede suceder para que cambie el curso de los acontecimientos...* Debéis imaginar una **solución**, un acto que podría mejorar la situación de estos niños o un evento que signifique algo positivo para ellos. Dejad la evidencia en el **Cuaderno**.

[Trabajo cooperativo: folio giratorio]

3. Vais a escribir un microrrelato con la solución al Monstruo invisible y se sugiere utilizar el género fantástico.

Lo dejáis en el *Cuaderno*.

Actividad Optativa:

- b) Una presentación oral (**Pecha-kucha**). Puedes mirar una [Guía de revisión](#).

Cierre
[5 minutos]

Cumplimenta el [Diario de aprendizaje 1](#).

- Actividades en el Botón N°3, con la etiqueta *Hacia dónde quiero ir*:

[5 minutos]

1. Lectura de un microcuento.

Instrucciones para llorar
[Minicuento - Texto completo.]
Julio Cortázar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto.
Duración media del llanto, tres minutos.

[5 minutos]

Conocimientos previos

1. [En Grupo, lápiz al centro] Pensad en los consejos o instrucciones que daríais a estas frases usando el modo imperativo o la perífrasis de obligación.

Ej. *Si sientes envidia de los demás valora lo que tienes.*

Si tienes mucha ropa que ya no usas puedes llevarla al punto limpio.



[5 minutos]

1. Observad la siguiente imagen: [Seguridad en bicicleta](#).

2. [En gran grupo] Identificad las características de una **infografía instructiva**.

[30 minutos]

1. Acceded al siguiente [informe de la ODS2](#)

2. [Técnica cooperativa: folio giratorio en grupo] Con cada una de las **metas** expuestas haced un **listado con los consejos e instrucciones para alcanzarlas** (dejadlas en el *Cuaderno*) y con estas frases **diseñad** una infografía instructiva (con una o varias imágenes) en *Canva*. Recordad las partes que tiene: título, subtítulo, frases en imperativo o perífrasis de obligación y firma o créditos, además de la(s) imagen(es).

3. Antes de entregar, mirad la [guía de revisión](#).

- Actividades en el Botón N°4, con etiqueta *Cuestión de Números*:

[10 minutos]

Conocimientos previos

1. (Buenas) noticias con números. [Ejemplos](#).

Pensad en cuáles son las características de estas oraciones (Frase principal o título que explica una cifra o un gráfico y un subtítulo)

31.  **El uso de la bicicleta subió un 50% en París.** Los ciclistas del departamento de la capital francesa hacen 840,000 viajes al día. | 'Forbes'

28.  **Europa produjo más electricidad renovable que con combustible fósil.** Fue la primera vez en la historia, y el sector redujo sus emisiones de CO₂ un 23%. | Ember

38.  **Más tiempo cuidando a los hijos.** Entre 1965 y 2010 los padres españoles (hombres) pasaron de dedicar apenas 10 minutos diarios a sus hijos, para darles de comer, limpiarlos o jugar con ellos, a dedicarles algo más de una hora. | OWID

[35 minutos]

1. **[Individual]** Acceded al informe periodístico [Situación de la alimentación en el mundo](#).

2. Seleccionad **un gráfico** de libre elección y **redacta** una noticia con un número. Debe tener un título y una oración que lo explique. Deja en el *Cuaderno* el texto y el gráfico que has utilizado (pantallazo).

3. Luego, pasadlo a Portafolio en *Sites* (puedes insertar el código del gráfico)

4. Compartid el informe con el gran grupo.

- Actividades en el Botón N°5, *Y de Justicia Social*:

[10 minutos]

1. Visualización del [Rap contra el hambre](#), de Momo
2. Reflexionad en grupo [**lápices al centro**] sobre la idea central de este rap y luego contesta individualmente el siguiente [cuestionario](#).

[5 minutos]

1. Lectura de fragmento del [artículo](#) Libro de M. Caparrós.

≡ EL PAÍS

“El hambre es un problema de riqueza”

Martín Caparrós, autor del libro *El Hambre* (Anagrama, 2015).

Fragmento del artículo de Carlos Laorden.

El hambre es un recorrido por distintos países el mundo, de Chicago a Níger o de Bangladesh a Argentina, para revisar las causas y los efectos de la falta de alimento. En su país natal,

Caparrós analizó esa paradoja actual por la que países que producen comida para entre 300 y 400 millones de personas tienen entre un 5% y un 10%

de hambrientos entre una población de algo más de 40 millones. "Es un ejemplo clarísimo de que el problema no es que no haya, sino cómo se distribuye". E insiste en que no se entienda distribución como transporte, sino en sentido económico. "No es que no llegue verdura a ciertas zonas, es que hay gente que no tiene dinero para comprarlas".

“Nadie está a favor del hambre; pero lo que marca la diferencia es qué se hace cuando se está en contra de algo”

En sitios como Bangladesh, Caparrós observó como "la capacidad disciplinadora" del hambre sigue vigente y sirve para que mucha gente acepte condiciones y formas de trabajo que de otra forma no habría aceptado. "Cuando compramos la camisita a 10 euros, estamos beneficiándonos de eso", apunta. Aunque no se beneficia igual el que compra la ropa que el empresario que la produce. "La generalización de la culpa, a veces es la disolución de la culpa", señala.

Tarea de Evaluación

Con el artículo de M. Caparrós. [Ejercicio](#) debéis completar los huecos. Echamos un vistazo a las [campañas](#) en **Change.org** con más adhesiones.

[30 minutos]

1. Vamos a hacer una **Asamblea** para diseñar nuestra campaña. Completamos la siguiente [tabla](#).

-Actividades en el Botón N°6, *Hacemos campaña*:

[5 minutos]

Resumimos: Se ha acordado el objetivo de hacer una petición a una entidad sobre un asunto relacionado con el Hambre Cero que nos interesa como grupo o comunidad y lanzaremos una campaña de firmas a través de **Change.org**

[35 minutos]

1. Redacción:

[Tabla para redacción](#) (Folio giratorio)

- a) Indicaciones para escribir el [Título](#) de la petición.
- b) Indicaciones para elegir el [Destinatario](#) de la petición.
- c) Indicaciones para escribir el [Problema](#) que se quiere resolver (2 párrafos).
- d) [Añadir](#) una imagen o vídeo (ver indicaciones)
- e) Complimentación y lanzamiento de la Petición en la Plataforma [Change.org](#) lo dejamos en el Cuaderno.

Para acabar este paisaje, cumplimenta este [Diario de Aprendizaje](#).

En el botón de la Portada con el símbolo + se incluye una actividad voluntaria y en el otro, con el icono *de los árboles*, se recolocaron aquellas tareas que no daba tiempo a implementar en el aula.

Actividades voluntarias

Aquí tienes algunas actividades relacionadas con el proyecto que puedes hacer para practicar tus habilidades en comprensión lectora o auditiva, producción escrita o por mero interés en textos literarios.

Qué sentimos

1. Visualización de la canción del grupo Canteca de Macao, [Los hijos del hambre no tienen mañana](#)
2. Reflexiona sobre las **diferentes maneras de entender o sentir el hambre** que hay en la canción. Puedes repasar la letra en la página web.

Cuestión de números

Redacta la **descripción** (tres líneas más 1 título) del gráfico que está dentro del informe que trabajamos en el Paso 4 (Situación de la Alimentación en el mundo): [Porcentaje de niños con sobrepeso y obesidad junto con los que tienen peso insuficiente por comunidades autónomas](#).

Fíjate en las cifras (*barras*) de Navarra. ¿Notas diferencias con las otras comunidades autónomas?

Y de Justicia social

Sobre el [Rap contra el hambre](#) de Momo, que trabajamos en el Paso 5, puedes hacer la transcripción del rap desde los 15" hasta 1' 20" y escribirlo en el *Cuaderno*. Si te apetece puedes seguir hasta los 2' 45".

Hacemos campaña

[10 minutos]

1. Accedemos al [artículo sobre libro de ensayo Hambre de M. Caparrós](#). Reflexionamos sobre las soluciones para conseguir el Hambre Cero.

Difusión

Muchas de las iniciativas de comunicación social se quedan en un gran acuerdo, un texto de calidad y en un diseño excelente, pero olvidan algo esencial: la difusión. Quienes realicen esta actividad deben dar a conocer la Campaña creada en el Paso 6, a través de las redes sociales y otras vías de comunicación. Hay que dejar las evidencias de esta difusión en el Cuaderno para obtener la calificación.

Anexo III

- Respuesta a las “Nanas de la Cebolla”

Ve a www.menti.com y utiliza el código 9325 7085

¿Qué sensaciones o emociones te produce este poema?

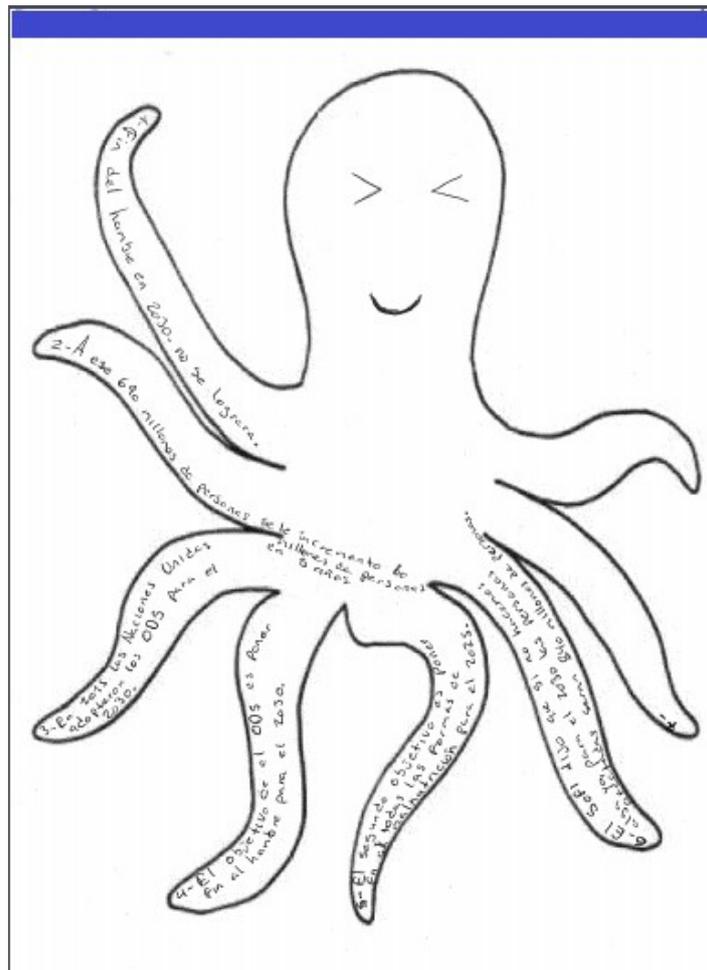
Mentimeter



The word cloud contains the following terms: **tristeza** (largest), **impotencia**, **ánimo**, **ojala que pueda comer**, **escalofríos**, **gracioso**, **empatía**, **rabia**, **pena**, **desesperación**, **algo de pena por el niño**, **ravilla**, **felicidad**, **miedo**, **mucha rabia**, **agobio**, **sueño**.

12

- Ideas centrales de cada párrafo de artículo sobre Hambre Cero



- Resumen grupal sobre artículo sobre Hambre Cero

El resumen

Debido a la situación en la que estamos no se cree que para el 2030 se logre el objetivo de las Naciones Unidas ya que a las 690 millones de personas que estaban afectadas se le incrementaron 60 millones más en 5 años.

En el 2015 las Naciones Unidas adoptaron los ODS para el 2030 para acabar con el hambre y también acabar con todas las formas de malnutrición para el 2025.

El SOFI dijo que si no hacemos algo ahora para el 2030 las personas afectadas serán 840 millones.

- Microrrelato sobre El Monstruo Invisible

•MICRORRELATO•

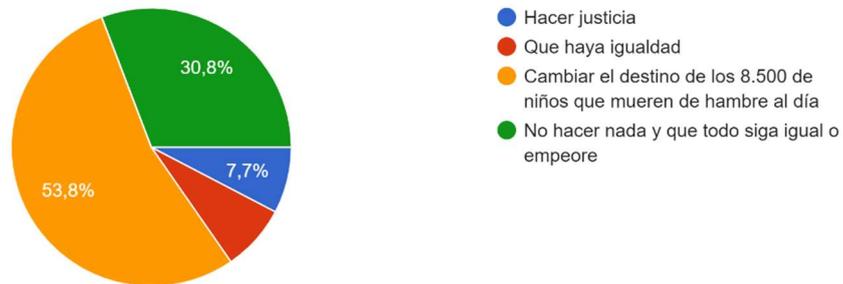
•El Monstruo basurero•

Estaban los niños llamados Ramoncín y José un día en el basurero, y apareció un monstruo comiendo basura. Se acercaron poco a poco para hablar con él y le preguntaron ¿Cómo nos podemos librar de toda esta basura? ¿Qué podemos hacer? Y el monstruo sin pensarlo dos veces dio un brinco y se comió toda la basura y les dijo con voz ronca: Ya no tenéis que preocuparos. El tema está resuelto.

Cuestionario sobre el Rap Momo:

¿Qué significa la expresión 'girar la cara' frente al hambre en el mundo?

13 respuestas



- Transcripción Rap contra el Hambre de Momo (tarea voluntaria)

2. Escucha nuevamente el rap y toma nota de los versos que más te han gustado

Versos (s) que más me ha (n) gustado del Rap contra el hambre:

- Quien a hablado de igualdad, al mueren gente y no hacen nada.

Paísaje de aprendizaje: Seis pesos hacia el hambre con
Cuaderno de Actividades

- dónde está la autoridad, que ponga una justicia clara
- Unos para no mirar respuesta con girar la cara
- tuvimos un niño ciego que adoptamos en Venezuela y con 5 euros al mes se convirtió en el hombre que es ahora
- el ve los ojos de alguien que no come y están sedientos de esperanza y hambrientos de razones
- Aquí los niños van a la escuela escuchando música en sus smartphones. Pero en los ojos de otra gente solo dice game over
- cientos de niños mueren sin comida para comer, y sin cama para poder dormir
- Parte de lo que pone de manifiesto con respeto, pero que más del al juego no hacen nada al respecto
- Que ironía: Nosotros comprándonos tonterías, y ellos que no tienen salida les dura poco la vida
- Pensar en ayudar a los demás, no son rivales
- Esto no cambiará hasta que la justicia sea buena
- La muerte es nuestro mayor enemigo, luchemos contra él y cambiaremos la vida del vecino
- No nos quedemos quietos, por podemos luchar juntos contra el hambre

- Ejercicio de huecos: artículo sobre ensayo de M. Caparrós

9/10

“El hambre es un problema de riqueza”

El periodista y escritor reflexiona sobre las causas y dimensiones de la inseguridad alimentaria

"La lucha contra el hambre es uno de los grandes lugares comunes, uno de los clichés más habituales... Es lo primero que recuerda Miss Venezuela cuando acaban de elegirla Miss Universo". Encontrar una forma adecuada de abordar el relato era la principal preocupación del escritor y periodista [Martín Caparrós](#) (Buenos Aires, 1957) a la hora de tratar a fondo el hecho de que aún hoy casi [800 millones](#) de personas no comen lo suficiente. Insiste Caparrós en su empeño en evitar "la [pornografía](#) de la miseria", y también en hablar de personas. "Uno piensa en hambre y piensa en cifras y porcentajes. No en [personas](#)". Así se abstrae para quitarle su potencial de "violencia", crítica.

El autor de *El hambre* (Anagrama, 2015), considera este libro un fracaso desde el arranque: "Una exploración del mayor fracaso del género humano no

Asamblea para decidir Campaña en Change.org

Asamblea de 3º PIMAR para decidir el contenido de la campaña Hacia el Hambre Cero. Se proponen distintas ideas para hacer el diseño de la campaña: qué queremos conseguir y quién o quiénes se lo vamos a pedir.

Estudiante	Finalidad de la campaña	Destinatario (s)
	Hacer una campaña para luchar contra el hambre. Donando y recaudando alimentos.	0... Para todos los institutos de Navarra.
	Una pequeña asociación que contiene todos los nutrientes.	A la presidenta de navarra.
	Podríamos recaudar alimentos y ropa. Hacer un llamado a través de las redes sociales para que llegue a la mayor cantidad de personas. Hacer un llamado a los supermercados para que en vez de tirar la comida, la donen para que la utilicen en otras cosas.	A las personas del instituto. Redes sociales. d Supermercados.
	Acabar con el hambre y la desigualdad social, tenemos que primero cambiar nuestro sistema alimenticio.	Al presidente de España
	-Una campaña para ayudar y donar comida , dinero y ropa a los pobres . -Hacer como tiendas donde se pueden dar la comida , ropa ...	Para la presidenta de Navarra .
	Yo creo que sería bueno pedir firmas para cada firma sería una comida sana .	A La presidenta de navarra
	Yo creo que estaría bien , que por cada 100 firmas que conlaga esta recolección de firma se done un carrito de la compra para 1 familia.	A la presidenta de Navarra.
	Se podría llevar algún que otro camión de comida para que se puedan alimentar O también los podrían traer a españa y poder darles un trabajo para que puedan alimentarse	A la presidenta de Navarra.
	- Una campaña para acabar con el hambre. - Una asociación.	- A la presi de Navarra. - A un o una consejera.
	-Hacer campañas para parar el hambre en el mundo, donaciones de comida y dinero etc. -Una asociación contra el hambre etc.	-Cajas en Iglesias, institutos etc...
	-Hacer una recolección de dinero, para hacer una compra y repartirla a todas las personas, y ir acabando con el hambre poco a poco.	-Para todas las personas dispuestas a apoyar.
	- Pedir hacer campañas de donaciones de comida, sin fines de lucro.	Para la presidenta de Navarra.
	La falta de comida en algunos países sería mejor que no faltase comida y que tuviesen recursos para su alimentación y sobre todo a los niños de África.	El acción contra el hambre falta de hambre comida

- Elemento -	- Contenido -
- Título -	-Un mercado para el hambre cero-
- Destinatario -	-María Chivite (Presidenta de Navarra)-
- Problema que se quiere resolver - (2 párrafos)	<p>ESTIMADA MARÍA CHIVITE, (PRESIDENTA DE NAVARRA) SOMOS LA CLASE DE 3ºPMAR DEL IES</p> <p>QUEREMOS RESOLVER LA DESIGUALDAD Y EL HAMBRE QUE EXISTE EN TODA PAMPLONA. COMO BIEN SABE, ESTAMOS PASANDO POR UNA SITUACIÓN DE CRISIS ALIMENTARIA MUY GRAVE QUE AFECTA A LA POBLACIÓN DE NAVARRA Y PAMPLONA.</p> <p>PROPONEMOS LA PUESTA EN MARCHA DE UN SUPERMERCADO PÚBLICO, QUE OFREZCA UNOS PRECIOS MÁS REDUCIDOS Y CON MEJOR CALIDAD, PARA AYUDAR A FAMILIAS QUE NO SE PUEDEN PERMITIR ALIMENTARSE CORRECTAMENTE.</p> <p>DEBE SABER QUE LOS SUPERMERCADOS PÚBLICOS FUNCIONAN DESDE HACE MUCHO TIEMPO EN (EUROPA). LE HACEMOS LLEGAR ESTA PETICIÓN CON EL RESPALDO Y EL APOYO DE GRAN PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL IES</p> <p>¡ATENCIÓN! LOS ALUMNOS DE 3º PMAR.</p>
- Imagen o vídeo -	