

**Damián Morales Sánchez**

**PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LOS TRASTORNOS DEL  
LENGUAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

**Especialidad de Lengua y Literatura Castellana**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Tarragona**

**2017**

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PARTE I. INTRODUCCIÓN .....</b>                          | <b>6</b>  |
| <b>1. MOTIVACIÓN .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS.....</b>                                    | <b>9</b>  |
| <b>3. METODOLOGÍA Y FUENTES .....</b>                       | <b>11</b> |
| <b>4. ESTRUCTURA .....</b>                                  | <b>14</b> |
| <b>PARTE II. MARCO TEÓRICO .....</b>                        | <b>16</b> |
| <b>5. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE .....</b>                 | <b>17</b> |
| 5.1 Definición del concepto .....                           | 17        |
| 5.2 Clasificación.....                                      | 18        |
| <b>6. LENGUAJE Y EDUCACIÓN .....</b>                        | <b>19</b> |
| <b>7. NEUROLINGÜÍSTICA .....</b>                            | <b>20</b> |
| 7.1 Dominancia y especialización cerebrales.....            | 21        |
| 7.2 Localización de las áreas cerebrales del lenguaje ..... | 23        |
| <b>8. TRASTORNOS DEL LENGUAJE.....</b>                      | <b>28</b> |
| <b>9. TRASTORNOS DE LA PRODUCCIÓN ORAL .....</b>            | <b>30</b> |
| 9.1 Alteraciones en la articulación .....                   | 30        |
| 9.1.1 Dislalia .....  | 30        |
| 9.1.2 Disglosia.....  | 33        |
| 9.1.3 Disartria.....  | 34        |
| 9.1.4 Trastorno fonológico .....                            | 36        |
| 9.2 Alteraciones en la fluidez verbal y el ritmo .....      | 37        |
| 9.2.1 Disfemia .....  | 37        |
| 9.2.2 Taquilalia y bradilalia.....                          | 39        |
| 9.3 Alteraciones en la voz .....                            | 40        |
| 9.3.1 Disfonía y afonía .....                               | 40        |
| 9.3.2 Rinofonía.....  | 42        |

|  |           |
|--|-----------|
| 9.4 Otros trastornos de la producción oral .....   | 43        |
| 9.4.1 Mutismo .....  | 43        |
| <b>10. TRASTORNOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA .....</b>   | <b>45</b> |
| 10.1 Disgrafía .....   | 45        |
| 10.2 Disortografía .....   | 47        |
| <b>11. TRASTORNOS MIXTOS: PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN .....</b>   | <b>49</b> |
| 11.1 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....  | 49        |
| 11.2 Afasias.....  | 52        |
| <b>PARTE III. PROTOCOLO DE ACTUACIÓN .....</b>   | <b>55</b> |
| <b>12. INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>56</b> |
| <b>13. PROCESO DE DETECCIÓN .....</b>  | <b>57</b> |
| 13.1 Cuestionarios de detección.....   | 59        |
| 13.2 Interpretación de los resultados de los cuestionarios de detección .....  | 63        |
| <b>14. PROCESO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INTEGRADA .....</b>   | <b>69</b> |
| 14.1 Diagnóstico de los trastornos de la producción oral.....  | 70        |
| 14.1.1 Diagnóstico de los trastornos de la articulación. ....  | 70        |
| 14.1.2 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de la articulación                                       | 73        |
| 14.1.3 Diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo ....                                      | 76        |
| 14.1.4 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo..... | 79        |
| 14.2 Diagnóstico de los trastornos de la producción escrita .....  | 82        |
| 14.2.1 Estudio de la escritura .....   | 82        |
| 14.2.2 Estudio de los factores que acompañan al grafismo.....  | 83        |
| 14.2.3 Estudio de los trastornos de simbolización de los grafemas .....  | 84        |
| 14.2.4 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de escritura .....                                       | 87        |
| 14.3 Diagnóstico de los trastornos mixtos: el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....   | 89        |
| 14.3.1 Interpretación de los resultados del diagnóstico del TEL .....  | 92        |
| <b>15. INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....</b>  | <b>94</b> |
| 15.1 Adaptaciones curriculares .....   | 94        |
| 15.1.1 Dimensión curricular <i>comunicación oral</i> .....   | 96        |
| 15.1.2 Dimensión curricular <i>expresión escrita</i> .....   | 101       |
| 15.2 Adaptaciones evaluativas .....  | 102       |
| 15.2.1 Criterios de evaluación dimensión curricular <i>comunicación oral</i> .....   | 102       |

|  |            |
|--|------------|
| 15.2.2 Criterios de evaluación dimensión curricular <i>expresión escrita</i> ..... | 104        |
| 15.3 Adaptaciones metodológicas.....   | 105        |
| <b>PARTE IV. CONCLUSIONES .....</b>  | <b>106</b> |
| <b>16. RESULTADOS ESPERABLES.....</b>  | <b>107</b> |
| <b>17. CONCLUSIONES .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>18. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>                                   | <b>112</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>  | <b>113</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1: Trastornos del lenguaje seleccionados en la investigación   | 29 |
| Tabla 2: Afectación de las afasias en las dimensiones lingüísticas   | 54 |
| Tabla 3: Agentes implicados en la evaluación de los trastornos del lenguaje  | 58 |
| Tabla 4: Cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales   | 60 |
| Tabla 5: Cuestionario de detección de dificultades lingüísticas escritas   | 62 |
| Tabla 6: Correlación entre el cuestionario de detección y los trastornos lingüísticos de producción y comprensión oral | 64 |
| Tabla 7: Correlación entre el cuestionario de detección y los trastornos lingüísticos de producción escrita            | 67 |
| Tabla 8: Diagnóstico de los trastornos de la articulación  | 71 |
| Tabla 9: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de la articulación   | 74 |
| Tabla 10: Diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo y la voz  | 77 |
| Tabla 11: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo y la voz                     | 80 |
| Tabla 12: Diagnóstico de los trastornos de la escritura  | 85 |
| Tabla 13: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de la escritura   | 88 |
| Tabla 14: Diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje  | 90 |
| Tabla 15: Interpretación del diagnóstico del TEL   | 92 |
| <br>   |    |
| Figura 1: Áreas cerebrales y tractos relacionados con el lenguaje  | 26 |
| Figura 2: Áreas del lenguaje del mapa de Brodmann  | 27 |
| Figura 3: Dimensiones y competencias básicas del currículo del ámbito lingüístico                                      | 95 |

# **PARTE I**

# **INTRODUCCIÓN**

## 1. MOTIVACIÓN

Nuestra investigación, situada en el ámbito de la Didáctica Lingüística, aborda los trastornos del lenguaje en tanto dificultades de aprendizaje a partir de un análisis interdisciplinar asentado en las aportaciones de la Psicolingüística, la Neurolingüística y la Psicología Educativa.

Las estadísticas presentadas en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte manifiestan el impacto de los trastornos del lenguaje en el sistema educativo, puesto que una media de 38.344 alumnos recibieron apoyo educativo específico en relación a estos entre los cursos 2011-2012 y 2014-2015 durante las distintas etapas de la enseñanza no universitaria. En esta dirección, la *Generalitat de Catalunya*, alarmada por estas necesidades del alumnado y tras la resolución «ENS/1544/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con trastornos del aprendizaje», ofreció en septiembre de 2013 a través de la *Xarxa Telemàtica Educativa* un documento general de orientación sobre la diversidad destinado a la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, un análisis exhaustivo del estado de la cuestión revela ciertas debilidades del sistema. Por una parte, hallamos el hecho de que las exiguas aportaciones del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* conceden un tratamiento dispar, ya que mientras ciertos trastornos, como la dislexia, cuentan incluso con un protocolo de actuación, la mayoría permanece en el olvido. Esta ausencia de protocolos de actuación a nivel institucional ralentiza la intervención educativa en aquellos alumnos afectados por los trastornos del lenguaje.

Por otra, consideramos que el conocimiento de los docentes resulta insuficiente al respecto, pues si bien es cierto que los másteres de «Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas» contemplan los trastornos del lenguaje en sus planes educativos, su estudio suele ser excesivamente superficial y fragmentario por distintos motivos. El principal de ellos es que su comprensión requiere un acercamiento a las nociones de disciplinas como la Psicolingüística, la Neurolingüística o la Afasiología Lingüística, lo cual, en algunas ocasiones, puede parecer una ardua tarea como apunta David Caplan –a quien

citaremos con frecuencia durante la investigación– en su obra *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje* (1992):

Tengo la sensación de que numerosos estudiantes [...] no encuentran accesible el estudio de los trastornos y de los correlatos neurológicos del lenguaje debido a que aspectos básicos de otros campos no les resultan familiares (Caplan, 1992: 11).

Las estancias de prácticas realizadas durante el máster (véanse las memorias del *Practicum* I y II adjuntadas en los anexos) impulsaron la temática de la investigación, pues los trastornos del lenguaje afectaban a diversos alumnos del centro educativo. Nuestra motivación, nacida del compromiso con la práctica docente y el lenguaje, reside en la necesidad de atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje asociadas a los trastornos del lenguaje; con este propósito, siendo conscientes del inconveniente mencionado por Caplan, presentamos un estudio sistemático y conciso sobre aquellos trastornos del lenguaje que pueden darse en el sistema educativo y que han sido poco contemplados. Asimismo, la significativa afectación de los trastornos del lenguaje en la consecución de los objetivos didácticos propuestos por la Administración en el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria nos impulsa a construir las bases de un protocolo de actuación que permita al docente detectar los trastornos estudiados con la mayor celeridad posible para que así pueda realizarse una posterior intervención educativa más precisa y eficaz.

## 2. OBJETIVOS

Como hemos mencionado al comienzo, nuestra investigación se ubica en la Didáctica Lingüística. Sirvan estas primeras líneas para advertir de que el objetivo principal del trabajo es presentar un protocolo de actuación para los trastornos del lenguaje en Educación Secundaria. Así, además, ofrecemos a los profesionales de la enseñanza un estudio sistemático de los trastornos del lenguaje contemplados, precisamente, para posibilitar su detección y mejorar su tratamiento en el contexto educativo de la Educación Secundaria.

Reconocemos las dificultades y las limitaciones de nuestra propuesta y, por ello, durante el trabajo recomendamos la lectura de ciertas obras por si el lector desea ahondar en las distintas cuestiones tratadas en el trabajo que presentamos. A partir de una selección formada por un total de quince trastornos lingüísticos, nuestra investigación se centra, en una fase inicial, en el análisis sistemático de cada uno de ellos; los criterios de selección están detallados en el tercer capítulo *Metodología y fuentes*. Nos interesa, sobre todo, observar la afectación que los trastornos provocan en las distintas dimensiones del lenguaje con la finalidad de poder describir con precisión, en una fase posterior, los criterios de detección y diagnóstico. Estos nos servirán para estructurar las intervenciones educativas pertinentes.

Así, reiteramos que el objetivo principal del trabajo es proponer las directrices de un protocolo de actuación, asentado en un sistema de criterios de detección y diagnóstico, que permita determinar las intervenciones educativas que deben realizarse para garantizar la consecución de los objetivos didácticos propuestos en el ámbito lingüístico del currículo oficial de la *Generalitat* para la Educación Secundaria Obligatoria en aquellos alumnos afectados por los trastornos del lenguaje. En concreto, nos proponemos:

1. Examinar la naturaleza, la sintomatología, la clasificación y la etiología de los trastornos lingüísticos seleccionados.

2. Establecer los criterios de detección y diagnóstico a partir de la afectación de los trastornos en las dimensiones lingüísticas.
3. Determinar las intervenciones educativas en relación con las adaptaciones curriculares, evaluativas y/o metodológicas necesarias para la consecución de los objetivos didácticos del currículo en los alumnos afectados por los trastornos del lenguaje examinados.

### 3. METODOLOGÍA Y FUENTES

En la *Motivación* y los *Objetivos* declarábamos que el trabajo ambiciona establecer un protocolo de actuación a partir de un análisis sistemático de los trastornos del lenguaje seleccionados, cuyos pilares descansen en las concepciones teóricas propuestas principalmente por la Psicolingüística, la Neurolingüística y la Psicología Educativa. Por tanto, la metodología seguida ha sido la siguiente:

1. Revisión de la bibliografía psicolingüística, neurolingüística y psicológica para extraer los conocimientos teóricos sobre los trastornos del lenguaje en tanto dificultades de aprendizaje.
2. Selección de los trastornos lingüísticos en función de los criterios que presentaremos a continuación.
3. Determinación de la naturaleza, sintomatología, clasificación y etiología de los trastornos seleccionados.
4. Formulación de los criterios de detección, diagnóstico e intervención a partir del análisis de la afectación lingüística provocada por los trastornos.
5. Extracción de los resultados y las conclusiones.
6. Planteamiento de una serie de cuestiones relevantes para trabajos futuros.

Para el protocolo hemos contemplado un total de quince trastornos del lenguaje. El estudio sistemático y los criterios de detección y diagnóstico desean abrir la puerta a posteriores vías de investigación que examinen con más detalle las intervenciones educativas necesarias en aquellos alumnos afectados por los trastornos lingüísticos.

La selección de los trastornos se ha llevado a cabo a partir de los siguientes criterios:

1. dimensiones psicolingüísticas;
2. naturaleza del diagnóstico;

### 3. visibilidad en los protocolos o documentos de la Administración.

A causa de la notable variabilidad clasificatoria de los trastornos lingüísticos, estimamos la conveniencia de seleccionarlos y clasificarlos en función de las distintas dimensiones psicolingüísticas –presentes en el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria–. Así, obtenemos una primera clasificación: trastornos que afectan a la producción y/o a la comprensión tanto oral como escrita.

Considerando las dificultades instrumentales y metodológicas que conllevan ciertos procesos diagnósticos, nos ocupamos de aquellos trastornos lingüísticos que pueden detectarse y diagnosticarse en el aula con mayor facilidad. Por este motivo, nuestra investigación se centra con especial atención en los trastornos que afectan a la producción oral y escrita, pues el diagnóstico de los trastornos lingüísticos de comprensión requiere, en ocasiones, técnicas e instrumentos de suma complejidad. A pesar de esto, también analizamos ciertos trastornos mixtos que influyen tanto en la producción como en la comprensión oral.

Finalmente, descartamos los trastornos que ya han sido contemplados y trabajados en profundidad por el *Departament d'Ensenyament* con el propósito de dar visibilidad a todos aquellos que han sido relegados. Así, sin dejar al margen las limitaciones espaciales y temporales de la investigación, obtenemos la clasificación final de quince trastornos lingüísticos. De estos, once son *trastornos de la producción oral* y los estructuramos a partir de las siguientes subclasificaciones establecidas en función del punto de la producción afectado:

- ❖ Alteraciones en la articulación: dislalia, disglosia, disartria, trastorno fonológico.
- ❖ Alteraciones en la fluidez verbal y el ritmo: disfemia, taquilalia, bradilalia.
- ❖ Alteraciones en la voz: disfonía, afonía, rinofonía.
- ❖ Otras alteraciones de la producción oral: mutismo.

De la *producción escrita*, examinamos los dos trastornos más frecuentes:

- ❖ Disgrafía.
- ❖ Disortografía.

Y, por último, nos ocupamos del estudio de dos *trastornos mixtos*:

- ❖ Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).
- ❖ Afasias.

El análisis de los trastornos lingüísticos permite extraer conclusiones relevantes y satisfactorias, según los objetivos planteados en la investigación, para la constitución del protocolo de actuación.

## 4. ESTRUCTURA

El trabajo se estructura en cuatro partes fundamentales más los anexos y la bibliografía.

**Parte I: Introducción.** Esta primera parte del trabajo consiste en una breve introducción en la que se presentan los motivos que han impulsado la investigación, los objetivos que se pretenden conseguir, la metodología empleada y las fuentes utilizadas.

**Parte II: Marco Teórico.** La segunda parte presenta las nociones teóricas procedentes de la Psicolingüística, la Neurolingüística y la Psicología Educativa más relevantes para el estudio y para la elaboración del protocolo de actuación.

- ❖ Los capítulos 5-6 están dedicados a la concepción de los trastornos lingüísticos como dificultades de aprendizaje, reivindicándose en el capítulo 6 la importancia del lenguaje en la educación.
- ❖ En el capítulo 7, se introducen distintas nociones neurolingüísticas –presentes durante el análisis y el protocolo– a partir de una breve exposición de la dominancia y especialización cerebrales y de la localización de las áreas cerebrales del lenguaje.
- ❖ Los capítulos 8-11 se ocupan del estudio de los trastornos seleccionados: trastornos de la producción oral en el capítulo 9, de la producción escrita en el 10 y mixtos en el 11.

**Parte III: Protocolo de actuación.** A partir del estudio de los trastornos lingüísticos del marco teórico, se establece, en esta tercera parte, el protocolo de actuación, precisando los distintos procesos que lo forman.

- ❖ El capítulo 12 consiste en una sucinta introducción donde se determinan las directrices seguidas para el establecimiento del protocolo.
- ❖ El capítulo 13 está dedicado al proceso de detección, incluyéndose en este capítulo los cuestionarios de detección y las indicaciones para la interpretación de los resultados obtenidos.

- ❖ El capítulo 14 corresponde al proceso de evaluación diagnóstica integrada, comprendiendo los procedimientos e instrumentos de diagnóstico de los trastornos de la producción oral, de la producción escrita y de los trastornos que afectan tanto a la comprensión como a la producción.
- ❖ Finalmente, el capítulo 15 reúne las intervenciones educativas relacionadas con las adaptaciones curriculares, evaluativas y metodológicas.

**Parte IV: Conclusiones.** En esta parte del trabajo se presentan los resultados esperables con la aplicación del protocolo de actuación, además de las conclusiones y los puntos de reflexión que consideramos de mayor utilidad para el tratamiento de los trastornos del lenguaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, proponemos futuras líneas de trabajo para profundizar en la investigación.

**Bibliografía.** En este apartado, recogemos el conjunto de obras consultadas para la realización de nuestro estudio.

**Anexos.** En los anexos, en volumen aparte, se incluye:

- ❖ Memoria del *Practicum* I.
- ❖ Memoria del *Practicum* II.

# **PARTE II**

# **MARCO TEÓRICO**

## 5. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Recordamos que el objeto de estudio de nuestra investigación son los trastornos lingüísticos en tanto que estos constituyen parte de las dificultades de aprendizaje precisadas por la Psicología Educativa. Para abrir el marco teórico nos ocupamos de la definición y clasificación de las dificultades de aprendizaje.

### 5.1 Definición del concepto

Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005: 7-9) advierten de la habitual confusión que abraza la expresión «dificultades de aprendizaje». Nuestro estudio, a falta de una definición unívoca, concibe el concepto en la línea propuesta por S. Kirk (1963) y defendida con posterioridad por otros investigadores como Jiménez (1999), Miranda *et al.* (2000) o García (2001):

Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. [...] Pueden existir junto a problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero estas no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Además, aunque pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes o con influencias extrínsecas, [las dificultades de aprendizaje] no son el resultado de estas condiciones o influencias (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991: 18).

Por tanto, desde un enfoque educativo, extraemos que las dificultades de aprendizaje presentan las siguientes condiciones (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2000: 45):

- ❖ **Naturaleza heterogénea:** manifiestan una significativa variabilidad en función de las particularidades del individuo afectado.
- ❖ **Afectación a habilidades instrumentales:** repercuten considerablemente en las destrezas básicas o transversales como el lenguaje, el razonamiento o las habilidades matemáticas. A pesar de la instrucción escolar y del esfuerzo, el alumno, por sí mismo, no consigue progresar adecuadamente en estas áreas.

- ❖ **Carácter intrínseco:** pueden alterarse en su expresión a partir de una intervención educativa adecuada, pero no desaparecen del individuo por el mero paso del tiempo.
- ❖ **Posible concurrencia con otras deficiencias:** pueden surgir en un contexto compartido con otras deficiencias que, en sí mismas, no constituyen una dificultad para el aprendizaje.
- ❖ **Ajenas a influencias extrínsecas:** dependen de factores inherentes al individuo, y si bien pueden verse agravadas por influencias extrínsecas, estas no mantienen necesariamente una relación directamente causal con las dificultades de aprendizaje.

## 5.2 Clasificación

La Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association, APA*) instauró una clasificación decisiva en su publicación *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TM)* del año 1994. En esta versión se reconocían cuatro tipos de trastornos de aprendizaje: *trastorno de lectura, de cálculo, de expresión escrita y trastorno del aprendizaje no especificado*. Casi dos décadas después, en 2013 (véase *DSM-V-TM*), la misma asociación americana propuso el concepto «trastorno específico del aprendizaje» (*Specific Learning Disorder*) para hacer referencia a las designaciones anteriores de «trastornos del aprendizaje o trastornos de las habilidades académicas».

No obstante, debe considerarse que ya en 1992 la Organización Mundial de la Salud (Livingstone, 1994) aludió a un conjunto de trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, a saber: *trastorno específico de la lectura, de la ortografía, del cálculo, trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar y trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación*.

El análisis de las clasificaciones alegadas por organizaciones de repercusión internacional como la APA y la OMS evidencia la escasa visibilidad de los trastornos lingüísticos como dificultades de aprendizaje, puesto que su extensa tipología queda reducida a los trastornos de lectura y de expresión escrita. Por consiguiente, reivindicamos la necesaria contemplación de los trastornos lingüísticos, porque su afectación en el individuo repercute de forma severa en su aprendizaje formal. El siguiente capítulo, de hecho, se ocupa de la importancia del lenguaje en la educación.

## 6. LENGUAJE Y EDUCACIÓN

El lenguaje se ha sometido a constante reflexión por parte de la Filosofía: Nietzsche (1873), Hofmannsthal (1902), Heidegger (1959), Gadamer (1960), Handke (1968), entre otros. Recomendamos su lectura y desestimamos entrar en la totalidad de los distintos tratados antropofilosóficos mencionados, pues en este apartado tan solo perseguimos el deseo de atender con especial interés aquello que nos atañe: el *vínculo entre lenguaje y educación*. Tal y como Otto Friedrich (1974) anuncia en su obra, la relación entre lenguaje y educación se revela como una realidad indiscutible:

El hecho de que lenguaje y educación se interrelacionan es a tal punto una verdad perogrullesca que uno vacila incluso en anunciarla: cualquier enseñanza se lleva a cabo a través del lenguaje. Y el lenguaje constituye además una materia de la enseñanza como parte esencial, desde el aprendizaje de la lectura y la escritura, pasando por la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, hasta el estudio de las formas elevadas de la lengua en las obras perdurables de los poetas (Friedrich, 1974: 7).

Sin embargo, a pesar del protagonismo que desempeña el componente lingüístico en el aprendizaje, el sistema educativo parece eludir su reconocimiento. De hecho, Otto Friedrich (1974) habla, incluso, de «hostilidad al lenguaje» por la actual pedagogía; hostilidad que se percibe en la concepción pedagógica del lenguaje como mero conjunto de normas y reglas a transmitir, puesto que desde esta perspectiva no se divisa la relevancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en la consecución de las metas educativas.

Más allá de protestar por la significatividad lógica que presenta el lenguaje en la educación, cerramos esta sección con la consideración de que los trastornos lingüísticos obstaculizan la adquisición de los objetivos didácticos establecidos durante las diversas etapas formativas del estudiante. Por ello, consideramos que la intervención educativa en los trastornos lingüísticos se convierte en una pieza del sistema imprescindible; de ahí el nacimiento del presente trabajo.

## 7. NEUROLINGÜÍSTICA

Las nociones procedentes de la Psicología Educativa nos han servido de marco referencial para concebir la complejidad de definir y clasificar las dificultades de aprendizaje, así como para entender la íntima relación que mantiene el lenguaje con la educación.

Antes de aventurarnos en el estudio de los trastornos del lenguaje y teniendo muy presentes las palabras del prólogo de David Caplan (1992: 11-14), juzgamos pertinente detenernos en las aportaciones de la Neurolingüística y de la Afasiología lingüística en relación con la dominancia y especialización cerebrales respecto al lenguaje y de la posible localización de las áreas cerebrales responsables de la facultad lingüística.

La diversidad de modelos propuestos para la explicación de las relaciones lenguaje-cerebro puede calificarse de abrumadora para cualquier lector alejado de la disciplina: pues, la localización de la «facultad del lenguaje articulado» de Paul Broca en 1861 cedió el paso a una frenología científica defensora de modelos conexionistas –agrupados años más tarde bajo la terminología «teorías localizacionistas»–, donde destacan la labor de célebres investigadores como Wernicke o Lichteim. No obstante, de las objeciones al conexionismo surgieron los modelos jerárquicos, globales y modelos de procesos –constituyentes de las «teorías holísticas». La dicotomía entre teorías localizacionistas y holísticas, a veces, no es más que una descuidada reducción, pero puede ser de ayuda como punto de partida para aquellos que estén dando los primeros pasos en el campo neurolingüístico (Caplan, 1992: 61-165).

La peregrinación por los diversos modelos nos ocuparía demasiados capítulos y a fin de no distorsionar la estructuración de nuestra investigación, aconsejamos, sin más dilación, la lectura previa de la segunda parte «Afasiología y neurolingüística clínicas» de la obra *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje* (1992: 61-165) para poder adentrarse con mayor seguridad en los apartados siguientes.

## 7.1 Dominancia y especialización cerebrales

El discurso de Paul Broca de 1861 dirigido a la Sociedad Antropológica de París constituyó el primer escrito científico sobre las correlaciones entre lenguaje y cerebro (Caplan, 1992: 61). Sus publicaciones de casos afásicos alcanzaron la cima en 1865 con el artículo «Sur le siège de la faculté du langage articulé», pues las revolucionarias hipótesis esbozadas por el cirujano francés han seguido sometiéndose a investigación ciento cincuenta años después, provocando que algunos estudiosos de su biografía lo caracterizaran como «el Cristóbal Colón del cerebro humano».

Detallamos, a modo esquemático, las hipótesis de Broca para posteriormente examinarlas de forma desglosada (Caplan, 1992: 407-432):

- ❖ Dominancia del hemisferio izquierdo en la población diestra. Un hemisferio cerebral –el izquierdo– es responsable de la facultad del lenguaje en los individuos diestros.
- ❖ Dominancia del hemisferio derecho en la población zurda. El hemisferio derecho es responsable del lenguaje en los individuos zurdos.
- ❖ Existencia de rasgos anatómicos del hemisferio izquierdo responsables tanto del predominio manual derecho como de la función del hemisferio izquierdo en el lenguaje.
- ❖ Transferencia de la dominancia del hemisferio izquierdo al derecho en caso de lesión prematura en el hemisferio izquierdo.

Broca estaba en lo cierto respecto a la dominancia hemisférica. De hecho, la identificación de un hemisferio cerebral como responsable básico del lenguaje supuso un hallazgo capital para impulsar el estudio neurológico del lenguaje. Su demostración científica procede de los abundantes exámenes neuropsicológicos de sujetos con lesiones cerebrales llevados a cabo sobre todo en el contexto de las Guerras Mundiales: véanse los estudios de Luria (1947), Russell y Espir (1961), Lecours *et al.* (1983), Hécaen y Albert (1978), Kimura (1983), Milner *et al.* (1964, 1966), Milner (1974) y Bryden (1982). La variedad de técnicas implementadas, como la estimulación eléctrica, la escucha dicótica o el procedimiento de Wada (1949)<sup>1</sup>, así como la natural diversidad de los grupos sometidos a análisis, ofrecen notables garantías en la fiabilidad de los resultados.

---

<sup>1</sup> El procedimiento de Wada (1949) consiste en la desactivación temporal de un hemisferio mediante la inyección de un barbiturato de corto efecto en una arteria carótida.

Todas las conclusiones de los estudios citados se asientan en el funcionamiento neurolingüístico de individuos diestros. Sin embargo, las investigaciones de personas zurdas, como las de Goodglass y Quadfasel (1954), Hécaen *et al.* (1981) y Bryden *et al.* (1983), demuestran que la dominancia y especialización hemisféricas no actúan de la misma manera en todos los individuos. Las personas zurdas, en comparación con las diestras, realizan las funciones neurológicas del lenguaje en ambos hemisferios con mayor frecuencia. Por tanto, queda desarmada la segunda hipótesis formulada por Broca: los individuos zurdos no son la imagen especular de los diestros porque la dominancia del hemisferio derecho no es un rasgo persistente en la totalidad de las personas zurdas.

Respecto al tercer punto, los estudios se contraponen a la hipótesis de Broca al indicar que los mecanismos neurales responsables de la dominancia hemisférica para el lenguaje exhiben diferencias, al menos de forma parcial, en comparación con los mecanismos neurales encargados del predominio manual. Acúdase a las publicaciones de Luria (1947), Hécaen y Ajuriaguerra (1963), Subirana (1964, 1969), McGlone (1977) y Bryden *et al.* (1983) para obtener un conocimiento más exhaustivo sobre el tema.

En cuanto a la transferencia de la dominancia hemisférica, debemos mencionar las experiencias de Lenneberg (1967), quien tras observar los casos del *Boston Children's Hospital* concluyó que, con independencia del predominio manual, las lesiones en el hemisferio izquierdo generadas antes del aprendizaje del habla no se asociaban con una afasia de carácter permanente. En esta dirección, las pruebas de Milner *et al.* (1964) y Milner en solitario (1974), realizadas mediante el procedimiento de Wada, corroboran las consideraciones de Lenneberg (1967), ya que todo apunta a que el hemisferio derecho se responsabiliza de la ejecución de las funciones correspondientes, por lo general, al hemisferio izquierdo cuando este se daña por una temprana lesión producida antes de los 3 años de edad. Incluso, si la lesión no se experimenta más allá de la pubertad, los pronósticos también predicen una recuperación total. Por consiguiente, de estos datos se deriva la posible existencia de un período crítico en la adquisición del lenguaje por parte del hemisferio izquierdo. A pesar de las discrepancias de autores como Bassler (1962) o Krashen (1973) en cuanto al intervalo de edad del período crítico, la supuesta presencia de un período crítico no ha recibido contestaciones formales que la desmoronen.

La dominancia hemisférica alumbró parte de un camino que las nuevas técnicas de neuroimagen han podido trazar con mayor exactitud. Así, el siguiente apartado lo dedicamos a la correlación entre las áreas cerebrales y las funciones lingüísticas.

## 7.2 Localización de las áreas cerebrales del lenguaje

El lenguaje consiste en una función cerebral superior que requiere la implicación conjunta de un grupo de zonas corticales y subcorticales. Los avances en la imagenología cerebral nos han permitido obtener un conocimiento más preciso sobre las bases neurológicas del lenguaje. Concretamente, nos referimos a los estudios estructurales como la Tomografía Computarizada (TC), la Resonancia Magnética (RM) y la Tractografía Cerebral, y a los exámenes funcionales como la Tomografía Computarizada por Emisión de Fotones Únicos (SPECT), la Imagen por Resonancia Magnética Funcional del Cerebro (FRMN) y la Tomografía por Emisión de Positrones (TEP) (González y Hornauwer-Hughes, 2014: 143-144).

Un estudio reciente, de 2014, del Hospital Clínico de la Universidad de Chile identifica un total de quince áreas implicadas en el funcionamiento del lenguaje (González y Hornauwer-Hughes, 2014: 143-153). Teniendo en cuenta las dificultades que puede entrañar sumergirse sin experiencia previa en la neuroanatomía cerebral y sopesando nuestros objetivos, estimamos adecuado ofrecer una breve descripción neurolingüística de cada una de las zonas y proyectar su localización (véase Fig. 1).

Advertimos que las localizaciones descritas pertenecen a un adulto diestro alfabetizado. El predominio manual genético, la edad, el sexo y la alfabetización son factores que modifican los mecanismos neurales respecto al lenguaje.

### ❖ **ÁREA DE BROCA (B)**

- **Ubicación:** lóbulo frontal izquierdo, al pie de la tercera circunvolución. Corresponde a las áreas 44 (*pars opercularis*) y 45 (*pars triangularis*) del mapa de Brodmann (AB a partir de ahora, véase Fig. 2).
- **Funciones lingüísticas:** formulación verbal morfológica y sintáctica relacionada con la expresión y comprensión de estructuras sintácticas, procesamiento verbal, participación en la planificación y programación motora para la articulación del habla. El área de Broca se relaciona con procesos del eje sintagmático, es decir, con procesos secuenciales.

### ❖ **ÁREA DE BRODMANN (AB) 46 Y 47**

- **Ubicación:** córtex prefrontal dorso lateral (área 46) y *pars orbitalis* (área 47).
- **Funciones lingüísticas:** relacionada con la función ejecutiva, comprensión de oraciones (área 46), participación en el procesamiento sintáctico (ambas áreas).

❖ **ÁREA DE WERNICKE (W)**

- **Ubicación:** primera circunvolución temporal posterior del lóbulo temporal izquierdo, áreas 22 y 49 del AB. Algunos autores proponen que la circunvolución supramarginal y angular también forman parte del área de Wernicke.
- **Funciones lingüísticas:** comprensión auditiva, procesamiento de la selección del léxico. El área de Wernicke se encadena en el eje paradigmático.

❖ **CIRCUNVOLUCIÓN SUPRAMARGINAL (SM)**

- **Ubicación:** lóbulo parietal inferior, área 40 del AB.
- **Funciones lingüísticas:** procesamiento fonológico, escritura.

❖ **CIRCUNVOLUCIÓN ANGULAR (A)**

- **Ubicación:** lóbulo parietal izquierdo, área 39 del AB.
- **Funciones lingüísticas:** integración multimodal (visual, auditiva, táctil), procesamiento semántico, lectura y escritura.

❖ **LÓBULO TEMPORAL (LT)**

- **Ubicación:** región lateral de ambos lóbulos temporales (MS, memoria semántica), polo temporal (38 AB), segunda circunvolución temporal (21 AB), tercera circunvolución temporal (20 AB), parte de la circunvolución fusiforme (37 AB).
- **Funciones lingüísticas:** la conexión entre las zonas 38-21-20 AB y la primera circunvolución temporal se relaciona con el procesamiento léxico-semántico, es decir, con la denominación y comprensión de palabras.

❖ **LÓBULO DE LA ÍNSULA (I)**

- **Ubicación:** región de la corteza cerebral oculta por los pérculos frontal, parietal y temporal, en el fondo de la cisura de Silvio.
- **Funciones lingüísticas:** procesamiento intermedio entre el lenguaje y el habla, conversión de los fonemas en información motora para su posterior lectura en el área de Broca, procesamiento articulatorio complejo de palabras de larga metría y dífonos.

❖ **FASCÍCULO LONGITUDINAL SUPERIOR (FLS)**

- **Ubicación:** tracto dorsal compuesto por cinco componentes. Los primeros tres componentes superiores corresponden a fibras antero-posteriores que van desde el área frontal y opercular a áreas específicas. Así, el FLS-I ocupa hasta el lóbulo parietal superior, el FLS-II termina en la circunvolución angular (A) y el FLS-III toca la circunvolución supramarginal (SM). Por otra parte, el cuarto componente, FLS-IV, consiste en el denominado *fascículo arqueado*, que sirve de conducto entre el área de Wernicke y el área de Broca. Y, por último, el quinto, FLS-V, conecta la región temporal con la parietal.
- **Funciones lingüísticas:** funciones fonológicas, evocación léxica, articulación.

❖ **FASCÍCULO LONGITUDINAL INFERIOR (FLI)**

- **Ubicación:** unión de la región occipital con el lóbulo temporal, donde la memoria semántica (MS) está representada.
- **Funciones lingüísticas:** denominación de objetos vivos.

❖ **FASCÍCULO UNCINADO (FU)**

- **Ubicación:** conecta la zona temporal anterior con el lóbulo frontal.
- **Funciones lingüísticas:** nominación de nombres propios, comprensión auditiva.

❖ **FASCÍCULO FRONTO-OCCIPITAL INFERIOR**

- **Ubicación:** vía ventral que conecta el lóbulo occipital con la región órbito-frontal.
- **Funciones lingüísticas:** todavía poco conocidas, aunque los estudios apuntan hacia la lectura, atención y el procesamiento visual.

Otras zonas implicadas en el lenguaje son:

❖ **ÁREAS SUBCORTICALES**

- **Funciones lingüísticas:** participan de forma directa en el sistema funcional del lenguaje. Las conexiones entre la región témporo-parietal (TP) y el pulvinar, entre el núcleo ventral anterior (NVA) del tálamo y el área de Broca, conocidas como circuito córtico-tálamo-cortical, desempeñan una función importante a nivel léxico-semántico.

❖ **ÁREAS PREFRONTALES**

- **Funciones lingüísticas:** están relacionadas con la habilidad discursiva, sobre todo, con la planificación de la actividad verbal.

❖ **HEMISFERIO DERECHO (HD)**

- **Funciones lingüísticas:** habilidades pragmáticas, contribución en la expresión y comprensión del discurso, interpretación del lenguaje no literal en un contexto determinado, apreciación de la ironía, humor y sarcasmo, identificación de emociones, prosodia y procesamiento semántico.

La localización de las funciones verbales en el hemisferio derecho se muestra más difusa que en el izquierdo.

❖ **CEREBELO**

- **Funciones lingüísticas:** además de su implicación en la actividad motora, participa en la fluencia verbal, evocación del léxico, sintaxis, lectura, escritura y habilidades metalingüísticas.

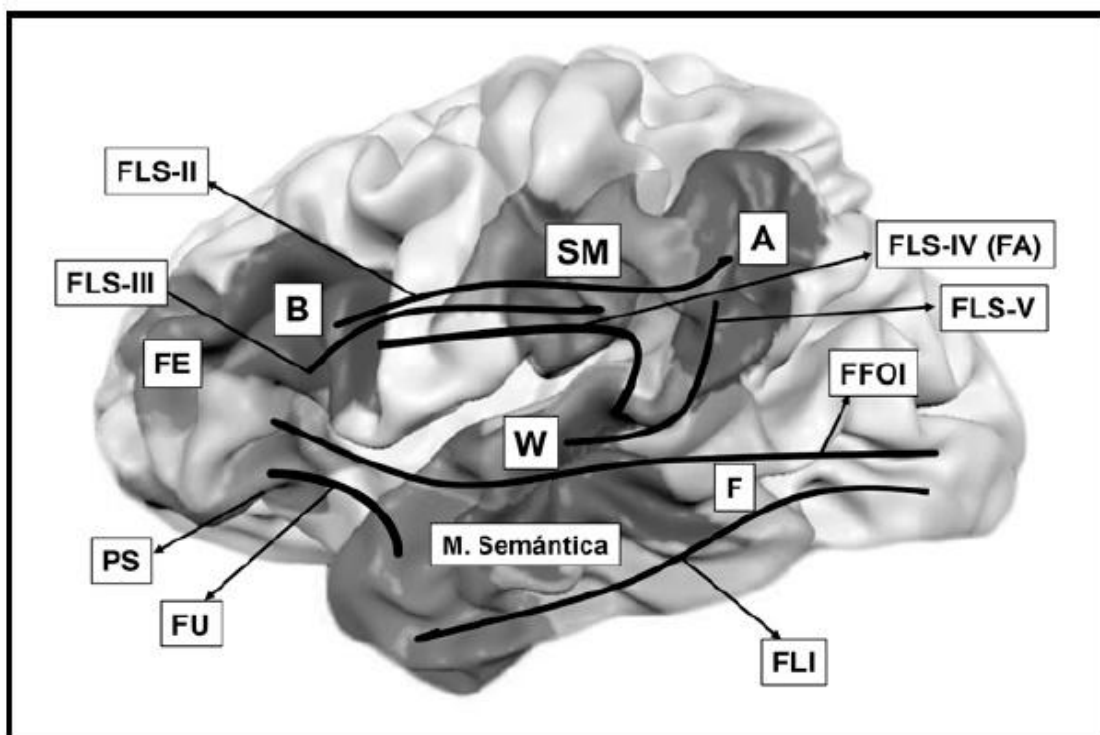


Figura 1: Áreas corticales y tractos relacionados con el lenguaje. Imagen extraída de González y Hornauer-Hughes (2004).

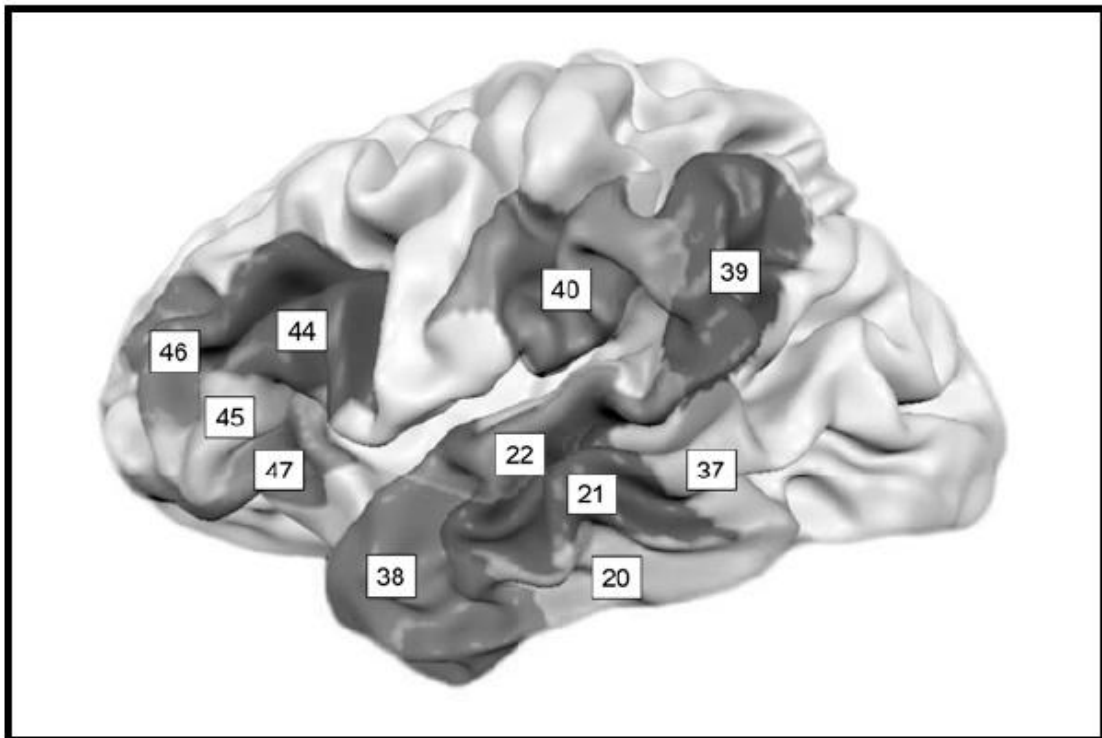


Figura 2: *Áreas del lenguaje del mapa de Brodmann*. Imagen extraída de González y Hornauer-Hughes (2004).

## 8. TRASTORNOS DEL LENGUAJE

La Asociación Estadounidense del Habla, el Lenguaje y la Audición define el concepto «trastorno del lenguaje» como «el deterioro o el desarrollo deficiente de la comprensión y/o la utilización de un sistema de símbolos hablados, escritos u otros, incluyendo la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática» (Butler, 1987: 49, citado por Belloch *et al.*, 1995: 252).

Ante la variabilidad clasificatoria de los trastornos del lenguaje ya referida en la *Introducción*, insistimos en que nuestro estudio se construye a partir de un enfoque psicolingüístico –presente en el currículo del ámbito lingüístico de la *Generalitat*–, proponiendo, así, una división entre los trastornos que afectan a la producción o a la comprensión tanto oral como escrita. No obstante, también incluimos ciertos trastornos que superan esta división modal –pues pueden afectar a la producción y comprensión al mismo tiempo–, y que, por tanto, deben atenderse de forma interrelacionada; a estos, recordamos, los hemos denominado «trastornos mixtos».

En los próximos capítulos, procederemos al estudio sistemático y particular de la naturaleza, sintomatología, clasificación y etiología de los trastornos seleccionados, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1: *Trastornos del lenguaje seleccionados en la investigación.*

| <b>TRASTORNOS DEL LENGUAJE</b>                      |                      |   |                           |
|---|----------------------|---|---------------------------|
| <b>PRODUCCIÓN ORAL</b>                              |                      | <b>PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL (MIXTOS)</b> | <b>PRODUCCIÓN ESCRITA</b> |
| <b>Alteraciones en la articulación</b>              | Dislalia             | Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)       | Disgrafía                 |
|   | Disglosia            |   |                           |
|   | Disartria            |   |                           |
|   | Trastorno fonológico | Afasias                                       | Disortografía             |
| <b>Alteraciones en la fluidez verbal y el ritmo</b> | Disfemia             |   |                           |
|   | Taquilalia           |   |                           |
|   | Bradilalia           |   |                           |
| <b>Alteraciones en la voz</b>                       | Disfonía             |   |                           |
|   | Afonía               |   |                           |
|   | Rinofonía            |   |                           |
| <b>Otros trastornos</b>                             | Mutismo              |   |                           |

## 9. TRASTORNOS DE LA PRODUCCIÓN ORAL

Los trastornos del habla o trastornos de la producción oral son «aquellas dificultades para la articulación o para la producción clara y fluida, que restan inteligibilidad a la expresión oral» (Celdrán y Zamorano, 2014: 6).

Siguiendo la propuesta de Celdrán y Zamorano (2014: 6-8), establecemos cuatro categorías de trastornos del lenguaje oral en función del componente afectado, obteniendo la siguiente clasificación: 1) alteraciones que afectan a la articulación; 2) alteraciones que afectan a la fluidez verbal y al ritmo en la expresión; 3) y alteraciones en la voz; 4) la cuarta está reservada para el mutismo por su imposibilidad de clasificarlo en las categorías anteriores.

### 9.1 Alteraciones en la articulación

Dentro de las alteraciones que afectan al proceso de articulación, estudiamos la **dislalia**, la **disglosia**, la **disartria** y el **trastorno fonológico**.

#### 9.1.1 Dislalia

##### NATURALEZA

Anylce Barros de Flores y Fernando Flores Rochow (1974: 501) reúnen las definiciones más significativas de dislalia en el número 6 del volumen 45 de la *Revista Chilena de Pediatría*. Permítasenos presentar aquella que consideramos más adecuada según las investigaciones actuales:

La **dislalia** es «el trastorno de la articulación de los fonemas por alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla» (Perelló *et al.*, 1970, citado por Barros de Flores y Flores Rochow, 1974: 501).

## SINTOMATOLOGÍA

La dislalia se caracteriza por la omisión, sustitución, distorsión, adición e inversión reiteradas de fonemas (Celdrán y Zamorano, 2014: 7; Hernández y Toro, 2007: 123).

## CLASIFICACIÓN

En cuanto a la tipología, conviene apuntar que los investigadores se han asentado en distintos criterios clasificatorios: según el fonema afectado, según el tipo de error y según la etiología (Barros de Flores y Flores Rochow, 1974: 502).

Así, *según el fonema afectado* (Perazzo, 1956; Corredera, 1958; Perelló *et al.*, 1970) distinguimos los siguientes tipos de dislalia:

- ❖ **Sigmatismo:** defecto de la pronunciación de /s/.
- ❖ **Gamacismo:** defecto de la pronunciación de /g/, /k/.
- ❖ **Jotacismo:** defecto de la pronunciación de /x/.
- ❖ **Lambdacismo:** defecto de la pronunciación de /l/.
- ❖ **Rotacismo:** defecto de la pronunciación de /r/, /r̄/.
- ❖ **Deltacismo:** defecto de la pronunciación de /d/, /t/.
- ❖ **Betacismo:** defecto de la pronunciación de /p/, /b/.

*Según el tipo de error* (Perazzo, 1956; Perelló, 1970; Azcoaga y Berta, 1971) se diferencia entre:

- ❖ **Paralalias:** cuando se sustituye un fonema por otro.
- ❖ **Mogilalias:** cuando se suprime el fonema.

Finalmente, otros autores (Van Ripper, 1952; Segre, 1955; Perazzo, 1956; Travis, 1957; Perelló *et al.*, 1970; Azcoaga y Berta, 1971) organizan las dislalias *según su etiología*. En esta dirección, destacamos las publicaciones de Hernández y Toro (2007: 122-124) y de Maroto Benito (2007: 27):

- ❖ **Dislalia evolutiva o retraso evolutivo del habla:** afecta a la fase del desarrollo del lenguaje infantil. Consiste en la incapacidad para producir de forma correcta los «fonemas que se consideran en vía de desarrollo para una determinada edad» (Celdrán y Zamorano, 2014: 7) a causa de una madurez cerebral insuficiente y de un inadecuado desarrollo del aparato fonoarticulador. El niño articula las palabras cometiendo omisiones, sustituciones, distorsiones e inversiones fonemáticas.

No se realiza un tratamiento directo para la dislalia evolutiva o retraso evolutivo del habla, pero si el niño continúa presentando problemas en la articulación más allá de los cinco años pasa a considerarse como una patología lingüística de necesaria intervención (Hernández y Toro, 2007: 122).

- ❖ **Dislalia funcional:** alteraciones en la articulación de «fonemas que ya tendrían que estar adquiridos para la edad del hablante» (Celdrán y Zamorano, 2014: 7), provocadas por «una función anómala de los órganos periféricos [articulatorios] en la que se dan omisiones, sustituciones o distorsiones en uno o varios fonemas, sin que existan trastornos o modificaciones orgánicas, sino tan solo una incapacidad funcional» (Hernández y Toro, 2007: 123). La dislalia funcional más frecuente es la sustitución, omisión o deformación de la /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ y /ch/.
- ❖ **Dislalia audiógena:** alteración en la «articulación producida por una audición defectuosa» (Hernández y Toro, 2007: 124). El hablante articula de forma incorrecta a causa de un déficit en la percepción y discriminación auditivas (Gallardo y Gallego, 1993: 172). Algunos autores incluyen la dislalia audiógena en las dislalias orgánicas por la existencia de un déficit auditivo.
- ❖ **Dislalia orgánica:** se incluyen aquellos trastornos de la articulación provocados por alteraciones orgánicas como las disglosias, «alteraciones que afectan a los órganos del habla por anomalías anatómicas o malformaciones de los mismos» (Hernández y Toro, 2007: 124), y las disartrias, alteraciones que aluden a «lesiones del sistema nervioso central» (Hernández y Toro, 2007: 124).

## ETIOLOGÍA

Más adelante trataremos con mayor exhaustividad las disglosias y las disartrias, aunque a continuación presentamos, como ya hemos advertido, su etiología orgánica:

- ❖ *Causas orgánicas:* lesiones o disfunciones cerebrales (disartria), malformaciones anatómicas de los órganos periféricos (disglosia), déficits en la memoria auditiva y secuencial (dislalia audiógena).

Ahora centramos la atención en las causas de la dislalia funcional, entre las cuales hallamos una diversidad considerable de factores. Hernández y Toro (2007: 123) detallan con precisión su etiología:

- ❖ *Escasa habilidad motora:* relación directa entre el grado de retraso motor y el grado de retraso del lenguaje en los defectos de la pronunciación.
- ❖ *Problemas de estructuración espacio-temporal.*

- ❖ *Déficits en la percepción y discriminación auditiva y fonológica.*
- ❖ *Factores psicológicos:* alteraciones emocionales.
- ❖ *Factores ambientales:* nivel cultural del entorno, situación familiar.
- ❖ *Factores hereditarios.*
- ❖ *Deficiencia intelectual:* bajo potencial intelectual.
- ❖ *Factores dispedagógicos:* el inicio prematuro de los procesos académicos de lecto-escritura puede generar dislalias, siendo muy influyente la implementación de una metodología inadecuada.

### 9.1.2 Disglosia

#### NATURALEZA

La **disglosia** es «un trastorno de la articulación de los fonemas debido a una alteración orgánica de los órganos periféricos del habla, cuyo origen no es una afectación del sistema neurológico central» (Hernández y Toro, 2007: 164). Se incluye en el apartado de las dislalias orgánicas, junto con otros trastornos como la disartria.

#### SINTOMATOLOGÍA

Omisión, sustitución, distorsión, adición e inversión de fonemas en los que intervienen los órganos periféricos del habla afectados por causas orgánicas (Celdrán y Zamorano, 2014: 7).

#### CLASIFICACIÓN Y ETIOLOGÍA

Las disglosias se clasifican en función de su etiología. Por ello, consideramos conveniente presentar los distintos tipos de disglosia y las alteraciones orgánicas que las provocan. Si el lector quiere profundizar más en los distintos tipos de disglosia, aconsejamos la lectura de Hernández y Toro (2007: 164-177).

- ❖ **Labiales:** alteración causada por «la forma, movilidad, fuerza o consistencia de los labios» (Hernández y Toro, 2007: 166).

**Etiología:** labio leporino, frenillo labial superior hipertrófico, frenillo labial inferior o labio leporino inferior, parálisis facial, macrostomía, heridas labiales, neuralgia del trigémino (Hernández y Toro, 2007: 166-169).

- ❖ **Mandibulares:** trastorno de la articulación por alteraciones en «la forma de uno o varios maxilares» (Hernández y Toro, 2007: 169).

**Etiología:** resección de maxilares, atrexia mandibular, disostosis maxilofacial, progenie (Hernández y Toro, 2007: 169-171).

- ❖ **Dentales:** trastornos de la articulación derivados de una alteración en «la forma o posición de las piezas dentarias» (Hernández y Toro, 2007: 171).

**Etiología:** factores hereditarios, desequilibrios hormonales, inadecuada alimentación, ortodoncias, prótesis (Hernández y Toro, 2007: 171-173).

- ❖ **Linguales:** alteración de la articulación como «consecuencia de un trastorno orgánico de la lengua» (Hernández y Toro, 2007: 174).

**Etiología:** anquiloglosia o frenillo corto, glosectomía, macroglosia, malformaciones congénitas de la lengua, microglosia, parálisis unilateral y bilateral del hipogloso, fulguración lingual, protrusión lingual, glosoptosis (Hernández y Toro, 2007: 175).

- ❖ **Palatales:** alteración de la articulación de los fonemas «causada por alteraciones orgánicas del paladar óseo y del velo del paladar» (Hernández y Toro, 2007: 175).

**Etiología:** fisura palatina, fisura submucosa del paladar, paladar ojival, paladar corto, úvula bífida (Hernández y Toro, 2007: 175-177).

### 9.1.3 Disartria

#### NATURALEZA

La **disartria** consiste en «la dificultad para la articulación, provocada por lesiones en el sistema nervioso central que afectan a los movimientos de los músculos responsables de la articulación» (Celdrán y Zamorano, 2014: 7).

#### SINTOMATOLOGÍA

La disartria se caracteriza, como la dislalia y la disglosia, por la omisión, sustitución, distorsión, adición e inversión de fonemas. No obstante, en la disartria pueden apreciarse las dificultades en la coordinación de movimientos para articular el habla, percibiéndose movimientos articulatorios flemáticos, laboriosos e imprecisos causados por las lesiones del sistema nervioso central (Celdrán y Zamorano, 2014: 7).

#### CLASIFICACIÓN Y ETIOLOGÍA

Al tratarse de un trastorno de naturaleza orgánica, la clasificación de la disartria, como sucede con la disglosia, está condicionada por la etiología. Así, las disartrias se clasifican en (Hernández y Toro, 2007: 162-164):

- ❖ **Disartria flácida:** se caracteriza por la «alteración del movimiento voluntario, automático y reflejo; flacidez y parálisis con disminución de los movimientos musculares; debilidad o fatiga durante el ejercicio oral; afectación de la lengua; alteraciones respiratorias; hipernasalidad, articulación consonántica distorsionada, y voz ronca y poco intensa» (Hernández y Toro, 2007: 162).

**Etiología:** «lesión localizada en la neurona motriz inferior» (Hernández y Toro, 2007: 162).

- ❖ **Disartria espástica:** se caracteriza por la «debilidad y espasticidad de un lado del cuerpo, en los músculos distales de las extremidades, lenguas y labios; resistencia al movimiento pasivo de un grupo muscular; reflejos de estiramiento muscular exagerados; presencia de reflejos patológicos; respiración y fonación no afectadas; disfunción articulatoria; emisión de frases cortas, tono bajo y monótono; lentitud del habla, articulación poco precisa en consonantes y, a veces, distorsiones vocálicas» (Hernández y Toro, 2007: 163).

**Etiología:** «alteración a nivel de la neurona motriz superior» (Hernández y Toro, 2007: 162).

- ❖ **Disartria atáxica:** se caracteriza por «hipotonía de los músculos afectados; dirección, duración o intensidad de movimientos lentos e inapropiados en la fuerza; disfunción faríngea determinada por la voz áspera y una monotonía en el tono con escasas variaciones en la intensidad; disfunción articulatoria mediante distorsiones; alteraciones prosódicas por énfasis en determinadas sílabas; descontrol emotivo» (Hernández y Toro, 2007: 163).

**Etiología:** afectación del cerebelo (Hernández y Toro, 2007: 163).

- ❖ **Disartrias hipocinéticas:** frecuentes en la enfermedad de Parkinson, y caracterizadas por «movimientos lentos, limitados y rígidos; movimientos repetitivos en los músculos del habla; voz débil, articulación defectuosa, falta de inflexión; frases cortas, falta de flexibilidad y control de los centros faríngeos y variabilidad en el ritmo articulatorio» (Hernández y Toro, 2007: 164).

**Etiología:** «lesiones del sistema extrapiramidal» (Hernández y Toro, 2007: 163).

- ❖ **Disartrias hipercinéticas:** «todas las funciones motóricas (sic) básicas (respiración, fonación, resonancia y articulación) pueden verse afectadas de forma sucesiva o simultánea» (Hernández y Toro, 2007: 164).

- ❖ **Etiología:** «lesiones del sistema extrapiramidal» (Hernández y Toro, 2007: 163).

### 9.1.4 Trastorno fonológico

#### NATURALEZA

El **trastorno fonológico** es «el que presenta un sujeto que tiene afectado el sistema fonológico, mientras que sus habilidades fonéticas se hallarían bien desarrolladas. Sería capaz de articular todos los fonemas por imitación, pero tendría dificultades para integrarlos en palabras y en el lenguaje espontáneo» (Celdrán y Zamorano, 2014: 7).

#### SINTOMATOLOGÍA

El trastorno fonológico, del mismo modo que los anteriores trastornos estudiados (dislalia, disglosia y disartria), se caracteriza por la omisión, sustitución, distorsión, adición e inversión de fonemas. La distinción del trastorno fonológico reside en que el hablante afectado hace un uso totalmente arbitrario de los fonemas, manteniendo intacta su realización fonética. Por tanto, el hablante se muestra capaz de articular los sonidos, pero revela, sin embargo, una clara afectación del sistema fonológico (Celdrán y Zamorano, 2014: 7).

#### CLASIFICACIÓN

José Francisco Cervera y Amparo Ygual (2001: 16-24) determinan la tipología de los trastornos fonológicos:

- ❖ **Retraso fonológico:** se define como «la presencia de procesos fonológicos retrasados para la edad del hablante pero que siguen las pautas de desarrollo normal» (Cervera e Ygual, 2001: 18). También puede denominarse «inmadurez articuladora», e incluso muchos de los casos leves se incluyen en la bibliografía bajo el concepto «retraso evolutivo del habla».
- ❖ **Trastorno desviante-consistente:** consiste en un retraso fonológico severo caracterizado por la desviación fonológica, causando frecuentes sustituciones fonemáticas. Los procesos desviantes son aquellos que no se producen durante el desarrollo fonológico normal (Cervera e Ygual, 2001: 20).
- ❖ **Trastorno desviante-inconsistente:** se constituye a partir de la presencia de procesos fonológicos desviantes sumados a una marcada inconsistencia en la pronunciación. Por inconsistencia en la pronunciación se entiende la tendencia del hablante a pronunciar, reiteradamente, los mismos fonemas o palabras de formas diferentes (Cervera e Ygual, 2001: 22).
- ❖ **Trastorno articulatorio:** «dificultad para realizar uno o más sonidos tanto de forma aislada como incorporada en las palabras. La imposibilidad para pronunciar adecuadamente se muestra constante y no depende de la modalidad

del habla ni del segmento en el que se encuentra el sonido [...]. La pronunciación resultante es una distorsión, omisión o sustitución» (Cervera e Ygual, 2001: 16). El trastorno articulatorio se conoce en la bibliografía española como «dislalia funcional», mientras que en otros países se habla de «trastorno articulatorio», «trastorno fonético» o «error residual de habla».

### ETIOLOGÍA

Las causas del trastorno fonológico son las siguientes (Celdrán y Zamorano 2014: 7):

- ❖ *Déficits en la percepción fonológica y memoria auditiva.*
- ❖ *Desfases en la madurez personal y neurobiológica.*
- ❖ *Dificultades para establecer y organizar un sistema fonológico estable.*

## 9.2 Alteraciones en la fluidez verbal y el ritmo

Entre los trastornos que influyen en la fluidez verbal y el ritmo estudiamos la **disfemia**, la **taquilalia** y la **bradilalia**.

### 9.2.1 Disfemia

#### NATURALEZA

Sangorrín (2005: 43) manifiesta que la **disfemia**, también llamada *tartamudez*, *balbuceo* o *habla no fluida*, consiste en un trastorno, en la mayoría de casos no orgánico, caracterizado por «disfluencias anormales y persistentes en el habla».

Por su parte, Gallardo y Gallego (1993: 246) definen «la disfemia o tartamudez como un trastorno de la fluidez del habla, caracterizado por repeticiones o bloqueos espasmódicos que afectan al ritmo del lenguaje y a la melodía del discurso».

#### SINTOMATOLOGÍA

La persona afectada por disfemia o tartamudez sabe con exactitud aquello que quiere transmitir oralmente, pero, sin embargo, no es capaz de producirlo con fluidez. El síntoma principal de la disfemia es la disrupción de la coarticulación, produciéndose así disfluencias de distinta índole: repeticiones involuntarias de parte de la sílaba, prolongaciones silenciosas o sonoras de sonidos verbales. Las interrupciones en los movimientos productores del habla afectan, en consecuencia, al flujo sonoro verbal (Sangorrín, 2005: 44).

## CLASIFICACIÓN

Maroto (2007: 28) expresa que la clasificación más utilizada por los especialistas ha sido la diferenciación entre *disfemia tónica* y *disfemia clónica*:

- ❖ **Disfemia tónica:** se caracteriza por problemas de alta y persistente tensión muscular, reflejados en bloqueos reiterados al hablar (Maroto, 2007: 28).
- ❖ **Disfemia clónica:** se manifiesta tanto en supuestos de tensión muscular como en aquellos que no se produce tensión y se caracteriza por series repetidas de espasmos que provocan repeticiones de parte de la producción verbal (Maroto, 2007: 28).
- ❖ **Disfemia mixta:** es el resultado de la combinación de las anteriores y la más frecuente entre los afectados por disfemia (Maroto, 2007: 28).

Asimismo, Sangorrín (2005: 43) establece, en su publicación, la siguiente clasificación:

- ❖ **Disfemia o tartamudez evolutiva:** se inicia en la infancia, entre los 2 y 4 años de edad, y su diagnóstico precoz resulta primordial, ya que cuando el trastorno persiste durante más de dos años se cronifica –prolongándose incluso hasta la edad adulta– y se agrava con la aparición de otros síntomas como logofobia, conductas de evitación, sentimientos y actitudes negativas hacia la comunicación que afectan severamente a los niveles académico y social del niño (Sangorrín, 2005: 43).
- ❖ **Disfemia o tartamudez neurogénica:** surge a partir de una lesión o enfermedad cerebral en un hablante que antes presentaba un habla fluida normal. Las disfluencias suelen mantenerse «estables a lo largo del tiempo y en las distintas situaciones verbales» (Sangorrín, 2005: 43).
- ❖ **Disfemia o tartamudez psicógena:** es un caso poco habitual. Se manifiesta en adultos que han padecido un episodio estresante; no presenta, por tanto, causa neurológica alguna (Sangorrín, 2005: 43).
- ❖ **Disfemia o tartamudez encubierta:** el hablante afectado es consciente de sus dificultades para coarticular de forma fluida y normal, pero, curiosamente, la dificultad se muestra prácticamente imperceptible para el oyente. Suelen ser casos de hablantes disfémicos que han mejorado su fluidez verbal, pero que todavía continúan con ciertos problemas para hablar con fluidez (Sangorrín, 2005: 43-44).

## ETIOLOGÍA

Las teorías multifactoriales apuntan a la combinación de distintos factores funcionales como la causa de la tartamudez, excepto en aquellos casos que existe una patología

neuroológica. Así, la mayoría de manuales apuntan a factores genéticos, constitucionales y ambientales (Celdrán y Zamorano, 2014: 8), destacando entre estos la herencia genética, los trastornos de lateralidad y la predisposición biológica en los hablantes masculinos como los puntos más significativos. No obstante, distintas investigaciones actuales parecen desmitificar la concepción de la tartamudez como resultado de un trastorno psicopatológico (véase Brown *et al.*, 2005; Corbera *et al.*, 2004; Foundas *et al.*, 2004; Jancke *et al.*, 2004):

Se ha venido considerando la disfemia como un trastorno especial (tartamudez idiopática) sin hallarse una clara etiología, sin poderse definir una patología cerebral. Sin embargo, recientemente, las pruebas de neuroimagen funcional cerebral y los potenciales cognitivos evocados describen alteraciones cerebrales funcionales de base biológica relacionadas con la tartamudez. Incluso se están hallando diferencias en el volumen de masa encefálica en estructuras relacionadas con la fluidez del habla en el cerebro de pacientes disfémicos en comparación con el cerebro de personas fluentes. También están descritos cambios en estas anomalías cerebrales estructurales y funcionales después de la terapia de la tartamudez (Sangorrín, 2005: 44).

## 9.2.2 Taquilalia y bradilalia

### NATURALEZA

La *taquilalia* y la *bradilalia* son trastornos que afectan al ritmo del habla. Así, mientras que la **taquilalia o taquifemia** se trata de un «trastorno de la fluidez caracterizado por una excesiva rapidez de la palabra, desorganización de la frase, omisión de sílabas o de sonidos y articulación imprecisa» (Maroto, 2007: 28), la **bradilalia** consiste en lo contrario, es decir, en un «ritmo de habla anormalmente lento» (Celdrán y Zamorano, 2014: 8).

### SINTOMATOLOGÍA

En la taquilalia la sintomatología característica es la falta de inteligibilidad del discurso causada por la precipitación al hablar. En cambio, en la bradilalia, el indicador sintomático es una excesiva lentitud al hablar (Celdrán y Zamorano, 2014: 8).

### CLASIFICACIÓN

La dificultad que entraña delimitar con precisión las fronteras de las alteraciones del ritmo provoca que solo puedan concebirse las alteraciones en su grado extremo (Celdrán y Zamorano, 2014: 8):

- ❖ **Taquilalia o taquifemia:** ritmo excesivamente rápido.
- ❖ **Bradilalia:** ritmo excesivamente lento.

## ETIOLOGÍA

Aunque la taquilalia se relaciona en la actualidad con distintas variaciones en la anatomía cerebral provocadas por alteraciones perinatales y/o hereditarias vinculadas con la disfunción en la conexión interhemisférica y la inmadurez del sistema nervioso central, se tienen presentes los siguientes factores (González *et al.*, 2003: 16):

- ❖ *Rasgos conductuales* relacionados con el nerviosismo, la ansiedad, las conductas impulsivas y la hiperactividad.
- ❖ *Factores ambientales relacionados con modelos de habla* caracterizados por un ritmo rápido.
- ❖ *Factores ambientales referentes a situaciones estresantes.*

Las causas de la bradilalia son funcionales, excepto en algunos casos de lesión neurológica:

- ❖ *Rasgos conductuales* relacionados con la depresión, la ansiedad, la baja autoestima, el aislamiento social y la dependencia emocional.
- ❖ *Factores ambientales relacionados con modelos de habla* caracterizados por un ritmo lento.
- ❖ *Factores ambientales referentes a situaciones estresantes.*

## 9.3 Alteraciones en la voz

Hacen referencia a cualquier alteración anómala en «los parámetros o cualidades de la voz: intensidad, tono y timbre» (Maroto, 2007: 29). A continuación, estudiamos la **disfonía**, la **afonía** y la **rinofonía**.

### 9.3.1 Disfonía y afonía

#### NATURALEZA

Bustos (1995: 59) define **disfonía** como «toda perturbación que afecta a las cualidades acústicas de la voz: la altura, la intensidad y el timbre».

En cuanto a la **afonía**, los manuales coinciden en que supone la pérdida total de la voz, pero difieren en relación a su evolución y etiología. Así, hay autores como Celdrán y Zamorano (2014: 8) que defienden la afonía como «la pérdida total y temporal de la voz por una causa inflamatoria aguda», mientras que otros como Hernández y Toro (2007:

111) conciben la afonía como «la pérdida total e irreversible de la voz por parálisis central, psicógena o por laringectomía».

### SINTOMATOLOGÍA

Los síntomas característicos de la disfonía son las perturbaciones en el tono y timbre de la voz, mientras que la pérdida total de la voz es síntoma indiscutible de afonía (Clares y Zamorano, 2014: 8).

### CLASIFICACIÓN

El trastorno de afonía no presenta subclasificaciones:

- ❖ **Afonía:** pérdida total y temporal de la voz.

En cuanto a la disfonía, Morrison (1996) establece la siguiente clasificación, asentada en criterios etiológicos:

- ❖ **Disfonías funcionales:** «alteraciones en la voz producidas por el mal funcionamiento que realiza el hablante de los músculos responsables de la respiración, de la fonación y de la resonancia» (Rodríguez y Gallego, 2007: 3). Dentro de las disfonías funcionales encontramos:

- **Disfonías hipercinéticas:** «caracterizadas por la tensión excesiva de las cuerdas vocales que impide su óptimo funcionamiento» (Rodríguez y Gallego, 2007: 4).
- **Disfonías hipocinéticas:** «producidas por la incapacidad o dificultad para el cierre total de las cuerdas vocales» (Rodríguez y Gallego, 2007: 4).

- ❖ **Disfonías orgánicas:** existencia de alteraciones anatómicas o estructurales provocadas por «lesiones congénitas o adquiridas en los órganos encargados directamente o indirecta de la fonación» (Rodríguez y Gallego, 2007: 4).

Asimismo, incluimos una tercera categoría como resultado de la combinación de las anteriores, contemplada por el Departamento de Cirugía de la Universidad de Alcalá de Henares en *Alteraciones de la voz y el lenguaje*.

- ❖ **Disfonías orgánico-funcionales:** evolución de una alteración funcional inicial a una lesión orgánica por mal uso o abuso vocal. El mal uso consiste en una actuación distorsionada e involuntaria del aparato fonatorio que interfiere en la producción oral. A diferencia, el concepto de abuso vocal hace referencia también a un uso distorsionado, pero voluntario del tono y de la intensidad en la producción oral.

## ETIOLOGÍA

Las causas que provocan disfonía y afonía –en un supuesto más grave– son las siguientes:

- ❖ *Insuficiencia de flujo pulmonar* para iniciar y mantener la vibración de las cuerdas vocales.
- ❖ *Defecto en el cierre glótico*, causando un escape de aire durante la aducción de las cuerdas vocales en fonación.
- ❖ *Irregular vibración* de la onda mucosa.
- ❖ *Alteraciones en la contracción de los músculos laríngeos*.
- ❖ *Alteraciones anatómicas* en las cavidades de resonancia y en los órganos articulatorios.

### 9.3.2 Rinofonía

#### NATURALEZA

Dentro de las alteraciones en la voz agrupadas por el concepto disfonía, los trastornos referidos exclusivamente a las alteraciones en el timbre de la voz se conocen como **rinofonía**.

#### SINTOMATOLOGÍA

Voz con excesiva o insuficiente resonancia nasal es el indicador sintomático de la rinofonía (Celdrán y Zamorano, 2014: 8).

#### CLASIFICACIÓN

- ❖ **Rinofonía abierta o Hiperrinofonía:** existencia de una resonancia nasal exagerada. Escape de aire nasal durante la emisión de fonemas orales (Celdrán y Zamorano, 2014: 8).
- ❖ **Rinofonía cerrada o Hiporrinofonía:** insuficiente resonancia nasal. Obstrucción nasal que impide la emisión de fonemas nasales (Celdrán y Zamorano, 2014: 8).

#### ETIOLOGÍA

Las causas de la rinofonía son las propias de las disglosias palatinas y nasales (Celdrán y Zamorano, 2014: 8):

- ❖ *Malformación en el velo*.
- ❖ *Obstrucción nasal*.

## 9.4 Otros trastornos de la producción oral

### 9.4.1 Mutismo

#### NATURALEZA

El **mutismo** supone la ausencia del lenguaje ya adquirido por el hablante (Celdrán y Zamorano, 2014: 15).

#### SINTOMATOLOGÍA

No es una ausencia provocada por alguna disfunción cerebral. Los síntomas principales que muestra la persona afectada por mutismo son: timidez excesiva, aislamiento social, excesiva dependencia, rechazo escolar, rasgos compulsivos y conductas de oposición (Cortés *et al.*, 2009: 8-9).

#### CLASIFICACIÓN

Según José B. González Palcón, profesor titular de Audición y Lenguaje en el C.R.A. de Villacedré de la Junta de Castilla y León, podemos distinguir los siguientes tipos de mutismo:

- ❖ **Mutismo neurótico o emocional:**
  - ❖ **Parcial o selectivo:** la ausencia del lenguaje solo se produce ante ciertas personas o situaciones.
  - ❖ **Total:** consiste en la desaparición progresiva y total del lenguaje sin estar causada por alguna disfunción cerebral. Suele ser muy infrecuente.
- ❖ **Mutismo asicótico:** es un cuadro grave característico del autismo.

#### ETIOLOGÍA

Nos centramos en el mutismo emocional selectivo por ser aquel tipo de mutismo que puede producirse con mayor frecuencia en el contexto educativo de la Secundaria. En esta dirección, recomendamos la lectura de Cortés *et al.* (2009), donde se destacan los siguientes factores del mutismo emocional parcial o selectivo:

- ❖ *Factores relevantes en el ámbito emocional y afectivo:* «vivencia de acontecimientos vitales estresantes, vulnerabilidad, apego excesivo a las figuras paternas, conductas de inhibición social, timidez, retraimiento, escasas habilidades comunicativas y lingüísticas, conductas de rigurosidad, meticulosidad y perfeccionismo excesivo» (Cortés *et al.*, 2009: 8).

- ❖ *Factores relevantes en el ámbito familiar y social:* «estilo educativo, modelo familiar respecto a las relaciones sociales, clima familiar, existencia de trastornos de habla en la familia, perfeccionismo familiar, excesiva atención recibida por no hablar» (Cortés *et al.*, 2009: 9).
- ❖ *Factores relevantes en el ámbito escolar:* «estilo relacional del profesor, conocimiento del profesor respecto al trastorno, estilo educativo del profesor, acomodación del entorno a las dificultades del niño, generación de expectativas negativas y, de nuevo, excesiva atención recibida por no hablar» (Cortés *et al.*, 2009: 9-10).

## 10. TRASTORNOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Nos ocupamos en este apartado de los «trastornos de la producción escrita», es decir, de aquellos trastornos que afectan a la escritura. Portellano Pérez (1993: 30) define la escritura como «una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas. No es un código figurativo, sino un código simbólico».

Para el aprendizaje de la escritura deben darse unas condiciones madurativas específicas, a saber: un suficiente desarrollo intelectual y un adecuado desarrollo lingüístico, sensoriomotriz y socioafectivo del niño. No obstante, a pesar de presentar las condiciones necesarias para el desarrollo del lenguaje escrito, ciertos alumnos padecen una afectación en el proceso de escritura que dificulta su rendimiento escolar y, por consiguiente, su aprendizaje. Por este motivo, centramos las siguientes secciones en el estudio de los trastornos de la producción escrita más relevantes: la **disgrafía** y la **disortografía**

### 10.1 Disgrafía

#### NATURALEZA

Portellano Pérez (1993) trata en profundidad el trastorno disgráfico y precisa que la **disgrafía** es «un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual, con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos» (Portellano, 1993: 43).

#### SINTOMATOLOGÍA

Diferenciamos la sintomatología en función del tipo de disgrafía, que veremos justo a continuación. Así, la disgrafía disléxica se caracteriza por la «omisión de letras, sílabas o palabras; confusión de letras con sonido semejante; confusión de letras con orientación simétrica similar; inversión o trasposición del orden de las sílabas;

invención de palabras o paragrafía escritora; agregado de letras y sílabas, y uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras» (Portellano, 1993: 44).

En cambio, la disgrafía motriz se manifiesta a partir de «trastornos de la forma de las letras; trastornos del tamaño de las letras; deficiente espaciado entre las letras dentro de una palabra, entre las palabras y entre los renglones; inclinación defectuosa de las palabras y de los renglones; ligamientos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra; trastornos de la presión o 'color' de la escritura, bien por exceso o por defecto; trastornos de la fluidez y el ritmo escritor, trastornos de la direccionalidad de los giros y alteraciones tónico-posturales en el niño» (Portellano, 1993: 44).

### CLASIFICACIÓN

Giordano (1973) establece dos tipos de disgrafía: *disgrafía disléxica* y *disgrafía motriz* o *caligráfica*.

- ❖ **Disgrafía disléxica:** la disgrafía disléxica es «la alteración simbólica del lenguaje escrito como consecuencia de las dificultades disléxicas. Afectan al contenido de la escritura» (Portellano, 1993: 44). Parte de las dificultades de escritura derivan de los problemas en la lectura. Aunque la dislexia suele manifestarse con mayor frecuencia en trastornos disortográficos, también hallamos ciertos casos disgráficos asociados a la dislexia (Portellano, 1993: 42).
- ❖ **Disgrafía motriz:** también llamada «disgrafía caligráfica», es la «alteración de la forma de las letras y la calidad de la escritura en sus aspectos perceptivo-motrices» (Portellano, 1993: 44). No afecta al contenido, sino a la forma de la escritura.

### ETIOLOGÍA

Se han identificado cuatro causas de las disgrafías (Portellano, 1993: 50-55):

- ❖ *Causas madurativas:* «trastornos de lateralización (ambidextrismo y zurdería contrariada son las más habituales), trastornos de eficiencia psicomotora, trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices y trastornos en la expresión gráfica del lenguaje» (Portellano, 1993: 50-52).
- ❖ *Causas caracteriales:* «dificultades psicológicas, conflictos emocionales, trastornos de conducta como inhibición, timidez, aislamiento o conductas antisociales» (Portellano, 1993: 53).
- ❖ *Causas pedagógicas:* «fallos psicopedagógicos como la instrucción rígida o demasiado forzada en las primeras etapas del aprendizaje, deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras, materiales inadecuados para la enseñanza de la escritura, establecimiento de objetivos demasiado ambiciosos e

inadaptados a las posibilidades de los alumnos», entre otros (Portellano, 1993: 54).

- ❖ *Causas mixtas*: «combinación de distintas causas madurativas, caracteriales y pedagógicas» (Portellano, 1993: 55).

## 10.2 Disortografía

### NATURALEZA

La **disortografía** es «la incapacidad de estructurar gramaticalmente el lenguaje [escrito]» (Portellano, 1993: 44). Es un trastorno de la escritura que no se asocia a consecuencias disléxicas. Además, García Vidal (1989) remarca que la disortografía es «el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o su grafía».

### SINTOMATOLOGÍA

Dionisio Rodríguez (1991) reúne los cuatro errores sintomáticos del trastorno disortográfico:

- ❖ *Errores de carácter lingüístico-perceptivo*: sustituciones de fonemas vocálicos o consonánticos afines por punto y/o modo de articulación; omisión de fonemas, en general consonánticos, sílabas y palabras; adiciones de fonemas, sílabas y palabras; inversiones de los sonidos.
- ❖ *Errores de carácter viso-espacial*: sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio; sustitución de letras similares por sus características visuales, confusión en la grafía de los alófonos; omisión de la hache.
- ❖ *Errores de carácter viso-auditivo*: dificultad para asociar fonemas y grafemas.
- ❖ *Errores relacionados con el contenido*: dificultades para separar las grafías mediante los espacios en blanco, uniones de palabras, separaciones de sílabas que componen una palabra, unión de sílabas pertenecientes a dos palabras distintas.
- ❖ *Errores relacionados con las reglas ortográficas*.

## CLASIFICACIÓN

Tsvetkove (1977) y Luria (1980) defienden una clasificación de la disortografía constituida por siete tipos:

- ❖ **Disortografía temporal:** relacionada con la percepción del ritmo, consiste en las dificultades de percepción de los aspectos fonéticos de la cadena hablada y su correspondiente transcripción grafémica.
- ❖ **Disortografía perceptivo-cinestésica:** dificultad para percibir y analizar los factores kinésicos de la articulación. Imposibilidad para reflejar los sonidos percibidos.
- ❖ **Disortografía cinética:** afectación en la secuenciación fonemática del discurso.
- ❖ **Disortografía visoespacial:** dificultades en la percepción visual y espacial de los grafemas. Se refleja en las rotaciones o inversiones estáticas, sustituciones de grafemas con formas parecidas y confusión de letras de doble grafía.
- ❖ **Disortografía dinámica:** afectación de la estructuración sintáctica oracional. También se conoce como «disgramatismo».
- ❖ **Disortografía semántica:** afectación del nivel semántico. Se plasma en la escritura a través de la alteración del significado de las palabras.
- ❖ **Disortografía cultural:** severos problemas en el aprendizaje de las normas y reglas ortográficas.

## ETIOLOGÍA

Por último, se señalan cinco causas como las responsables de la disortografía (Rivas y Fernández, 1994):

- ❖ *Perceptivas:* deficiencias en la percepción, memoria visual y auditiva, y deficiencias espacio-temporales.
- ❖ *Intelectuales:* inmadurez intelectual.
- ❖ *Lingüísticas y socioculturales:* dificultades de articulación fonemáticas y deficiente conocimiento y uso del lenguaje.
- ❖ *Afectivo-emocionales:* baja motivación y autoestima.
- ❖ *Pedagógicas:* metodologías didácticas inadecuadas.

## 11. TRASTORNOS MIXTOS: PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN

En este capítulo analizamos aquellos trastornos que afectan tanto a la producción como a la comprensión del lenguaje oral y escrito. En concreto, nos ocupamos de dos: del **Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)** y de las distintas **afasias**.

### 11.1 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

#### NATURALEZA

El fonoaudiólogo Daniel A. Silva (2010) de la Universidad de Chile reúne en su artículo «Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)» las definiciones y clasificaciones del TEL más importantes de los últimos años. Así, La *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) proporcionó en los años 80 la definición más característica del trastorno:

Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo (ASHA, 1980: 317-318).

A fin de poder identificar y diferenciar el TEL de los demás trastornos del lenguaje se tiene en cuenta un conjunto de criterios (Celdrán y Zamorano, 2014: 10):

❖ **Criterio de inclusión-exclusión:** Stark y Tallal (1981: 114-122) establecen seis indicadores:

1. Inexistencia de alteraciones neurológicas.
2. Habilidades práxicas o motoras normales.
3. Nivel intelectual igual o superior a 85 (C.I.).
4. Inexistencia de alteraciones emocionales y conductuales.

5. Nivel lector normal.
6. Nivel auditivo de 25db en frecuencias conversacionales y en pruebas de reconocimiento de palabras.

- ❖ **Criterio de especificidad:** afectación exclusiva del lenguaje.
- ❖ **Criterio evolutivo:** carácter duradero y persistente incluso ante las distintas intervenciones y los tratamientos.
- ❖ **Criterio de discrepancia:** disparidad entre las habilidades lingüísticas y las cognitivas. Las deficiencias lingüísticas se presentan en hablantes con un desarrollo cognitivo normal.

### SINTOMATOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN

Las clasificaciones del TEL pueden ser con *base clínica, empírica o clínico-empírica*. Entre las clasificaciones con base clínica destacan la propuesta de Rapin y Allen (1983) –reformulada en 1996– y la de la APA en DSM-IV (1994). En cuanto a las clasificaciones con base empírica apuntamos la de Aram y Nation (1975), la de Wolfus, Moscovitch y Kinsbourne (1980) y la de Fletcher y Hall (1992). Y, por último, de las clasificaciones con base empírico-clínica distinguimos la de Wilson y Risucci (1986) y la de Ramsden, Crutchey y Botting (1997).

Nuestra investigación apoya la clasificación de Rapin y Allen (1983) por ser, como expresa Daniel A. Silva (2010), la más utilizada y citada en la actualidad por su carácter práctico:

- ❖ **Trastornos de la vertiente expresiva**
  - **Déficit de programación fonológica:** comprensión normal o casi normal; habla difícilmente inteligible por dificultades en el conocimiento y uso de los rasgos fonéticos; inhabilidad para articular secuencias de sonidos y/o para identificar los fonemas de forma constante en diferentes contextos secuenciales; retraso y/o anomalías en el uso de los procesos fonológicos y en el uso de los sonidos como elementos contrastivos; limitaciones en el desarrollo de la conciencia fonológica; déficit en el análisis secuencial; deficiente memoria auditivo-verbal con ocasionales dificultades para la recuperación léxica o para el establecimiento de relaciones semánticas entre las palabras.

### ❖ Trastornos mixtos expresión-comprensión

- **Déficit fonológico-sintáctico:** déficit en la comprensión y expresión de aspectos fonológicos y sintácticos; trastorno fonológico con retraso y/o anomalías en el desarrollo fonológico; sintaxis anormal; expresión limitada en relación al discurso narrativo y conversacional; mejor desarrollo de los niveles pragmático y semántico.

### ❖ Trastornos del procesamiento de orden superior

- **Déficit semántico-pragmático:** graves problemas de comprensión, sobre todo en la comprensión de estructuras y discursos complejos; retraso marcado en la adquisición del lenguaje; habla fluida; articulación normal; estructura gramatical normal, aunque con emisiones gramaticalmente problemáticas; déficits en el desarrollo semántico; dificultades en la recuperación léxica; anomalías pragmáticas relacionadas generalmente con la función conversacional.
- **Déficit léxico-sintáctico:** deficiencia en la comprensión de enunciados complejos; fluidez verbal con posible ocasional pseudodisfemia por dificultades de evocación; articulación y desarrollo fonológico normal; dificultades léxicas, morfológicas y de evocación de palabras.

### ETIOLOGÍA

Las recientes investigaciones han revelado que las causas del TEL son genéticas, aunque no se descartan otras posibles etiologías. Parece que un gen situado en el cromosoma siete sería el responsable del TEL. Además, los estudios de neuroimagen han puesto de manifiesto que los niños con TEL presentaban una pérdida de la asimetría normal en la anatomía cerebral del lóbulo temporal izquierdo, responsable del lenguaje (información extraída de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

## 11.2 Afasias

### NATURALEZA

Las **afasias** son «trastornos del lenguaje ocasionados por una lesión cerebral en una persona que previamente podía hablar con normalidad» (Vendrell, 2001: 980).

### SINTOMATOLOGÍA, CLASIFICACIÓN Y ETIOLOGÍA

Vendrell (2001: 980-986) presenta las distintas afasias, las afectaciones que provocan en el lenguaje y la correlación clinicopatológica existente.

#### ❖ AFASIA MOTORA

**Sintomatología:** expresión verbal severamente afectada, comprensión también afectada, –aunque relativamente mejor que la expresión–, alteración significativa de los mecanismos articulatorios, vocabulario restringido, agramatismo, reducción considerable de la longitud de las frases, parafasias fonémicas, articulación laboriosa –de ahí la denominación de 'afasia no fluente'–, agrafía y, en ocasiones, apraxia ideomotora (Vendrell, 2001: 983).

**Etiología:** «lesiones extensas que afectan el pie de la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo y áreas adyacentes, entre ellas, las áreas rolándicas de la región parietal y en profundidad hasta los ganglios basales. En los casos de lesión exclusiva del área de Broca, la afectación del lenguaje es moderada y los pronósticos de recuperación son muy favorables» (Vendrell, 2001: 983).

#### ❖ AFASIA SENSORIAL

**Sintomatología:** comprensión verbal gravemente afectada, articulación fluida, pero con parafasias fonéticas y semánticas, lectura y escritura afectadas también con gravedad, disintaxia, logorrea, lenguaje jergafásico (Vendrell, 2001: 983).

**Etiología:** «lesión en el tercio posterior de la primera y segunda circunvolución temporal del hemisferio izquierdo. Tanto el *girus* de Heschl como la circunvolución supramarginal pueden verse también afectados» (Vendrell, 2001: 983).

#### ❖ AFASIA DE CONDUCCIÓN

**Sintomatología:** imposible o deficiente repetición lingüística, presencia de gnosognosia, parafasias fonémicas, lectura en voz alta alterada, comprensión y flujo de elocución casi normales (Vendrell, 2001: 983).

**Etiología:** «lesiones en la región posterior de la primera circunvolución temporal y la parte más inferior de la circunvolución supramarginal» (Vendrell, 2001: 983).

❖ **AFASIA GLOBAL**

**Sintomatología:** expresión y comprensión gravemente afectadas (Vendrell, 2001: 983).

**Etiología:** «lesiones extensas en la arteria cerebral media izquierda, con afectación de las áreas frontoparietales y temporoparietales» (Vendrell, 2001: 983).

❖ **AFASIA TRANSCORTICAL**

Las afasias transcorticales hacen referencia a la denominada «afasia de conducción central» de Lichteim (1885) y consisten en la interrupción del proceso de transferencia del material auditivo verbal al centro de los conceptos. Estas afasias se pueden subclasificar en:

❖ **AFASIA SENSORIAL TRANSCORTICAL**

**Sintomatología:** comprensión verbal afectada, pero con una expresión verbal fluente; repetición preservada (Vendrell, 2001: 984).

**Etiología:** «lesiones en la región temporooccipital y, en ciertas ocasiones, en las áreas parietoccipitales» (Vendrell, 2001: 984).

❖ **AFASIA MOTORA TRANSCORTICAL**

**Sintomatología:** expresión verbal afectada, pero una comprensión preservada; la repetición, también queda preservada (Vendrell, 2001: 984).

**Etiología:** «lesiones en el área motora suplementaria del lóbulo frontal dominante» (Vendrell, 2001: 984).

❖ **AFASIA TRANSCORTICAL MIXTA**

**Sintomatología:** alteración de la expresión y la comprensión, aunque con capacidad para la repetición (Vendrell, 2001: 984).

**Etiología:** «lesiones en áreas corticales y subcorticales» (Vendrell, 2001: 984).

❖ **AFASIA ANÓMICA**

**Sintomatología:** incapacidad para denominar (anomia). Los afectados por la afasia anómica suelen recurrir a circunloquios y a generalizaciones (Vendrell, 2001: 984).

**Etiología:** «lesiones en la región angular y la zona posterior de la tercera circunvolución temporal del hemisferio dominante» (Vendrell, 2001: 984).

❖ **AFASIA POR LESIÓN SUBCORTICAL**

**Sintomatología:** diversidad de síntomas en función de la zona subcortical afectada; problemas de fluencia y articulación, comprensión, fenómenos anómicos con neologismos y fenómenos jergales, entre otros (Vendrell, 2001: 984).

**Etiología:** «lesiones en las estructuras subcorticales» (Vendrell, 2001: 984).

Tabla 2: *Afectación de las afasias en las dimensiones lingüísticas.*

| AFECTACIÓN DE LAS AFASIAS EN LAS DIMENSIONES LINGÜÍSTICAS |                                |                               |
|---|--------------------------------|-------------------------------|
| PRODUCCIÓN  | COMPRENSIÓN                    | PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN      |
| Afasia motora   | Afasia sensorial               | Afasia de conducción          |
| Afasia motora transcortical                               | Afasia sensorial transcortical | Afasia global                 |
| Afasia anómica  |                                | Afasia transcortical mixta    |
|   |                                | Afasia por lesión subcortical |

# **PARTE III**

## **PROTOCOLO DE ACTUACIÓN**

## 12. INTRODUCCIÓN

Concebimos los trastornos del lenguaje expuestos en el marco teórico como dificultades de aprendizaje, porque, como hemos declarado durante el trabajo, obstaculizan e incluso imposibilitan la consecución de los objetivos didácticos establecidos en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la *Generalitat de Catalunya* publicado en el Decreto 187/2015 DOGC núm. 6945 de 28 de agosto de 2015.

Por desgracia, la ausencia de protocolos de actuación de carácter institucional ralentiza la intervención educativa en aquellos alumnos afectados por los trastornos del lenguaje. En la actualidad, el profesorado no dispone de un protocolo de actuación sistemático y riguroso; por ello, en esta tercera parte de la investigación ambicionamos determinar los criterios que posibilitarían la detección y el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y que orientarían, por consiguiente, las intervenciones educativas pertinentes.

El protocolo de actuación que proponemos se fundamenta en las directrices trazadas por Acosta *et al.* (2005). En consonancia con estas, estructuramos el protocolo en tres procesos interrelacionados:

1. **Detección**
2. **Evaluación diagnóstica integrada.**
3. **Intervención educativa.**

Advertimos que nuestros procedimientos de actuación, presentados en los siguientes capítulos, no pretenden inmiscuirse en la competencia de los Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP). Así, el siguiente protocolo debe interpretarse, más bien, como una acción complementaria, cuyo propósito es, en primera instancia, incrementar la celeridad y la precisión de las intervenciones educativas relativas a los trastornos del lenguaje a partir de la instauración de un sistema, para el docente, de detección y diagnóstico en el aula.

## 13. PROCESO DE DETECCIÓN

El objetivo del proceso de detección consiste en poner de manifiesto la existencia de determinadas dificultades lingüísticas que pueden indicar la presencia de un posible trastorno del lenguaje. La intervención en los trastornos del lenguaje debe caracterizarse por la precocidad y para el concepto de «intervención precoz» remito a las palabras de J. L. Lambert, J. A. Rondal y X. Seron (1988):

El hecho de preguntarse si la intervención precoz es eficaz es una cuestión demasiado general a la que sólo se puede responder por vía afirmativa. [...] Por intervención precoz se entiende el conjunto de los procedimientos educativos dispuestos para remediar trastornos del lenguaje, a partir del momento en que se evidencia en el sujeto la existencia de tales trastornos (Lambert *et al.*, 1988: 272).

La precocidad de la intervención en los trastornos del lenguaje requiere, por consiguiente, un eficaz proceso de detección o *screening*, en cuyo desarrollo resulta totalmente determinante la implicación del docente. No obstante, debemos ser conscientes de que en la evaluación de los trastornos lingüísticos intervienen de forma coordinada y colaborativa distintos agentes, a saber: la totalidad del profesorado, los profesionales de la Comunicación y el Lenguaje, los profesionales de Psicología y Pedagogía, las familias y los trabajadores sociales. La Tabla 3, detalla las funciones particulares de los agentes partícipes en el proceso de evaluación.

Tabla 3: Agentes implicados en la evaluación de los trastornos del lenguaje. Tabla extraída de Acosta *et al.* (2005).


| <b>AGENTES IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE</b>   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <b>PROFESORADO</b>  | <b>PROFESIONALES<br/>COMUNICACIÓN Y<br/>LENGUAJE</b>  | <b>PROFESORADO DE<br/>PSICOLOGÍA Y<br/>PEDAGOGÍA</b>  | <b>FAMILIA</b>  | <b>TRABAJADOR SOCIAL</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observando en contextos naturales.</li> <li>-Ofreciendo ejemplos del lenguaje receptivo y expresivo a su alumnado, para ver la manera en que se comunica con sus iguales.</li> <li>-Registrando su conducta en relación con sus respuestas.</li> <li>-Recogiendo muestras de habla.</li> <li>-Haciendo uso preferentemente del cuestionario e inventario.</li> <li>-Informando del nivel competencial con relación al currículo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificando las necesidades para la intervención.</li> <li>-Determinando las fortalezas y debilidades del alumnado.</li> <li>-Determinando la severidad del problema.</li> <li>-Diseñando las condiciones para establecer el plan de trabajo.</li> <li>-Observando el uso del lenguaje del alumnado en el aula en diferentes actividades.</li> <li>-Usando materiales de evaluación.</li> <li>-Estableciendo comunicación con el profesorado y las familias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Clarificando la naturaleza de las dificultades del lenguaje.</li> <li>-Evaluando sus implicaciones para el aprendizaje.</li> <li>-Evaluando el aula como un ambiente de aprendizaje para el alumnado con dificultades.</li> <li>-Evaluando las implicaciones para acceder al currículo (evaluación dinámica).</li> <li>-Identificando las implicaciones que las dificultades del lenguaje puedan tener sobre el desarrollo social, emocional y conductual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aportando toda la información médica disponible, así como datos acerca del desarrollo evolutivo y las características del lenguaje de su hijo o hija.</li> <li>-Aportando información acerca del estilo comunicativo frecuentemente utilizado en casa.</li> <li>-Colaborando en la cumplimentación de registros de conductas comunicativas y cuestionarios.</li> <li>-Informando de los posibles progresos que vayan observando.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizando el trasvase de datos o de información que ya posean de los miembros de la familia a la que pertenezca el alumnado que se está evaluando.</li> <li>-Realizando las entrevistas a las familias o aportando la información con la que ya cuenta.</li> <li>-Informando a las familias de las posibles ayudas, becas o apoyo extraescolar que pudieran recibir, en caso de considerarlo necesario.</li> </ul> |

De todos modos, insistimos en la relevancia de las prácticas docentes para la detección, pues, a partir de distintos procedimientos cualitativos que mencionaremos a continuación, los docentes pueden aportar información de suma importancia para el proceso de evaluación de los trastornos lingüísticos. Los procedimientos cualitativos más utilizados son las entrevistas estructuradas, semiestructuradas o abiertas, las observaciones pautadas, los registros en notas o diarios de campo, la delimitación de tareas y los cuestionarios. Teniendo muy presente la celeridad necesaria, pero, al mismo tiempo, la eficacia del proceso, y procurando establecer un patrón estable de detección, nos decantamos por las ventajas que nos ofrecen estos últimos: los *cuestionarios*.

### **13.1 Cuestionarios de detección**


Presentamos dos cuestionarios, fundamentados en la sintomatología expuesta en el *Marco teórico*, para detectar dificultades en el lenguaje que puedan deberse y asociarse a posibles trastornos del lenguaje: un cuestionario para la *evaluación oral* y otro para la *escrita* (Tablas 4 y 5 respectivamente). En el supuesto de detectar ciertos problemas lingüísticos, estos se someterán a un posterior diagnóstico integral y diferencial en la segunda fase de la evaluación con la finalidad de definir el posible trastorno lingüístico.

Tabla 4: Cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales.

| <b>CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS ORALES</b>              |  |   |           |
|---|--|---|-----------|
|  |  | <small>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI</small> |           |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE</b>  |  | <b>ALUMNO</b>                               |           |
| <b>Nombre:</b>  |  | <b>Nombre:</b>                              |           |
| <b>Apellidos:</b>   |  | <b>Apellidos:</b>                           |           |
| <b>Materia:</b>   |  | <b>Edad:</b>                                |           |
|   |  | <b>Curso:</b>                               |           |
| <b>PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL</b>  |  |   |           |
| <b>Nivel fonológico-fonético</b>  |  | <b>SÍ</b>                                   | <b>NO</b> |
| 1   | Omisiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |   |           |
| 2   | Sustituciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |   |           |
| 3   | Adiciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |   |           |
| 4   | Distorsiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.  |   |           |
| 5   | Inversiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |   |           |
| 6   | Lentitud y laboriosidad en los movimientos articulatorios.   |   |           |
| 7   | Dificultades para la integración fonemática en distintas secuencias (sílabas y palabras).  |   |           |
| 8   | Uso arbitrario del sistema fonológico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones), pero con realización fonética intacta.   |   |           |
| <b>Nivel suprasegmental</b>   |  |   |           |
| 9   | Interrupciones reiteradas del proceso de coarticulación: flujo sonoro verbal interrumpido por repeticiones de parte de la sílaba, por palabras monosilábicas o interjecciones. |   |           |
| 10  | Prolongaciones silenciosas.  |   |           |
| 11  | Prolongaciones sonoras de sonidos verbales.  |   |           |
| 12  | Ritmo de habla anormal: excesivamente rápido o lento.  |   |           |
| 13  | Perturbaciones en el tono de la voz.   |   |           |
| 14  | Alteraciones en el timbre de la voz: voz con excesiva o insuficiente resonancia nasal.   |   |           |
| 15  | Pérdida total de la voz o ausencia del lenguaje.   |   |           |
| <b>Nivel morfológico</b>  |  |   |           |
| 16  | Dificultades en la producción de la flexión nominal.   |   |           |
| 17  | Dificultades en la comprensión de la flexión nominal.  |   |           |
| 18  | Dificultades en la producción de la flexión verbal.  |   |           |
| 19  | Dificultades en la comprensión de la flexión verbal.   |   |           |
| 20  | Otros problemas morfológicos (dificultades en la formación de palabras).   |   |           |

| <b>Nivel sintáctico</b>                  |  | <b>Sí</b> | <b>No</b> |
|--|--|-----------|-----------|
| 21                                       | Problemas en la producción de la concordancia sintáctica.  |           |           |
| 22                                       | Problemas en la comprensión de la concordancia sintáctica.   |           |           |
| 23                                       | Alteraciones anómalas en la estructura sintáctica SVO.   |           |           |
| 24                                       | Dificultades en la producción de estructuras sintácticas complejas (oraciones compuestas).                     |           |           |
| 25                                       | Dificultades en la comprensión de estructuras sintácticas complejas (oraciones compuestas).                    |           |           |
| <b>Nivel léxico-semántico</b>            |  |           |           |
| 26                                       | Repeticiones léxicas frecuentes.   |           |           |
| 27                                       | Producción de un vocabulario limitado o restringido.   |           |           |
| 28                                       | Uso abusivo de términos de apoyo o muletillas.   |           |           |
| 29                                       | Problemas de precisión léxica: uso de circunloquios o paráfrasis.  |           |           |
| 30                                       | Dificultades en la comprensión léxica.   |           |           |
| 31                                       | Dificultades en la comprensión del sentido global de discursos.  |           |           |
| <b>Nivel pragmático</b>                  |  |           |           |
| 32                                       | Dificultades para adaptarse al contexto comunicativo.  |           |           |
| 33                                       | Problemas para inferir la intención comunicativa.  |           |           |
| 34                                       | Dificultades en la interpretación no literal del mensaje: sentidos figurativos, ironías, paradojas, sarcasmos. |           |           |
| 35                                       | Dificultades en el mantenimiento del tema central del discurso.  |           |           |
| 36                                       | Ecolalias frecuentes o uso abusivo de un lenguaje estereotipado.   |           |           |
| 37                                       | Dificultades en la producción comunicativa no verbal.  |           |           |
| 38                                       | Dificultades en la comprensión comunicativa no verbal.   |           |           |
| <b>OBSERVACIONES</b>                     |  |           |           |
| <br><br><br><br><br><br><br><br><br><br> |  |           |           |
| <b>FIRMA</b>                             |  |           |           |
| _____, ____ de _____ de ____.            |  |           |           |

Tabla 5: Cuestionario de detección de dificultades lingüísticas escritas.

| <b>CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS</b>  |  |                   |           |
|---|--|-------------------|-----------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |  |                   |           |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE</b>  |  | <b>ALUMNO</b>     |           |
| <b>Nombre:</b>  |  | <b>Nombre:</b>    |           |
| <b>Apellidos:</b>   |  | <b>Apellidos:</b> |           |
| <b>Materia:</b>   |  | <b>Edad:</b>      |           |
|   |  | <b>Curso:</b>     |           |
| <b>PRODUCCIÓN ESCRITA</b>   |  |                   |           |
| <b>Contenido de la escritura</b>  |  | <b>SÍ</b>         | <b>NO</b> |
| 1   | Dificultades para asociar fonemas y grafemas.  |                   |           |
| 2   | Errores anormalmente reiterados en relación con las normas ortográficas.                               |                   |           |
| 3   | Omisión de letras, sílabas o palabras.   |                   |           |
| 4   | Confusión de letras con realización fonética similar.  |                   |           |
| 5   | Confusión de letras con orientación simétrica similar.   |                   |           |
| 6   | Inversión o trasposición del orden de las sílabas.   |                   |           |
| 7   | Inención de palabras o paragrafía escritora.   |                   |           |
| 8   | Adición de grafías y sílabas.  |                   |           |
| <b>Calidad de la escritura</b>  |  |                   |           |
| 9   | Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.  |                   |           |
| 10  | Alteraciones de la forma de las letras.  |                   |           |
| 11  | Alteraciones del tamaño de las letras.   |                   |           |
| 12  | Espaciado deficiente entre las letras dentro de una palabra, entre las palabras y entre los renglones. |                   |           |
| 13  | Inclinación defectuosa de las palabras y de los renglones.   |                   |           |
| 14  | Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra.                                    |                   |           |
| 15  | Alteraciones de la presión o «color» de la escritura, por exceso o por defecto.                        |                   |           |
| 16  | Alteraciones tónico-posturales del alumno.   |                   |           |
| <b>OBSERVACIONES</b>  |  |                   |           |
|   |  |                   |           |

**FIRMA**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.


Para la cumplimentación del cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales, el docente puede apoyarse en los procedimientos cualitativos enumerados por Acosta (2005: 45-46). No obstante, en esta primera fase de detección abogamos por metodologías observacionales y analíticas –análisis documental de las tareas realizadas por el alumno–. Teniendo en cuenta que los factores ambientales pueden incidir, de forma directa, en ciertos trastornos lingüísticos y a fin de evitar la contaminación de las conclusiones extraídas de los resultados, las metodologías de detección implementadas deben respetar el proceso natural del sistema comunicativo y no alterar sus estructuras en demasía; entre ellas, las estructuras y factores contextuales. En cuanto a la detección de dificultades lingüísticas de tipología escrita, el análisis documental de las tareas del alumno deviene primordial, sin lugar a dudas, para la identificación de problemas tanto en el contenido como en la forma de la escritura.

## **13.2 Interpretación de los resultados de los cuestionarios de detección**

Los resultados de los cuestionarios de detección pueden complementarse con información adicional, pues, así, podrá ofrecerse un proceso diagnóstico de mayor precisión. Asimismo, todas las dificultades contempladas en los cuestionarios de detección derivan de la sintomatología presentada por los trastornos lingüísticos analizados, por lo que, con independencia del factor cuantitativo, deben someterse a un proceso de evaluación que determine la posible existencia de un trastorno lingüístico.

La estructuración de los cuestionarios tiene el propósito de orientar el proceso de diagnóstico posterior, ya que los indicadores establecidos se encuentran organizados de modo que podemos determinar una correlación entre las dificultades de los distintos niveles lingüísticos –presentes también en la compartimentación de los contenidos del currículo– o las dificultades del contenido y la calidad de la escritura y los posibles trastornos lingüísticos asociados a estas (véanse las Tablas 6 y 7):

Tabla 6: *Correlación entre el cuestionario de detección y los trastornos lingüísticos de producción y comprensión oral.*

| <b>CORRELACIÓN ENTRE EL CUESTIONARIO DE DETECCIÓN Y LOS TRASTORNOS LINGÜÍSTICOS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL</b> |  |  |
|--|--|--|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI    |  |  |
| <b>PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL</b>   |  |  |
| <b>Nivel fonológico-fonético</b>   |  | <b>Trastornos lingüísticos asociados</b>   |
| <b>Nivel fonológico-fonético</b>   |  |  |
| 1  | Omisiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   | <b>Dislalia</b><br><b>Disglosia</b><br><b>Disartria</b><br><b>Trastorno fonológico</b><br><b>TEL</b><br><b>Afasia</b>  |
| 2  | Sustituciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |  |
| 3  | Adiciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |  |
| 4  | Distorsiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.  |  |
| 5  | Inversiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |  |
| 6  | Lentitud y laboriosidad en los movimientos articulatorios.   |  |
| 7  | Dificultades para la integración fonemática en distintas secuencias (sílabas y palabras).  |  |
| 8  | Uso arbitrario del sistema fonológico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones), pero con realización fonética intacta.   |  |
| <b>Nivel suprasegmental</b>  |  |  |
| 9  | Interrupciones reiteradas del proceso de coarticulación: flujo sonoro verbal interrumpido por repeticiones de parte de la sílaba, por palabras monosilábicas o interjecciones. | <b>Disfemia</b><br><b>Taquilalia</b><br><b>Bradilalia</b><br><b>Disfonía</b><br><b>Afonía</b><br><b>Rinofonía</b><br><b>Mutismo</b><br><b>TEL</b><br><b>Afasia</b> |
| 10   | Prolongaciones silenciosas.  |  |
| 11   | Prolongaciones sonoras de sonidos verbales.  |  |
| 12   | Ritmo de habla anormal: excesivamente rápido o lento.  |  |
| 13   | Perturbaciones en el tono de la voz.   |  |
| 14   | Alteraciones en el timbre de la voz: voz con excesiva o insuficiente resonancia nasal.   |  |
| 15   | Pérdida total de la voz o ausencia del lenguaje.   |  |

| <b>Nivel morfológico</b>      |  | <b>TEL</b><br><b>Afasis</b> |
|-------------------------------|--|-----------------------------|
| 16                            | Dificultades en la producción de la flexión nominal.   |                             |
| 17                            | Dificultades en la comprensión de la flexión nominal.  |                             |
| 18                            | Dificultades en la producción de la flexión verbal.  |                             |
| 19                            | Dificultades en la comprensión de la flexión verbal.   |                             |
| 20                            | Otros problemas morfológicos (dificultades en la formación de palabras).                                       |                             |
| <b>Nivel sintáctico</b>       |  | <b>TEL</b><br><b>Afasis</b> |
| 21                            | Problemas en la producción de la concordancia sintáctica.  |                             |
| 22                            | Problemas en la comprensión de la concordancia sintáctica.   |                             |
| 23                            | Alteraciones anómalas en la estructura sintáctica SVO.   |                             |
| 24                            | Dificultades en la producción de estructuras sintácticas complejas (oraciones compuestas).                     |                             |
| 25                            | Dificultades en la comprensión de estructuras sintácticas complejas (oraciones compuestas).                    |                             |
| <b>Nivel léxico-semántico</b> |  | <b>TEL</b><br><b>Afasis</b> |
| 26                            | Repeticiones léxicas frecuentes.   |                             |
| 27                            | Producción de un vocabulario limitado o restringido.   |                             |
| 28                            | Uso abusivo de términos de apoyo o muletillas.   |                             |
| 29                            | Problemas de precisión léxica: uso de circunloquios o paráfrasis.  |                             |
| 30                            | Dificultades en la comprensión léxica.   |                             |
| 31                            | Dificultades en la comprensión del sentido global de discursos.  |                             |
| <b>Nivel pragmático</b>       |  | <b>TEL</b><br><b>Afasis</b> |
| 32                            | Dificultades para adaptarse al contexto comunicativo.  |                             |
| 33                            | Problemas para inferir la intención comunicativa.  |                             |
| 34                            | Dificultades en la interpretación no literal del mensaje: sentidos figurativos, ironías, paradojas, sarcasmos. |                             |
| 35                            | Dificultades en el mantenimiento del tema central del discurso.  |                             |
| 36                            | Ecolalias frecuentes o uso abusivo de un lenguaje estereotipado.   |                             |
| 37                            | Dificultades en la producción comunicativa no verbal.  |                             |
| 38                            | Dificultades en la comprensión comunicativa no verbal.   |                             |


Puede observarse cómo en el nivel fonológico-fonético se reúnen los trastornos de la producción oral clasificados en las alteraciones en la articulación (dislalia, disglosia, disartria y trastorno fonológico), mientras que en el nivel suprasegmental hallamos aquellos trastornos que se relacionan con la fluidez verbal (disfemia), el ritmo (taquilalia, bradilalia) y las particularidades de la voz (disfonía, afonía, rinofonía). La presencia mayoritaria de estos trastornos puede explicarse por el segundo criterio de selección, que apuntábamos en el capítulo *Metodología y fuentes*, ya que como nuestro objetivo es realizar un proceso de detección y diagnóstico en el aula hemos centrado el interés en aquellos trastornos cuyo diagnóstico pueda llevarse a cabo a través de metodologías observacionales y analíticas. Asimismo, también observamos que la

sintomatología del TEL y de las afasias puede reflejarse en los distintos niveles lingüísticos.

El cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales (Tabla 4) orienta el proceso diagnóstico de la siguiente manera:

- ❖ Las dificultades detectadas en el **nivel fonológico-fonético** deben evaluarse siguiendo el **diagnóstico de los trastornos en la articulación** (Tabla 8), incluido en la sección 14.1.1. Asimismo, también deben evaluarse con el **diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje** (Tabla 14), incluido en la sección 14.3.
- ❖ Las dificultades detectadas en el **nivel suprasegmental** deben evaluarse a partir del **diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo y la voz** (Tabla 10), incluido en la sección 14.1.2. Asimismo, también deben evaluarse con el **diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje** (Tabla 14), incluido en la sección 14.3.
- ❖ Las dificultades detectadas en cualquier nivel lingüístico (fonológico-fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, pragmático y suprasegmental) deben someterse al **diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje** (Tabla 14), incluido en la sección 14.3 a fin de determinar el posible cumplimiento de los criterios propios del TEL.
- ❖ La evaluación de la disartria y las afasias compete a las unidades médicas correspondientes.

Tabla 7: *Correlación entre el cuestionario de detección y los trastornos lingüísticos de producción escrita.*

| <b>CORRELACIÓN ENTRE EL CUESTIONARIO DE DETECCIÓN Y LOS TRASTORNOS LINGÜÍSTICOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA</b>         |  |   |
|---|--|---|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |  |   |
| <b>PRODUCCIÓN ESCRITA</b>   |  |   |
| <b>Contenido de la escritura</b>  |  | <b>Trastornos lingüísticos asociados</b>                  |
| 1   | Dificultades para asociar fonemas y grafemas.  | <b>Disgrafía</b><br><b>Disortografía</b><br><b>Afasia</b> |
| 2   | Errores anormalmente reiterados en relación con las normas ortográficas.                               |   |
| 3   | Omisión de letras, sílabas o palabras.   |   |
| 4   | Confusión de letras con realización fonética similar.  |   |
| 5   | Confusión de letras con orientación simétrica similar.   |   |
| 6   | Inversión o trasposición del orden de las sílabas.   |   |
| 7   | Inversión de palabras o paragrafía escritora.  |   |
| 8   | Adición de grafías y sílabas.  |   |
| <b>Calidad de la escritura</b>  |  | <b>Trastornos lingüísticos asociados</b>                  |
| 9   | Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.  | <b>Disgrafía</b><br><b>Afasia</b>                         |
| 10  | Alteraciones de la forma de las letras.  |   |
| 11  | Alteraciones del tamaño de las letras.   |   |
| 12  | Espaciado deficiente entre las letras dentro de una palabra, entre las palabras y entre los renglones. |   |
| 13  | Inclinación defectuosa de las palabras y de los renglones.   |   |
| 14  | Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra.                                    |   |
| 15  | Alteraciones de la presión o «color» de la escritura, por exceso o por defecto.                        |   |
| 16  | Alteraciones tónico-posturales del alumno.   |   |

Las dificultades identificadas en el cuestionario de detección de dificultades lingüísticas escritas (Tabla 5) deben evaluarse con el **diagnóstico de los trastornos de escritura** (Tabla 12), incluido en la sección 14.2.3.

Una vez identificadas ciertas dificultades relacionadas con el lenguaje en este primer proceso de detección o *screening*, avanzamos hacia la segunda parte del protocolo de actuación: el *proceso de evaluación diagnóstica integrada*.

## 14. PROCESO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INTEGRADA

En la segunda parte del protocolo de actuación, se inicia un proceso de evaluación diagnóstica integrada con la finalidad de analizar las dificultades lingüísticas detectadas y determinar de forma más precisa la posible existencia de un trastorno lingüístico. Así, durante este proceso se estudiará la trayectoria del alumno en cuanto a su desarrollo en el ámbito lingüístico y, además, se recabarán y valorarán distintas informaciones relacionadas con el contexto educativo y socio-familiar. Incluso, en determinados diagnósticos puede solicitarse una evaluación de las áreas colaterales del lenguaje (Acosta *et al.*, 2005: 38):

- ❖ Audición.
- ❖ Motricidad del habla:
  - Aspectos externos de cara y cabeza.
  - Examen intraoral: dentición, lengua, paladar, función velo-faríngea, faringe, resonancia.
  - Praxias.
  - Diadococinesia.
  - Respiración.
- ❖ Cualidades de la voz: tono o modulación, dicción, intensidad, timbre.
- ❖ Aspectos cognitivos no verbales: desarrollo intelectual.
- ❖ Desarrollo social y emocional.

Los resultados de la evaluación describirán aquellos componentes del sistema lingüístico afectados. Aunque el diagnóstico de los trastornos lingüísticos compete al Equipo de Atención Psicopedagógica, defendemos, en consonancia con las palabras de Acosta (2005: 39), un análisis cooperativo de los resultados realizado por los distintos agentes partícipes del proceso:

En definitiva, la evaluación proporcionará una descripción de las fortalezas y debilidades comunicativas y lingüísticas del alumno o la alumna definiendo su perfil. De la presentación y discusión de los resultados con los agentes educativos implicados se desprenderá la identificación de sus necesidades (Acosta, 2005: 39).

A continuación, presentamos los criterios que deben tenerse en cuenta para el diagnóstico de los trastornos del lenguaje contemplados durante la investigación. Insistimos en que el diagnóstico compete al Equipo de Atención Psicopedagógica y que nuestra intención es tan solo proponer una fase de diagnóstico preliminar que deberá ser complementada y profundizada con posterioridad por aquel. Asimismo, eludimos el diagnóstico de los trastornos causados por lesiones del sistema nervioso central (afasias y disartrias), porque los equipos médicos son los agentes responsables de su –compleja– evaluación.

## **14.1 Diagnóstico de los trastornos de la producción oral**

En esta sección nos ocupamos del diagnóstico de los trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la articulación, la fluidez verbal, el ritmo y la voz, así como del diagnóstico del mutismo.

### **14.1.1 Diagnóstico de los trastornos de la articulación.**

Para el diagnóstico de los trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la articulación, la asociación de Logopedia Escolar en Asturias (LEA) ofrece un protocolo de evaluación estructurado en el análisis de las siguientes partes:

- ❖ Órganos bucofonatorios.
- ❖ Praxias.
- ❖ Respiración.
- ❖ Discriminación auditiva.
- ❖ Integración fonémica.
- ❖ Discriminación de sonidos ambientales.
- ❖ Memoria secuencial auditiva.
- ❖ Articulación.

Conscientes de la dificultad y en consonancia con las pretensiones de que el docente pueda detectar y diagnosticar los trastornos en el aula, centramos nuestro diagnóstico (véase la Tabla 8) en la evaluación de los órganos bucofonatorios y de las producciones

articulatorias del alumno, incluyendo en este último apartado la discriminación y la memoria secuencial auditiva, con la finalidad de identificar los posibles trastornos disglósicos, dislálidos o fonológicos.

Tabla 8: *Diagnóstico de los trastornos de la articulación.*

| <b>DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE LA ARTICULACIÓN</b>   |                   |               |                      |
|---|-------------------|---------------|----------------------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |                   |               |                      |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE</b>  |                   | <b>ALUMNO</b> |                      |
| <b>Nombre:</b>  | <b>Nombre:</b>    |               |                      |
| <b>Apellidos:</b>   | <b>Apellidos:</b> |               |                      |
| <b>Materia:</b>   | <b>Edad:</b>      |               |                      |
|   | <b>Curso:</b>     |               |                      |
| <b>EVALUACIÓN ÓRGANOS BUCOFONATORIOS</b>  |                   |               |                      |
|   | <b>SÍ</b>         | <b>NO</b>     | <b>OBSERVACIONES</b> |
| <b>LABIOS</b>   |                   |               |                      |
| Malformaciones en el labio superior.  |                   |               |                      |
| Malformaciones en el labio inferior.  |                   |               |                      |
| Labio fisurado.   |                   |               |                      |
| <b>NARIZ</b>  |                   |               |                      |
| Malformación del tabique nasal.   |                   |               |                      |
| Obstrucción nasal: presencia de mucosidad.  |                   |               |                      |
| <b>LENGUA</b>   |                   |               |                      |
| Malformaciones en la lengua.  |                   |               |                      |
| Frenillo lingual corto.   |                   |               |                      |
| <b>DIENTES</b>  |                   |               |                      |
| Ausencia de piezas dentales.  |                   |               |                      |
| Separación de piezas dentales.  |                   |               |                      |


|  |                           |                   |          |
|--|---------------------------|-------------------|----------|
| Malformación de piezas dentales.   |                           |                   |          |
| Prótesis dental.   |                           |                   |          |
| <b>ARCADAS DENTARIAS/MANDÍBULA</b>   |                           |                   |          |
| Mordida anómala.   |                           |                   |          |
| Apertura bucal dificultosa (no abre, desencaja la mandíbula).  |                           |                   |          |
| <b>PALADAR</b>   |                           |                   |          |
| Paladar ojival.  |                           |                   |          |
| Úvula anormal (bífida, corta, larga, parética).  |                           |                   |          |
| <b>EVALUACIÓN PRODUCCIÓN ARTICULATORIA</b>   |                           |                   |          |
| <b>INDICADOR</b>   | <b>FONEMAS IMPLICADOS</b> | <b>FRECUENCIA</b> |          |
|  |                           | <b>N</b>          | <b>%</b> |
| Omisiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |                           |                   |          |
| Sustituciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |                           |                   |          |
| Adiciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |                           |                   |          |
| Distorsiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.  |                           |                   |          |
| Inversiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos.   |                           |                   |          |
| Lentitud y laboriosidad en los movimientos articulatorios.   |                           |                   |          |
| Dificultades en la memorización de secuencias fonemáticas.   |                           |                   |          |
| Dificultades en la discriminación auditiva de fonemas.   |                           |                   |          |
| <b>TOTAL</b>   |                           |                   |          |
|  | <b>SÍ</b>                 | <b>NO</b>         |          |
| Uso arbitrario del sistema fonológico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones), pero realización fonética intacta. |                           |                   |          |
| Inconsistencia en la pronunciación.  |                           |                   |          |

|  |  |                 |                         |
|--|--|-----------------|-------------------------|
| Dificultades para la integración fonemática en distintas secuencias.                                     |  |                 |                         |
| <b>OBSERVACIONES</b><br>Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno. |  |                 |                         |
| <b>DIAGNÓSTICO</b>   |  |                 |                         |
| <b>DISGLOSIA</b>   |  | <b>DISLALIA</b> |                         |
| Labial   |  | Funcional       | Desviante-consistente   |
| Lingual  |  | Audiógena       | Desviante-inconsistente |
| Dental   |  |                 |                         |
| Mandibular   |  |                 |                         |
| Palatal  |  |                 |                         |
| <b>FIRMA</b>   |  |                 |                         |
| _____, ____ de _____ de ____.  |  |                 |                         |

### 14.1.2 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de las alteraciones en la articulación

La presencia en el alumno de la sintomatología incluida en la evaluación de la *producción articulatoria* puede interpretarse como un indicador de *dislalia*. No obstante, si en la evaluación inicial de los órganos bucofonatorios se pone de manifiesto la existencia de alteraciones o malformaciones, el diagnóstico debe encaminarse hacia la *disglosia*. Asimismo, el uso azaroso y arbitrario del sistema fonológico y la inconsistencia en la pronunciación, pero la presentación, al mismo tiempo, de una articulación intacta orienta el proceso hacia el *trastorno fonológico*.

Tabla 9: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de la articulación.

| <b>INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE LA ARTICULACIÓN</b>  |  |
|---|--|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |  |
| <b>EVALUACIÓN ÓRGANOS BUCOFONATORIOS</b>  |  |
| <b>LABIOS</b>   | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones linguales y de dificultades en la producción articulatoria indica la posible existencia de una <b>disglosia labial</b> . Si el alumno presenta malformaciones o alteraciones labiales, pero ninguna afectación en la producción articulatoria, no puede considerarse un trastorno del lenguaje.            |
| <b>NARIZ</b>  | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones en la nariz se asocia con la posible existencia de un trastorno rinofónico. Por ello, el docente responsable del diagnóstico debe explicitarlo en el apartado de observaciones y cumplimentar el diagnóstico de los trastornos de las alteraciones en la voz, correspondiente a la Tabla 10.               |
| <b>LENGUA</b>   | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones linguales y de dificultades en la producción articulatoria indica la posible existencia de una <b>disglosia lingual</b> . Si el alumno presenta malformaciones o alteraciones linguales, pero ninguna afectación en la producción articulatoria, no puede considerarse un trastorno del lenguaje.          |
| <b>DIENTES</b>  | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones dentales y de dificultades en la producción articulatoria indica la posible existencia de una <b>disglosia dental</b> . Si el alumno presenta malformaciones o alteraciones dentales, pero ninguna afectación en la producción articulatoria, no puede considerarse un trastorno del lenguaje.             |
| <b>MANDÍBULA</b>  | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones mandibulares y de dificultades en la producción articulatoria indica la posible existencia de una <b>disglosia mandibular</b> . Si el alumno presenta malformaciones o alteraciones mandibulares, pero ninguna afectación en la producción articulatoria, no puede considerarse un trastorno del lenguaje. |
| <b>PALADAR</b>  | El diagnóstico de malformaciones o alteraciones palatales y de dificultades en la producción articulatoria indica la posible existencia de una <b>disglosia palatal</b> . Si el alumno presenta malformaciones o alteraciones palatales, pero ninguna afectación en la producción articulatoria, no puede considerarse un trastorno del lenguaje.          |


| <b>EVALUACIÓN PRODUCCIÓN ARTICULATORIA</b>   |   |
|--|---|
| Omisiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos  | <p>La identificación de dificultades en la producción articulatoria relacionadas con la omisión, sustitución, adición, distorsión e inversión fonemática, así como la lentitud en los movimientos articulatorios, sumada a la ausencia de malformaciones o alteraciones en los órganos bucofonatorios indica la posible existencia de <b>dislalia</b>.</p> <p>En el caso de que la evaluación de la producción articulatoria manifieste dificultades relacionadas con la omisión, sustitución, adición, distorsión e inversión fonemática y lentitud articulatoria, pero no se puedan identificar dificultades para la memorización de secuencias fonemáticas y la discriminación de fonemas, el diagnóstico parece indicar la existencia de una <b>dislalia funcional</b>.</p> |
| Sustituciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos  |   |
| Adiciones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos  |   |
| Distorsiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos   |   |
| Inversiones reiteradas de fonemas consonánticos y/o vocálicos  |   |
| Lentitud y laboriosidad en los movimientos articulatorios  |   |
| Dificultades en la memorización de secuencias fonemáticas  | <p>La identificación de dificultades en la producción articulatoria relacionadas con la omisión, sustitución, adición, distorsión e inversión fonemática, así como la lentitud en los movimientos articulatorios, con ausencia de malformaciones o alteraciones en los órganos bucofonatorios y presencia de dificultades en la memorización de secuencias fonemáticas y la discriminación de fonemas, parece indicar la existencia de una posible <b>dislalia audiógena</b>.</p>   |
| Dificultades en la discriminación auditiva de fonemas  |   |
| Uso arbitrario del sistema fonológico (omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones), pero realización fonética intacta. | <p>La ausencia de malformaciones o alteraciones en los órganos bucofonatorios y de problemas articulatorios relativos a la distorsión fonemática y la lentitud en los movimientos articulatorios, sumada a la presencia de un uso totalmente arbitrario del sistema fonológico, reflejado en la inconsistencia en la pronunciación y en las severas dificultades para la integración fonemática en distintas secuencias parece indicar la existencia de un posible <b>trastorno fonológico</b>.</p> <p>Una evaluación más exhaustiva podrá detallar la tipología del trastorno fonológico. No obstante, la pronunciación reiterada del mismo fonema o palabra de forma diferente es un indicador de un trastorno fonológico <b>desviante-inconsistente</b>.</p>                 |
| Inconsistencia en la pronunciación   |   |
| Dificultades para la integración fonemática en distintas secuencias  |   |

|  |  |
|--|--|
|  | Asimismo, si se produce una desviación fonológica constante, puede apuntarse hacia la existencia de un trastorno fonológico <b>desviante-consistente</b> . |
| <p><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Los factores cognitivos (deficiencia intelectual), psicológicos (alteraciones emocionales), ambientales (contexto familiar) y hereditarios, así como los relacionados con una habilidad motora deficiente y problemas de estructuración espacio-temporal deben tenerse muy presentes.</p> |  |

### **14.1.3 Diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo**

Para diagnosticar las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz, así como para diagnosticar el mutismo, nos ocupamos del registro y de la observación analítica de los puntos comprendidos en la Tabla 10. El docente responsable del diagnóstico debe valorar mediante una escala abierta de 0 a 3, entendiendo 0 como la «ausencia de la patología», 1 como «patología ligera», 2 como equivalente de «patología intensa» y 3 como indicador de «patología grave»; excepto en los indicadores del apartado «disfluencias verbales» u «otros», donde debe responder con la información correspondiente.

Tabla 10: *Diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo.*

| <b>DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE LA FLUIDEZ VERBAL, EL RITMO, LA VOZ Y EL MUTISMO</b>                          |  |                                    |                             |
|---|--|------------------------------------|-----------------------------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |  |                                    |                             |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE</b>  |  | <b>ALUMNO</b>                      |                             |
| <b>Nombre:</b>  |  | <b>Nombre:</b>                     |                             |
| <b>Apellidos:</b>   |  | <b>Apellidos:</b>                  |                             |
| <b>Materia:</b>   |  | <b>Edad:</b>                       |                             |
|   |  | <b>Curso:</b>                      |                             |
| <b>MODALIDAD DE HABLA</b>   |  | <b>LECTURA<br/>EN VOZ<br/>ALTA</b> | <b>HABLA<br/>ESPONTÁNEA</b> |
|   |  |                                    |                             |
| (espacio para el fragmento de lectura, en caso necesario)   |  |                                    |                             |


| DISFLUENCIA VERBAL   | PUNTO DE DISFLUENCIA |        |         | FRECUENCIA |    |
|--|----------------------|--------|---------|------------|----|
|  | LETRA                | SÍLABA | PALABRA | N          | %  |
| Repetición de sonidos.   |                      |        |         |            |    |
| Interrupciones de la coarticulación.   |                      |        |         |            |    |
| Prolongación de sonidos verbales.  |                      |        |         |            |    |
| Prolongación silenciosa.   |                      |        |         |            |    |
| Sonidos producidos con tensión física.   |                      |        |         |            |    |
| <b>TOTAL</b>   |                      |        |         |            |    |
|  |                      |        |         |            |    |
| RITMO DE HABLA   | 0                    | 1      | 2       | 3          |    |
| Excesivamente rápido.  |                      |        |         |            |    |
| Excesivamente lento.   |                      |        |         |            |    |
| CUALIDADES DE LA VOZ   |                      |        |         |            |    |
| Timbre con resonancia nasal excesiva.  |                      |        |         |            |    |
| Timbre con resonancia nasal insuficiente.  |                      |        |         |            |    |
| Tono de voz anormal.   |                      |        |         |            |    |
| Pérdida de la voz.   |                      |        |         |            |    |
|  |                      |        |         |            |    |
| OTROS  |                      |        |         | Sí         | No |
| Responde verbalmente a las preguntas.  |                      |        |         |            |    |
| Realiza peticiones verbales al profesor.   |                      |        |         |            |    |
| Interactúa verbalmente con los compañeros en clase.  |                      |        |         |            |    |
| Interactúa verbalmente con los compañeros en el patio.   |                      |        |         |            |    |
| Solo habla con los compañeros en algunas ocasiones.  |                      |        |         |            |    |
| Participa en las actividades del aula de expresión oral.                                       |                      |        |         |            |    |
| Presenta conductas de evitación (evita el contacto visual con el profesor y/o los compañeros). |                      |        |         |            |    |
| Ausencia constante del lenguaje.   |                      |        |         |            |    |
| OBSERVACIONES  |                      |        |         |            |    |
| Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno.               |                      |        |         |            |    |

| <b>DIAGNÓSTICO</b>                                  |         |  |                               |                    |  |                     |
|---|---------|--|-------------------------------|--------------------|--|---------------------|
| <b>ALTERACIONES EN LA FLUIDEZ VERBAL Y EL RITMO</b> |         |  | <b>ALTERACIONES EN LA VOZ</b> |                    |  | <b>MUTISMO</b>      |
| <b>DISFEMIA</b>                                     | Tónica  |  | <b>AFONÍA</b>                 |                    |  | Parcial o selectivo |
|   | Clónica |  | <b>DISFONÍA</b>               | Funcional          |  |                     |
|   |         |  |                               | Orgánica           |  |                     |
|   | Mixta   |  | <b>RINOFONÍA</b>              | Orgánico-funcional |  | Total               |
|   |         |  |                               | Abierta            |  |                     |
|   |         |  | Cerrada                       |                    |  |                     |
| <b>TAQUILALIA</b>                                   |         |  |                               |                    |  |                     |
| <b>BRADILALIA</b>                                   |         |  |                               |                    |  |                     |
| <b>FIRMA</b>  |         |  |                               |                    |  |                     |
| _____, ____ de _____ de ____.                       |         |  |                               |                    |  |                     |

#### 14.1.4 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo

Los resultados del diagnóstico deben interpretarse a partir de las orientaciones reunidas en la Tabla 11.

Tabla 11: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz y el mutismo.

| <b>INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE LA FLUIDEZ VERBAL, EL RITMO, LA VOZ Y EL MUTISMO</b>       |   |   |   |            |
|---|---|---|---|------------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |   |   |   |            |
| DISFLUENCIA VERBAL  | PUNTO DE DISFLUENCIA  |   |   | FRECUENCIA |
| SÍNTOMA   |   |   |   |            |
| Repetición de sonidos.  | <p>La presencia de una alta frecuencia de disfluencias verbales puede interpretarse como una posible <b>disfemia</b>.</p> <p>Si entre las disfluencias predominan los bloqueos reiterados al hablar (interrupciones de la coarticulación) y, además, se producen sonidos con tensión física, el diagnóstico parece indicar la posible existencia de una <b>disfemia tónica</b>.</p> <p>En el supuesto de que predominen las disfluencias caracterizadas por la repetición de sonidos, con independencia de si se producen sonidos con o sin tensión, el diagnóstico parece indicar la posible existencia de una <b>disfemia clónica</b>.</p> <p>Si la evaluación de las disfluencias verbales manifiesta la existencia de una alta frecuencia tanto de interrupciones de la coarticulación como de repeticiones de sonidos, puede interpretarse como un indicador de <b>disfemia mixta</b>.</p> |   |   |            |
| Interrupciones de la coarticulación.  |   |   |   |            |
| Prolongación de sonidos verbales.   |   |   |   |            |
| Prolongación silenciosa.  |   |   |   |            |
| Sonidos producidos con tensión física.  |   |   |   |            |
| RITMO DE HABLA  | 0   | 1 | 2 | 3          |
| Excesivamente rápido.   | <p>Un ritmo de habla excesivamente rápido (2-3 en la escala de evaluación) puede indicar la existencia de una posible <b>taquilalia</b>. En caso contrario, es decir, un ritmo de habla excesivamente lento (2-3 en la escala de evaluación) parece indicar la presencia de un trastorno de <b>bradilalia</b>.</p>  |   |   |            |
| Excesivamente lento.  |   |   |   |            |

| CUALIDADES DE LA VOZ  | 0   | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|
| Timbre con resonancia nasal excesiva.   | <p>Un timbre de voz con una resonancia nasal excesiva (2-3 en la escala de evaluación) es un indicador de una posible <b>rinofonía abierta</b>, en la cual se produce un escape de aire nasal durante la emisión de fonemas orales. En caso contrario, es decir, un timbre de voz con una resonancia nasal insuficiente (2-3 en la escala de evaluación) es un indicador de una posible <b>rinofonía cerrada</b>, en que la obstrucción nasal impide la emisión de fonemas nasales.</p> <p>Por otra parte, un tono de voz anormal debe interpretarse como una posible <b>disfonía</b>. En caso de que el historial clínico del alumno no manifieste ninguna alteración orgánica, se consideraría una <b>disfonía funcional</b>; si la alteración en el tono se debe a una alteración orgánica se debería interpretar como una <b>disfonía orgánica</b>, y, en caso de estar provocada por una evolución de una alteración funcional a una lesión orgánica por mal uso o abuso vocal, se debe considerar como una <b>disfonía orgánico-funcional</b>.</p> <p>La pérdida de la voz (3 en la escala de evaluación) indica la posible existencia de una <b>afonía</b>. No obstante, debe discriminarse de un posible mutismo selectivo. Para ello, debe cumplimentarse el apartado «otros» del diagnóstico.</p> |   |   |   |
| Timbre con resonancia nasal insuficiente.   |   |   |   |   |
| Tono de voz anormal.  |   |   |   |   |
| Pérdida de la voz.  |   |   |   |   |
| <b>OTROS</b>  | <p>La ausencia del lenguaje ante determinados profesores o situaciones, sumada a distintas conductas de evitación, puede interpretarse como un <b>mutismo emocional selectivo o parcial</b>. No obstante, el diagnóstico debe contemplar la valoración exhaustiva y detallada del contexto escolar, social y familiar del alumno.</p>   |   |   |   |
| Responde verbalmente a las preguntas.   |   |   |   |   |
| Realiza peticiones verbales al profesor.  |   |   |   |   |
| Interactúa verbalmente con los compañeros en clase.   |   |   |   |   |
| Interactúa verbalmente con los compañeros en el patio.  |   |   |   |   |
| Solo habla con los compañeros en algunas ocasiones.   |   |   |   |   |
| Participa en las actividades del aula de expresión oral.  |   |   |   |   |
| Presenta de conductas de evitación (evita el contacto visual con el profesor y/o los compañeros). |   |   |   |   |
| Ausencia constante del lenguaje.  |   |   |   |   |

**OBSERVACIONES**

Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno, pues toda la información complementaria deviene crucial para la realización de un proceso de diagnóstico más preciso.

La alta frecuencia de disfluencias verbales puede interpretarse como un indicador de disfemia.

Los indicadores del ritmo apuntarían hacia la presencia de un trastorno taquilálico o bradilálico en función de la excesiva rapidez o lentitud.

Asimismo, las alteraciones del tono orientarían el diagnóstico hacia un estudio diferencial a fin de determinar un posible trastorno de disfonía. No hay duda de que la pérdida de la voz apunta a un trastorno de afonía, mientras que la ausencia del lenguaje se identificaría con un supuesto caso de mutismo emocional de tipo parcial o selectivo (raramente se producen mutismo totales).

Por último, la excesiva o insuficiente resonancia nasal orientaría el diagnóstico hacia la hiperrinofonía o rinofonía abierta e hiporrinofonía o rinofonía cerrada respectivamente.

## 14.2 Diagnóstico de los trastornos de la producción escrita

En el diagnóstico de los trastornos de escritura, Portellano (1993: 72-78) estructura el proceso en las siguientes fases: 1) estudio de la escritura; 2) estudio de los factores que acompañan al grafismo; 3) estudio de los trastornos de simbolización y de los grafemas. No obstante, en ciertas ocasiones, valora la conveniencia de realizar otras exploraciones complementarias de carácter neuropsicológico a fin de «obtener un perfil diagnóstico más concreto y lograr una mayor operatividad en el proceso reeducativo» (Portellano, 1993: 77).

### 14.2.1 Estudio de la escritura

El objetivo de esta primera fase es evaluar la escritura del alumno. Para ello, de las tres modalidades de escritura (copia, dictado o escritura espontánea) se descarta la copia por no aportar suficiente información relevante sobre el proceso de escritura. Ajuriaguerra (1983) precisó los tres factores que deben valorarse para el estudio de la forma de la escritura:

- ❖ **Página:** «conjunto sucio, línea rota, línea fluctuante, línea descendente, palabras amontonadas, espacios o palabras irregulares, márgenes insuficientes» (Ajuriaguerra, 1983, citado por Portellano, 1993: 73).

- ❖ **Calidad de la escritura:** «trazo de mala calidad, letras retocadas, desigualdades, arqueos de *m*, *n*, *u* e *i*, angulación de los arcos, puntos de empalme, encolados, yuxtaposiciones, tirones, finales con impulso, irregularidades de dimensión, zonas mal diferenciadas, letras atrofiadas» (Ajuriaguerra, citado por Portellano, 1993: 73).
- ❖ **Errores de forma y proporciones:** «letras muy estrechas o demasiado lábiles, malas formas, escritura muy grande o muy pequeña, mala proporción de zonas gráficas» (Ajuriaguerra, citado por Portellano, 1993: 73).

Los indicadores de Ajuriaguerra (1983) se valoran mediante una escala abierta de 0 a 3, entendiendo 0 como la «ausencia de la patología», 1 como «patología ligera», 2 «patología intensa» y 3 «patología grave». Escala que hemos utilizado para el diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, el ritmo, la voz, así como para el diagnóstico del mutismo.

#### 14.2.2 Estudio de los factores que acompañan al grafismo

La actitud gráfica o postura corporal en relación con la escritura se evalúa a partir del registro y análisis de los siguientes puntos (Portellano, 1993: 75):

- ❖ Actitud general de la cabeza.
- ❖ Actitud general de hombro y tronco.
- ❖ Posición del papel.
- ❖ Posición del codo.
- ❖ Posición del antebrazo.
- ❖ Apoyo de la muñeca.
- ❖ Grado de pronación/supinación de la mano.
- ❖ Oblicuidad con respecto a la línea de la escritura.
- ❖ Grado de flexión o extensión de la mano.
- ❖ Posición de los dedos.
- ❖ Movimientos de inscripción, progresión y automatización.
- ❖ Flexibilidad/rigidez de la mano.
- ❖ Presencia de posibles fenómenos dolorosos.


### 14.2.3 Estudio de los trastornos de simbolización de los grafemas

Finalmente, después de valorar la forma de la escritura y los factores asociados al grafismo, se analiza la presencia de la sintomatología propia de la disgrafía disléxica y la disortografía. Así, se atiende a los siguientes puntos:

- ❖ Dificultades para asociar fonemas y grafemas.
- ❖ Errores reiterados en relación con las normas ortográficas.
- ❖ Omisiones de letras, sílabas o palabras.
- ❖ Adición de letras, sílabas o palabras.
- ❖ Confusión de letras con realización fonética similar.
- ❖ Confusión de letras con orientación simétrica similar.
- ❖ Inversión o trasposición del orden de las sílabas.
- ❖ Invención de palabras o paragrafía escritora.

En la Tabla 12 recogemos los indicadores de Ajuriaguerra (1983) y los procedimientos expuestos por Portellano (1993: 74 y 76) para el diagnóstico de los trastornos de escritura.

Tabla 12: *Diagnóstico de los trastornos de escritura*. Versión adaptada del diagnóstico de la disgrafía presentado por Portellano (1993: 74-76).

| <b>DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE ESCRITURA</b>   |   |  |                    |   |
|---|---|--|--------------------|---|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |   |  |                    |   |
| DOCENTE RESPONSABLE   |   | ALUMNO                                   |                    |   |
| Nombre:<br>Apellidos:<br>Materia:   |   | Nombre:<br>Apellidos:<br>Edad:<br>Curso: |                    |   |
| TIPO DE ESCRITURA   |   | DICTADO                                  | COMPOSICIÓN PROPIA |   |
|   |   |  |                    |   |
| (espacio para el dictado o la composición propia)   |   |  |                    |   |
| CALIDAD DE LA ESCRITURA   | 0 | 1  | 2                  | 3 |
| Forma de las letras.  |   |  |                    |   |
| Dimensión de la letra.  |   |  |                    |   |
| Inclinación de las letras.  |   |  |                    |   |
| Inclinación de los renglones.   |   |  |                    |   |


|  |                      |               |                |                   |          |
|--|----------------------|---------------|----------------|-------------------|----------|
| Espaciado entre las letras de una palabra, entre las palabras y entre los renglones. |                      |               |                |                   |          |
| Presión de la escritura.   |                      |               |                |                   |          |
| Ligamentos entre las letras.   |                      |               |                |                   |          |
| <b>CONTENIDO DE LA ESCRITURA</b>   |                      |               |                |                   |          |
|  | <b>APARICIÓN</b>     |               |                | <b>FRECUENCIA</b> |          |
| <b>SÍNTOMA</b>   | <b>LETRA</b>         | <b>SÍLABA</b> | <b>PALABRA</b> | <b>N</b>          | <b>%</b> |
| Omisión.   |                      |               |                |                   |          |
| Adición.   |                      |               |                |                   |          |
| Unión indebida.  |                      |               |                |                   |          |
| Separación indebida.   |                      |               |                |                   |          |
| Trasposición del orden.  |                      |               |                |                   |          |
| Mezcla.  |                      |               |                |                   |          |
| Contaminación.   |                      |               |                |                   |          |
| Sustitución auditiva.  |                      |               |                |                   |          |
| Sustitución por forma similar.   |                      |               |                |                   |          |
| <b>TOTAL</b>   |                      |               |                |                   |          |
| <b>OBSERVACIONES DE LOS FACTORES QUE ACOMPAÑAN AL GRAFISMO</b>                       |                      |               |                |                   |          |
| <b>FACTOR</b>  | <b>OBSERVACIONES</b> |               |                |                   |          |
| Actitud general de la cabeza.  |                      |               |                |                   |          |
| Actitud general de hombro y tronco.  |                      |               |                |                   |          |
| Posición del papel.  |                      |               |                |                   |          |
| Posición del codo.   |                      |               |                |                   |          |
| Posición del antebrazo.  |                      |               |                |                   |          |
| Apoyo de la muñeca.  |                      |               |                |                   |          |
| Grado de pronación/supinación de la mano.  |                      |               |                |                   |          |
| Oblicuidad con respecto a la línea de la escritura.                                  |                      |               |                |                   |          |
| Grado de flexión o extensión de la mano.   |                      |               |                |                   |          |
| Posición de los dedos.   |                      |               |                |                   |          |

|  |                      |  |
|--|----------------------|--|
| <b>OBSERVACIONES</b><br>Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno. |                      |  |
| <b>DIAGNÓSTICO</b>   |                      |  |
| <b>DISGRAFÍA</b>   | <b>DISORTOGRAFÍA</b> |  |
| Disgrafía disléxica  |                      |  |
| Disgrafía motriz o caligráfica   |                      |  |
| <b>FIRMA</b>   |                      |  |
| _____, ____ de _____ de ____.  |                      |  |

#### 14.2.4 Interpretación de los resultados del diagnóstico de los trastornos de escritura

La presencia de dificultades en la calidad o contenido de la escritura suelen ser indicadores de trastornos disgráficos o disortográficos. El diagnóstico de los trastornos de escritura debe interpretarse a partir de las orientaciones reunidas en la Tabla 13.

Tabla 13: Interpretación del diagnóstico de los trastornos de escritura.

| <b>INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE ESCRITURA</b>   |   |   |                |                   |          |
|--|---|---|----------------|-------------------|----------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI                  |   |   |                |                   |          |
| <b>CALIDAD DE LA ESCRITURA</b>   | <b>0</b>  | <b>1</b>  | <b>2</b>       | <b>3</b>          |          |
| Forma de las letras.   |   | Si la evaluación manifiesta la presencia de dificultades relacionadas con la calidad de la escritura, el diagnóstico puede indicar la existencia de un posible trastorno de <b>disgrafía motriz o caligráfica</b> . |                |                   |          |
| Dimensión de la letra.   |   |   |                |                   |          |
| Inclinación de las letras.   |   |   |                |                   |          |
| Inclinación de los renglones.  |   |   |                |                   |          |
| Espaciado entre las letras de una palabra, entre las palabras y entre los renglones.   |   |   |                |                   |          |
| Presión de la escritura.   |   |   |                |                   |          |
| Ligamentos entre las letras.   |   |   |                |                   |          |
| <b>CONTENIDO DE LA ESCRITURA</b>   | <b>APARICIÓN</b>  |   |                | <b>FRECUENCIA</b> |          |
| <b>SÍNTOMA</b>   | <b>LETRA</b>  | <b>SÍLABA</b>   | <b>PALABRA</b> | <b>N</b>          | <b>%</b> |
| Omisión.   | En cuanto a la presencia de una alta frecuencia de dificultades asociadas al contenido de la escritura, el diagnóstico puede indicar la existencia de una <b>disgrafía disléxica</b> en aquellos alumnos afectados por el trastorno disléxico o de un trastorno de <b>disortografía</b> en alumnos no disléxicos.<br><br>El tipo de disortografía deberá ser evaluado y discriminado por un especialista en atención psicopedagógica. |   |                |                   |          |
| Adición.   |   |   |                |                   |          |
| Unión indebida.  |   |   |                |                   |          |
| Separación indebida.   |   |   |                |                   |          |
| Trasposición.  |   |   |                |                   |          |
| Mezcla.  |   |   |                |                   |          |
| Contaminación.   |   |   |                |                   |          |
| Sustitución auditiva.  |   |   |                |                   |          |
| Sustitución por forma similar.   |   |   |                |                   |          |
| <b>OBSERVACIONES DE LOS FACTORES QUE ACOMPAÑAN AL GRAFISMO</b>   |   |   |                |                   |          |
| Valoración del registro, realizado a partir de metodologías observacionales, de los factores precisados por Portellano (1993: 75). |   |   |                |                   |          |


|   |   |
|---|---|
| Actitud general de la cabeza.   | <p>Como indica Portellano (1993: 75), «se debe anotar en una ficha registro que acompañe a la de la escritura, el conjunto de alteraciones posturales y tónicas describiendo de forma detallada los trastornos más frecuentes durante la escritura».</p> <p>De este modo, podremos determinar con mayor precisión la existencia de un trastorno de <b>disgrafía motriz o caligráfica</b>.</p> |
| Actitud general de hombro y tronco.   |   |
| Posición del papel.   |   |
| Posición del codo.  |   |
| Posición del antebrazo.   |   |
| Apoyo de la muñeca.   |   |
| Grado de pronación/supinación de la mano.   |   |
| Oblicuidad con respecto a la línea de la escritura.   |   |
| Grado de flexión o extensión de la mano.  |   |
| Posición de los dedos.  |   |
| <p><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno, pues toda la información complementaria deviene crucial para la realización de un proceso de diagnóstico más preciso.</p> |   |

### 14.3 Diagnóstico de los trastornos mixtos: el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

El diagnóstico del TEL se centra en los criterios de identificación a los que hacen referencia Fresenda y Mendoza (2005: 54-56). Así, pues, estructuramos el proceso de diagnóstico a partir de los siguientes criterios: *de inclusión-exclusión, de especificidad, de discrepancia y de evolución*.

El docente responsable debe cumplimentar el cuestionario con los correspondientes criterios de identificación y, además, explicitar las dificultades de producción y comprensión detectadas en los diferentes niveles lingüísticos: fonológico-fonético, léxico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y suprasegmental.

Tabla 14: *Diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje*


| <b>DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE</b>  |                    |                   |
|---|--------------------|-------------------|
| <br>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI |                    |                   |
| <b>DOCENTE RESPONSABLE</b>  |                    | <b>ALUMNO</b>     |
| <b>Nombre:</b>  | <b>Nombre:</b>     | <b>Apellidos:</b> |
| <b>Apellidos:</b>   | <b>Apellidos:</b>  |                   |
| <b>Materia:</b>   | <b>Edad:</b>       |                   |
|   | <b>Curso:</b>      |                   |
| <b>CRITERIO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN</b>  |                    |                   |
| <b>INDICADOR</b>  | <b>Sí</b>          | <b>No</b>         |
| Afectación por alteraciones neurológicas.   |                    |                   |
| Alteraciones emocionales y/o conductuales.  |                    |                   |
| Habilidades prácticas adecuadas a su edad.  |                    |                   |
| Potencial intelectual igual o superior a 85 (C.I.).   |                    |                   |
| Nivel lector adecuado a su edad.  |                    |                   |
| Nivel auditivo normal.  |                    |                   |
| <b>CRITERIO DE DISCREPANCIA</b>   |                    |                   |
| Disparidad entre las habilidades comunicativas y lingüísticas y las habilidades cognitivas.                       |                    |                   |
| <b>CRITERIO ESPECIFICIDAD</b>   |                    |                   |
| Afectación exclusiva del lenguaje.  |                    |                   |
| <b>CRITERIO EVOLUTIVO</b>   |                    |                   |
| Persistencia de la afectación a pesar de las intervenciones.  |                    |                   |
| <b>NIVELES LINGÜÍSTICOS AFECTADOS</b>   |                    |                   |
| <b>NIVEL LINGÜÍSTICO</b>  | <b>COMPRENSIÓN</b> | <b>PRODUCCIÓN</b> |
| <b>Nivel fonológico-fonético</b>  |                    |                   |
| <b>Nivel léxico</b>   |                    |                   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| <b>Nivel morfológico</b>   |  |  |   |  |
| <b>Nivel sintáctico</b>  |  |  |   |  |
| <b>Nivel semántico</b>   |  |  |   |  |
| <b>Nivel pragmático</b>  |  |  |   |  |
| <b>OBSERVACIONES</b><br>Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno. |  |  |   |  |
| <b>DIAGNÓSTICO</b>   |  |  |   |  |
| <b>TRASTORNOS DE LA<br/>VERTIENTE EXPRESIVA</b>  |  | <b>TRASTORNOS MIXTOS<br/>EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN</b> | <b>TRASTORNOS DEL<br/>PROCESAMIENTO DE<br/>ORDEN SUPERIOR</b> |  |
| Déficit de la<br>programación<br>fonológica  |  | Déficit fonológico-<br>sintáctico                  | Déficit semántico-<br>pragmático                              |  |
|  |  |  | Déficit léxico-<br>sintáctico                                 |  |
| <b>FIRMA</b><br><br><p style="text-align: center;">_____, ____ de _____ de ____.</p>                     |  |  |   |  |

### 14.3.1 Interpretación de los resultados del diagnóstico del TEL

Para poder cumplimentar los criterios de identificación del TEL debemos acudir al historial clínico del alumno y realizar un diagnóstico diferencial con el fin de descartar la existencia de otras patologías, pues recordamos que el TEL solo puede darse en aquellos alumnos que presentan una afectación del lenguaje manteniendo intactas el resto de habilidades cognitivas. Así, antes de intentar precisar entre los distintos tipos de TEL, debemos asegurarnos de que el diagnóstico resulta positivo en cuanto a los cuatro criterios de identificación. Una vez asociadas las dificultades al Trastorno Específico del Lenguaje, los resultados deben interpretarse en función de los niveles y dimensiones lingüísticos afectados, obteniendo las distintas posibilidades incluidas en el apartado del *Marco Teórico*.

Tabla 15: *Interpretación del diagnóstico del TEL.*

| <b>INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO<br/>ESPECÍFICO DEL LENGUAJE</b>  |   |                  |
|--|---|------------------|
| <br><small>UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI</small> |   |                  |
| <b>NIVELES LINGÜÍSTICOS AFECTADOS</b>  |   |                  |
|  | <b>COMPRENSIÓ</b>   | <b>PRODUCCIÓ</b> |
| <b>Nivel fonológico-fonético</b>   | Los <b>trastornos de la vertiente expresiva</b> afectan a la producción lingüística. Así, la identificación de dificultades de producción en el nivel fonológico-fonético puede asociarse a los <b>déficits de programación fonológica</b> .  |                  |
| <b>Nivel léxico</b>  |   |                  |
| <b>Nivel morfológico</b>   | Los <b>trastornos del procesamiento de orden superior</b> afectan a la comprensión lingüística. Si la evaluación de los niveles lingüísticos manifiesta afectaciones en la comprensión tanto a nivel semántico como pragmático, el diagnóstico puede interpretarse como la posible existencia de un <b>déficit semántico-pragmático</b> . Asimismo, si la evaluación revela dificultades simultáneas en la comprensión a nivel léxico, sintáctico y morfológico, el diagnóstico indica la posible existencia de un <b>déficit léxico-sintáctico</b> . |                  |
| <b>Nivel sintáctico</b>  |   |                  |
| <b>Nivel semántico</b>   |   |                  |
| <b>Nivel pragmático</b>  |   |                  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Finalmente, los <b>trastornos mixtos expresión-comprensión</b> afectan tanto a la comprensión como a la producción lingüística. Si la evaluación pone de manifiesto la presencia de dificultades de comprensión y producción tanto en el nivel fonológico-fonético, como en el morfológico y sintáctico, el diagnóstico parece apuntar hacia la existencia de un <b>déficit fonológico-sintáctico</b>.</p> |
| <p><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Incluir información sobre el ámbito clínico, psicológico y ambiental del alumno.</p> |   |

## 15. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El impacto de los trastornos estudiados en el sistema lingüístico dificulta, como ya anunciábamos al comienzo de la investigación y repetíamos en las primeras líneas de este capítulo, la consecución de los objetivos competenciales decretados en el currículo del ámbito lingüístico de la *Generalitat de Catalunya* para la Educación Secundaria Obligatoria. Así, partiendo del principio de inclusión de la atención a la diversidad, es deber del equipo docente y psicopedagógico planificar y estructurar conjuntamente una intervención educativa coherente con las necesidades particulares de aquellos alumnos afectados por los trastornos de carácter lingüístico.

Centramos nuestro interés en las *competencias* y los *contenidos* clave asociados a estas, los *criterios de evaluación* y las *metodologías didácticas*. Por consiguiente, en las próximas secciones proponemos distintas adaptaciones curriculares, evaluativas y metodológicas, que puedan servir como punto de partida para la elaboración de un Plan Educativo Individualizado (PEI) o Plan Individualizado (PI).

### 15.1 Adaptaciones curriculares

El currículo de la ESO presenta un total de quince *competencias* básicas para el ámbito lingüístico. Estas se dividen en las siguientes cinco *dimensiones*:

1. comprensión lectora,
2. expresión escrita,
3. comunicación oral,
4. dimensión literaria
5. y dimensión actitudinal y plurilingüe.

En consonancia con el criterio psicolingüístico de nuestra selección, atendemos con especial atención aquellas dimensiones del currículo en cuyos contenidos y objetivos competenciales participan los procesos de producción y comprensión tanto oral como escrita. Así, tratamos, de forma exhaustiva, las dimensiones *comunicación oral* y *expresión escrita* (véase la Figura 3). Asimismo, advertimos que por limitaciones

espaciales y temporales del trabajo no nos detenemos en las dimensiones *comprensión lectora*, *literaria* y *actitudinal y plurilingüe*, aunque apuntamos que también deben adaptarse, siempre que sea necesario, a las características particulares del trastorno lingüístico presentado por el alumno, pues estas exigen, como las dimensiones anteriores, procesos de producción y comprensión oral y escrita.

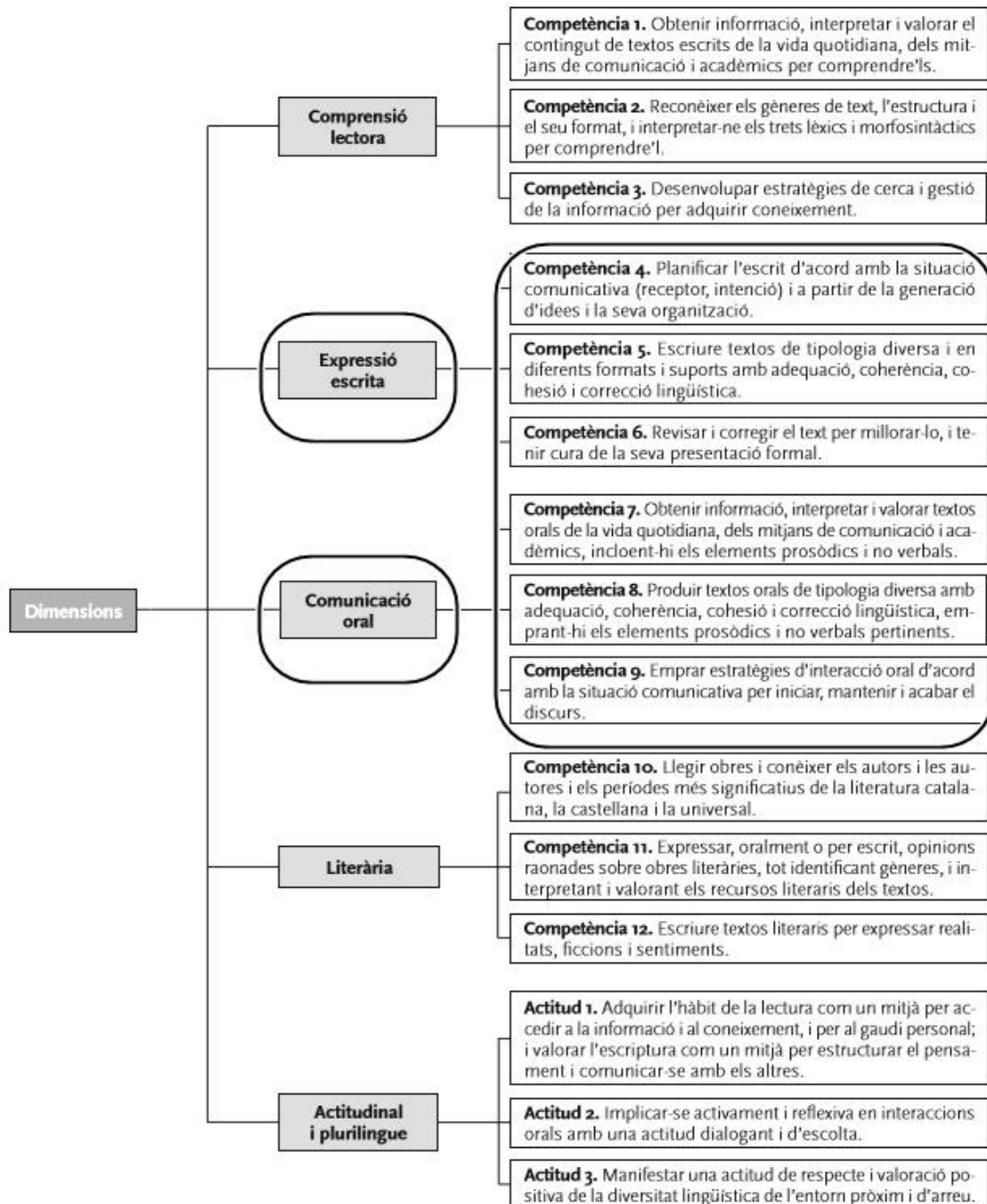


Figura 3: Dimensiones y competencias básicas del currículo del ámbito lingüístico. Imagen extraída del currículo del ámbito lingüístico de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desglosamos los diversos objetivos competenciales para identificar los contenidos curriculares que deberían adaptarse en función del trastorno lingüístico diagnosticado.

### 15.1.1 Dimensión curricular *comunicación oral*

**Competencia 7. Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no verbales.**

**Competencia 8. Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes.**

**Competencia 9. Emplear estrategias de interacción oral adaptadas a la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso.**

Las competencias 7, 8 y 9 de la dimensión *comunicación oral* se asocian con los siguientes contenidos. Presentamos los puntos de adaptación que deberían valorarse en función del trastorno lingüístico presentado por el alumno.

#### CONTENIDOS CLAVE

- **Procesos de comprensión oral: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos, déficits léxico-sintácticos.
- Trastornos mixtos expresión-comprensión del TEL: déficits fonológico-sintácticos.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical.
- Afasias que afectan tanto a la comprensión como a la producción: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

- **Elementos prosódicos y no verbales.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz: disfemia, taquilalia, bradilalia, disfonía, afonía, rinofonía.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical.
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, mixta, por lesión subcortical.

- **Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la articulación: dislalia, disglosia, disartria, trastorno fonológico.
- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz: disfemia, taquilalia, bradilalia, disfonía, afonía y rinofonía.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Trastornos de la vertiente expresiva del TEL: déficits de programación fonológica.
- Trastornos mixtos expresión-comprensión: déficits fonológico-sintácticos.
- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos y léxico-sintácticos.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical.
- Afasias que afectan tanto a la comprensión como a la producción: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

- **Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semánticos-pragmáticos.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical:
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

- **Pragmática.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical:
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

- **Fonética y fonología:**

- **Símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de especial dificultad.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la articulación: dislalia, disglosia, disartria, trastorno fonológico.
- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz: disfemia, taquilalia, bradilalia, disfonía, afonía, rinofonía.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Trastornos de la vertiente expresiva del TEL: déficits en la programación fonológica.
- Trastornos mixtos expresión-comprensión del TEL: déficits fonológico-sintácticos.

- Afasias de producción: motora, transcortical, anómica.
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

▪ **Patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y enunciados.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz: disfemia, taquilalia, bradilalia, disfonía, afonía y rinofonía.
- Trastornos de la vertiente expresiva del TEL: déficits de programación fonológica.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, mixta, por lesión subcortical.

▪ **Léxico y semántica:**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos, déficits léxico-sintácticos.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial, transcortical.
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, mixta, por lesión subcortical.

▪ **Morfología y sintaxis:**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la vertiente expresiva del TEL: déficits en la programación fonológica.
- Trastornos mixtos expresión-comprensión del TEL: déficits fonológico-sintácticos.
- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits léxico-sintácticos.

- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, mixta, por lesión subcortical.

▪ **Lenguaje audiovisual.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la articulación: dislalia, disglosia, disartria, trastorno fonológico.
- Trastornos de la producción oral relacionados con las alteraciones en la fluidez verbal, el ritmo y la voz: disfemia, taquilalia, bradilalia, disfonía, afonía y rinofonía.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Trastornos de la vertiente expresiva del TEL: déficits de programación fonológica.
- Trastornos mixtos expresión-comprensión: déficits fonológico-sintácticos.
- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos y léxico-sintácticos.
- Afasias de producción: motora, motora transcortical, anómica.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical.
- Afasias que afectan tanto a la comprensión como a la producción: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

▪ **Sistemas de comunicación y entornos de trabajo digital para el aprendizaje colaborativo y a lo largo de la vida, atendiendo a las formas de cortesía.**

Adaptación curricular requerida en:

- Trastornos del procesamiento de orden superior del TEL: déficits semántico-pragmáticos.
- Otros trastornos de la producción oral: mutismo.
- Afasias de comprensión: sensorial, sensorial transcortical.

- Afasias que afectan tanto a la producción como a la comprensión: de conducción, global, transcortical mixta, por lesión subcortical.

### 15.1.2 Dimensión curricular *expresión escrita*

**Competencia 4. Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.**

**Competencia 5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.**

**Competencia 6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar su presentación formal.**

En los contenidos clave se mantienen los bloques de **morfología y sintaxis, léxico y semántica, y pragmática**. Por ello, nos centramos en el punto exclusivo de la expresión escrita.

#### CONTENIDOS CLAVE

- **Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.**

El currículo manifiesta que debe tenerse en cuenta para la evaluación la caligrafía, el respeto de los márgenes y la corrección ortográfica dentro de la expresión escrita. Por este motivo, las competencias de la expresión escrita deben adaptarse a los alumnos afectados por disgrafía y disortografía.

## 15.2 Adaptaciones evaluativas

En la planificación y estructuración de las intervenciones educativas en los alumnos con trastornos del lenguaje se deben establecer criterios de evaluación acordes con sus capacidades lingüísticas y comunicativas. Así, analizamos los criterios de evaluación establecidos en el currículo para las dimensiones de *comunicación oral* y *expresión escrita*.

### 15.2.1 Criterios de evaluación dimensión curricular *comunicación oral*

Los criterios de evaluación de la dimensión curricular de la *comunicación oral* establecidos para la ESO son los siguientes.

**1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica, de los medios de comunicación, del ámbito laboral y de relaciones con organismos, de cualquier género de texto estudiado, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo uso de inferencias, determinando la actitud del hablante y valorando algunos aspectos de su forma y contenido.**

El primer criterio de evaluación debe adaptarse en aquellos alumnos afectados por el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); en concreto, por los trastornos mixtos expresión-comprensión del TEL, es decir, los déficits fonológico-sintácticos, y por los trastornos del procesamiento de orden superior, los déficits semántico-pragmáticos y léxico-sintácticos, porque dificultan la comprensión de los textos orales e imposibilitan su interpretación y valoración, no pudiendo reconocer la información relevante ni analizar a nivel pragmático las implicaturas o las intencionalidades del hablante.

**2. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y elementos no verbales.**

El segundo criterio de evaluación no debería aplicarse a aquellos alumnos afectados por los trastornos de la producción oral causantes de alteraciones en la articulación, fluidez verbal, ritmo y voz, pues, de lo contrario, resultarían damnificados del proceso de evaluación, ya que estos alumnos muestran severas dificultades en el nivel prosódico, lo cual se traduce en una afectación de su claridad expositiva.

**3. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua oral, para discursos relacionados con el ámbito escolar/académico y social y para discursos que tienen como finalidad exponer y argumentar.**

El tercer criterio de evaluación no requiere adaptaciones.

**4. Conocer, utilizar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales, analizando en los debates y tertulias la validez de los argumentos e interpretando de forma crítica tanto su forma como el contenido.**

El cuarto criterio de evaluación no requiere adaptaciones.

**5. Emplear la reflexión gramatical a nivel de la frase y del texto para resolver problemas de comprensión en textos orales y multimedia, y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.**

El quinto criterio evaluativo debe adaptarse en aquellos alumnos con trastornos lingüísticos que afectan a la producción y comprensión en los niveles morfológico y sintáctico. Se debe adaptar, por consiguiente, en los alumnos afectados por los trastornos mixtos expresión-comprensión y del procesamiento de orden superior del TEL, puesto que estos suelen emitir producciones gramaticalmente problemáticas y tener graves problemas para la comprensión de estructuras sintácticas.

Asimismo, además del TEL, recordamos que las afasias pueden repercutir en todos los niveles lingüísticos, por lo que la totalidad de los criterios de evaluación debería adaptarse a los alumnos afásicos.

### 15.2.2 Criterios de evaluación dimensión curricular *expresión escrita*

Los criterios de evaluación de la dimensión curricular *expresión escrita* establecidos para la ESO son los siguientes:

**1. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura.**

**2. Escribir textos en relación con el ámbito de uso de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica, de los medios de comunicación, del ámbito laboral y de relaciones con organismos, y en relación con la finalidad que persiguen (narrativos, descriptivos, conversacionales, predictivos, persuasivos, instructivos, expositivos, argumentativos y administrativos), siguiendo modelos.**

**3. Construir el propio entorno personal de aprendizaje (EPA) y hacer uso de los dossiers personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje.**

Los criterios de evaluación de la expresión escrita deben reformularse y adaptarse en los alumnos con trastornos de la producción escrita, puesto que la disgrafía y la disortografía son trastornos que afectan tanto a la forma como al contenido de la escritura, provocando severas dificultades en la realización de tareas escritas. La corrección ortográfica, en los alumnos disgráficos y/o disortográficos, no puede someterse al mismo proceso de evaluación que los alumnos no afectados por estos trastornos.

### 15.3 Adaptaciones metodológicas

Para completar el capítulo de la intervención educativa, presentamos un decálogo de adaptaciones y orientaciones metodológicas, de carácter general, para que los docentes puedan implementarlas en el aula con la finalidad de atender a los alumnos afectados de forma más respetuosa y coherente.

1. Ser conscientes de que los trastornos del lenguaje afectan a una competencia transversal. Por tanto, la intervención educativa no debe concebirse como responsabilidad exclusiva del profesor de lengua, sino que la totalidad del equipo docente debe actuar en consonancia realizando las adaptaciones curriculares, evaluativas y/o metodológicas pertinentes.
2. Adaptar las dinámicas o actividades del aula a la competencia comunicativa y lingüística del estudiante. Para ello, el docente debe conocer la evaluación de las capacidades lingüístico-comunicativas del alumno.
3. Evitar obligar o forzar al alumno a que repita sus producciones lingüísticas incorrectas, ya que esto puede provocarle un conflicto a nivel emocional al aumentar su sensación de fracaso.
4. No penalizar o ridiculizar las dificultades del alumno en la producción o comprensión causadas por el trastorno del lenguaje.
5. Proporcionar el tiempo suficiente para que el alumno pueda expresarse sin presión. Incrementar, si fuera necesario, el tiempo de las pruebas evaluativas.
6. Proporcionar los recursos lingüísticos necesarios en el aula para facilitar el seguimiento de la clase, respetando así el principio de inclusión de atención a la diversidad.
7. Partir de sus experiencias previas, intereses y motivaciones para generar un aprendizaje significativo y fomentar su participación comunicativa.
8. Valorar de forma positiva el esfuerzo y la participación del alumno, pues la mayoría de estudiantes afectados por los trastornos del lenguaje suelen presentar inseguridad ante situaciones que requieran producir o comprender de forma oral o escrita en público.
9. Facilitar la integración del alumno en el grupo clase, velando por su sensación de seguridad y comprensión para potenciar así su comunicación.
10. Generar un clima de respeto en el aula hacia los alumnos afectados por los trastornos del lenguaje, procurando evitar cualquier comentario o situación incómoda por parte de sus compañeros y amonestar con severidad en caso necesario.

# **PARTE IV**

# **CONCLUSIONES**

## 16. RESULTADOS ESPERABLES

Nuestra investigación, como enunciábamos en las primeras líneas, se sitúa en la Didáctica Lingüística, siendo los trastornos del lenguaje el objeto de estudio de nuestro trabajo en tanto que estos representan una dificultad para el aprendizaje.

La ineludible relación entre lenguaje y educación y, por consiguiente, la importancia del lenguaje en la consecución de las metas educativas, no parece reflejarse en la exigua atención que los trastornos del lenguaje han recibido en la Educación Secundaria Obligatoria por parte de la Administración. En un estado de la cuestión marcado por la ausencia de protocolos de actuación que proporcionen una respuesta a nivel institucional y por la insuficiente formación del profesorado al respecto, decidimos emprender de forma ambiciosa, asumiendo las limitaciones y la complejidad de nuestro objetivo, la elaboración de un protocolo de actuación estructurado en tres procesos interrelacionados: 1) *detección*; 2) *evaluación diagnóstica integrada*; 3) *intervención educativa*.

En el primer proceso, ambicionamos proponer un procedimiento de detección estable, a partir de criterios fundamentados en el estudio de los trastornos seleccionados, que permitiese al docente identificar en el aula dificultades lingüísticas que se asocien a posibles trastornos del lenguaje. Consideramos que la implementación de los cuestionarios en el aula puede, primero, facilitar el proceso de detección al docente gracias a la disposición de un conjunto de indicadores estructurados y, segundo, incrementar la celeridad de la actuación, puesto que los cuestionarios de detección, tanto el cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales como el de detección de dificultades lingüísticas escritas, están diseñados y organizados de forma que se correlacionan con la expresión sintomática de posibles trastornos del lenguaje. Así, el docente, en el supuesto de detectar determinadas dificultades, puede reconocer el procedimiento de diagnóstico al que debe acudir para continuar con el protocolo de actuación. Para ello, hemos presentado unos cuadros orientativos en los que se explicitan las directrices que deben seguirse para la interpretación de los resultados

obtenidos tanto en los procedimientos de detección como en los de diagnóstico, incluidos en la primera y segunda fase del protocolo de actuación.

Se espera, por tanto, que una vez detectados los problemas lingüísticos, el docente devenga competente, a partir del estudio comprendido en el *Marco teórico* y de las orientaciones expresadas en el decimotercer y decimocuarto capítulo, para establecer un diagnóstico preliminar que se conciba como un recurso complementario para el Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP), pues aportará información relevante en el proceso de evaluación diagnóstica. Los procedimientos de diagnóstico utilizados se han diseñado a partir de distintos procedimientos cualitativos como el cuestionario, la escala abierta o el registro observacional pautado, porque la combinación de tales procedimientos permite obtener una visión holística del caso, ofreciendo un proceso de diagnóstico más preciso y coherente.

Por último, esperamos que las intervenciones educativas propuestas en el tercer proceso del protocolo de actuación funcionen como las directrices para la elaboración de los Planes Individuales de aquellos alumnos afectados por los trastornos del lenguaje, ya que indicamos los contenidos competenciales de las dimensiones de la comunicación oral y expresión escrita y los criterios de evaluación del currículo del ámbito lingüístico que deben adaptarse en función del trastorno del lenguaje. Finalmente, la introducción de un decálogo metodológico pretende, en primera instancia, concienciar y motivar al profesorado para realizar una intervención educativa respetuosa y coherente con el alumno.

Esperamos, por tanto, que los resultados extraídos de la implementación del protocolo de actuación mejoren el tratamiento de los trastornos del lenguaje en la Educación Secundaria Obligatoria, fomentando, a su vez, que futuras vías de investigación se ocupen del análisis exhaustivo y de la ampliación de los procesos establecidos de forma sucinta en nuestro trabajo.

## 17. CONCLUSIONES

Recordamos que el objetivo principal del trabajo era proponer las directrices de un protocolo de actuación, asentado en un sistema de criterios de detección y diagnóstico, que permitiese determinar las intervenciones educativas que deben realizarse para garantizar la consecución de los objetivos didácticos propuestos en el ámbito lingüístico del currículo oficial de la *Generalitat* para la Educación Secundaria Obligatoria en aquellos alumnos afectados por los trastornos del lenguaje. En concreto, nos proponíamos:

1. Examinar la naturaleza, la sintomatología, la clasificación y la etiología de los trastornos lingüísticos seleccionados.
2. Establecer los criterios de detección y diagnóstico a partir de la afectación de los trastornos en las dimensiones lingüísticas.
3. Determinar las intervenciones educativas en relación con las adaptaciones curriculares, evaluativas y/o metodológicas necesarias para la consecución de los objetivos didácticos del currículo en los alumnos afectados por los trastornos del lenguaje examinados.

El análisis de la bibliografía relativa a la Psicolingüística, Neurolingüística y Psicología Educativa ha posibilitado la presentación de un estudio interdisciplinar de los trastornos del lenguaje en tanto dificultades de aprendizaje. Asimismo, en consonancia con las palabras de Caplan (1992) citadas al inicio y presentes durante el transcurso de la investigación, hemos introducido un capítulo formativo sobre la dominancia y especialización cerebrales, así como sobre la localización de las áreas cerebrales del lenguaje, a partir de distintas obras publicadas procedentes de la Neurolingüística y la Afasiología Lingüística a fin de que el lector pueda acercarse, así, a las nociones teóricas necesarias para la comprensión tanto del estudio de los trastornos del lenguaje como del posterior protocolo de actuación. No obstante, insistimos en que siendo conscientes de la magnitud de la investigación y de las limitaciones de nuestro trabajo, hemos recomendado diversas referencias por si el lector quiere alcanzar una perspectiva más profunda de los asuntos tratados. Tras evaluar el primer objetivo, concluimos, en

primer lugar, que los programas académicos de las titulaciones universitarias vinculadas con el sistema educativo y los procesos de enseñanza deberían proyectar un estudio más exhaustivo de los trastornos del lenguaje, a partir de la inclusión de asignaturas fundamentadas, principalmente, en la Psicolingüística y la Neurolingüística para posibilitar, en consecuencia, una posterior atención en el aula más rigurosa y respetuosa hacia los alumnos afectados por los trastornos del lenguaje.

Después de analizar la naturaleza, la sintomatología, la clasificación y la etiología de los trastornos del lenguaje seleccionados hemos establecido las bases de un posible protocolo de actuación estructurado en tres procesos interrelacionados: detección, evaluación diagnóstica integrada e intervención educativa. La introducción en el aula de los cuestionarios de detección (Tablas 4 y 5) guía al docente en la identificación de dificultades lingüísticas que pueden asociarse a distintos trastornos de carácter lingüístico. De hecho, los apartados que conforman los cuestionarios se correlacionan, como ya hemos expresado en el capítulo anterior, de forma directa con los trastornos seleccionados y examinados en el *Marco teórico*. Así pues, concluimos, en segundo lugar, que la estructuración en niveles lingüísticos del cuestionario de detección de dificultades lingüísticas orales, así como la división del cuestionario de detección de dificultades lingüísticas escritas entre contenido y calidad de la escritura incrementan la celeridad en la detección y, a su vez, orientan con mayor precisión el posterior proceso de evaluación diagnóstica integrada. En este sentido, recordamos la importancia de la intervención precoz en los trastornos del lenguaje, remitiendo a las palabras citadas de Lambert *et al.* (1988: 272) en el decimotercer capítulo.

En la segunda fase del protocolo, es decir, en el proceso de evaluación diagnóstica integrada no se evalúa exclusivamente la afectación a nivel lingüístico que padece el alumno, sino también todos aquellos factores –nerológicos, psicológicos, ambientales, pedagógicos, entre otros– que pueden concurrir en la existencia de los trastornos lingüísticos, y que también están precisados en el *Marco teórico*, a fin de proporcionar un diagnóstico diferencial que discrimine con exactitud el posible trastorno que afecta al alumno. Por ello, concluimos, en tercer lugar, que en el proceso de diagnóstico deben intervenir de forma cooperativa y coordinada todos los agentes mencionados por Acosta *et al.* (2005) y reunidos en la tercera tabla del trabajo, a saber: el conjunto del profesorado, los profesionales de la comunicación y el lenguaje, el profesorado de psicología y pedagogía, las familias y los trabajadores sociales.

A partir de la detección inicial y del posterior diagnóstico determinamos los criterios para la intervención educativa. Así, tras examinar las características particulares de los distintos trastornos y estudiar el currículo del ámbito lingüístico de la *Generalitat de Catalunya* para la ESO, consideramos que los trastornos contemplados dificultan e

incluso imposibilitan la adquisición de los contenidos relacionados con las competencias del ámbito lingüístico. Por tanto, concluimos, en cuarto y último lugar, que la intervención educativa debe centrarse en las adaptaciones de aquellas dimensiones del currículo donde puedan interferir los trastornos lingüísticos. Hablamos, sobre todo, de las dimensiones de la comunicación oral y expresión escrita; aunque, como indicamos en el decimoquinto capítulo, la afectación se extiende al resto de dimensiones curriculares, pues en todas participan las dimensiones psicolingüísticas de producción y comprensión oral y escrita. Asimismo, deben adaptarse los criterios del sistema de evaluación, ya que ningún alumno debe ser penalizado o resultar perjudicado en su calificación a causa de un trastorno lingüístico. Y, además, en la intervención se deben contemplar aquellas adaptaciones metodológicas que faciliten el proceso de aprendizaje a los alumnos afectados. Por consiguiente, en nuestra tercera fase del protocolo hemos indicado tanto aquellos apartados curriculares y evaluativos que deben adaptarse según el trastorno, como las adaptaciones metodológicas, de carácter general, que el docente debería aplicar en el aula ante estos supuestos.

Cerramos la investigación con la insistencia en que nuestros procedimientos de actuación presentados en el protocolo no pretenden inmiscuirse de forma deliberada en la competencia de los Equipos de Atención Psicopedagógica, sino que persiguen mejorar el tratamiento de los trastornos del lenguaje en la Educación Secundaria Obligatoria a partir de la inclusión de unos procesos de detección y diagnóstico, y de un sistema de intervención sistemático y riguroso que sirva al docente y, a su vez, como recurso complementario al trabajo del EAP.

## **18. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Por último, considerando que este trabajo ha sido una breve exposición de un asunto que requiere un tratamiento más extenso, proponemos varias líneas de investigación para el futuro:

1. Estudio diacrónico y cualitativo de las intervenciones realizadas en el sistema educativo nacional respecto a los trastornos del lenguaje.
2. Análisis de las aplicaciones de la psicolingüística y de las TIC en cuanto a las intervenciones educativas de los trastornos del lenguaje.
3. Reflexión sobre los procesos evaluativos y la adquisición de los contenidos competenciales en los alumnos afectados por los trastornos lingüísticos.
4. Estudio analítico de las intervenciones educativas pertinentes en los distintos trastornos del lenguaje contemplados en la investigación.
5. Análisis psicolingüístico y neurolingüístico del proceso de transferencia entre los trastornos de la expresión escrita y los trastornos de lectura.
6. Estudio neurolingüístico de la relación entre los trastornos del lenguaje y otros trastornos de carácter neurológico.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, V. Y MORENO, A. M. (coord.) (2005). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/AudicionyLenguaje/guia\\_de\\_actuaciones\\_en\\_audicion\\_y\\_lenguaje.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/AudicionyLenguaje/guia_de_actuaciones_en_audicion_y_lenguaje.pdf).

AJURIAGUERRA, J. (1983). *La escritura del niño*. Barcelona: LAIA.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV-TM)*. Arlington: American Psychiatric Publishing. [Versión electrónica]. Recuperado el 01/02/2017, de <https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V-TM)*. Arlington: American Psychiatric Publishing. [Versión electrónica] Recuperado el 01/02/2017, de <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (1980). Definitions for communicative disorders on differences. *ASHA*, 22(4): 317-318.

ARAM, D. M. Y NATION, J. E. (1975). Patterns of Language Behavior in Children with Developmental Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 18: 229-241.

AZCOAGA, J. Y BERTA, W. (1971). *Alteraciones del lenguaje en el niño*. Rosario: Editorial Biblioteca.

BARROS DE FLORES, A. Y FLORES ROCHOW, F. (1974). Dislalia: ¿Problema de lenguaje o problema de habla? *Revista Chilena de Pediatría*, 45(6), 501-504. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v45n6/art04.pdf>.

- BASSER, L. S. (1962). Hemiplegia of early onset and the faculty of speech with special reference to the effects of hemispherectomy. *Brain*, 85: 427-460.
- BELLOCH, A., SANDÍN, B. Y RAMOS, F. (2005). *Manual de psicopatología*, Vol. 1. Madrid: McGraw-Hill. [Versión electrónica]. Recuperado el 01/02/2017, de [https://www.academia.edu/11982436/Manual\\_de\\_psicopatolog%C3%ADa\\_I\\_-\\_Amparo\\_Belloch\\_.Bonifacio\\_Sand%C3%ADn\\_.Francisco\\_Ramos.Volumen\\_I?auto=download](https://www.academia.edu/11982436/Manual_de_psicopatolog%C3%ADa_I_-_Amparo_Belloch_.Bonifacio_Sand%C3%ADn_.Francisco_Ramos.Volumen_I?auto=download).
- BROCA, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté de la parole articulée, suivies d'une observation d'aphémie (perte de parole). *Bulletin de la Société d'Anatomie*, 36: 330-357.
- BROCA, P. (1865). Sur le siège de la faculté du langage articulé. *Bulletin d'Anthropologie*, 6: 377-393.
- BROWN, S., INGHAM, R. J., INGHAM, J. C. Y FOX, P. T. (2005). Suttered and fluent speech production: an ALE meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Hum Brain Mapp*, 25: 105-117.
- BRYDEN, M. P. (1982). *Laterally: Functional Asymmetry in the Intact Brain*. Nueva York: Academic Press.
- BRYDEN, M. P., HÉCAEN, H., Y DEAGOSTINI, M. (1983). Patterns of cerebral organization. *Brain and Language*, 20: 249-262.
- BUSTOS, I. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid: CEPE.
- BUTLER, K. (1987). La tartamudez en el niño: Unas reflexiones sobre la diversidad. En MARTÍN, F. (ed.), *La tartamudez. Actas y comunicaciones del IV Simposio* (pp. 49-57). Salamanca: Amarú.
- CAPLAN, D. (1992). *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.
- CELDRÁN, M. I. Y ZAMORANO, F. (2014). *Trastornos de la comunicación y el lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>.
- CERVERA, J. F. E YGUAL, A. (2001). Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*, 1: 1-41. Recuperado el 01/02/2017, de

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/trastornos\\_fonologicos\\_y\\_aprendizaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/trastornos_fonologicos_y_aprendizaje.pdf).

CONTI-RAMSDEN, G., CRUTCHLEY, A. Y BOTTING, N. (1997). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42(5): 1195-1204.

CORBERA, S., CORRAL, M. J., IDIAZÁBAL, M. A., SANGORRÍN, J. Y ESCERA, C. (2004). Alteración auditiva superior en la disfluencia verbal del desarrollo. *Revista de Neurología*, 39: 263-269.

CORREDERA, T. (1958). *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires: Kapeluz.

CORTÉS, C., GALLEGO, C., MARCO, P. (2009). *El mutismo selectivo: Guía para la detección, evaluación e intervención precoz en la escuela*. Recuperado el 01/02/2017, de [https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia\\_mutismo.pdf/24d97030-ec36-44be-9216-2bab01f883b6](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia_mutismo.pdf/24d97030-ec36-44be-9216-2bab01f883b6).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2013). *Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO*. Recuperado el 01/02/2017, de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document\\_orientacio\\_atencio\\_diversitat\\_eso.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Currículum Educació Secundària Obligatòria, àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana)*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf>.

DEPARTAMENTO DE CIRUGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES (n.d.). *Alteraciones de la voz y el lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de [http://cirugia.uah.es/pregrado/docs/tema\\_25\\_patologia\\_%20voz\\_lenguaje.pdf](http://cirugia.uah.es/pregrado/docs/tema_25_patologia_%20voz_lenguaje.pdf).

DIONISIO, J. (1991). *La disortografía: Prevención y corrección*. Madrid: Cepe.

FLETCHER, P. Y HALL, D. (1992). *Specific speech and Language Disorders in children: Correlates, characteristics and outcomes*. London: Whurr.

FOUNDAS, A. L., BOLLICH, A. M., FELDMAN, J., COREY, D. M., HURLEY, M. Y LEMEN, L. C. (2004). Aberrant auditory processing and atypical 'planum temporale' in developmental stuttering. *Neurology*, 63: 1640-1646.

- FRESENDA, M. D. Y MENDOZA, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(S-1): 51-56. Recuperado el 01/02/2017, de <https://www.neurologia.com/articulo/2005317>.
- FRIEDRICH, O. (1974). *Lenguaje y educación* (ed. trad. por A. MURENA). Buenos Aires: Editorial SUR. [Versión electrónica]. Recuperado el 01/02/2017, de [http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/\\_media/ofbg/201411/115v0-orig.pdf](http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201411/115v0-orig.pdf).
- GADAMER, H. (1960). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GALLARDO, J. R. Y GALLEGRO, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GARCÍA, J. (1989). *Manual para la confección de programas de desarrollo individual, tomo II*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- GIORDANO, M. (1973). *Los fundamentos de la dislexia escolar*. Buenos Aires: IAR.
- GONZÁLEZ, J. B. (n.d.). *Mutismo*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://cravillacedre.centros.educa.jcyl.es/aula/archivos/repositorio/0/9/html/logopedia%20escuela/mutismo.htm>.
- GONZÁLEZ, R. Y HORNAUER-HUGHES, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista del Hospital Clínico Universitario de Chile*, 25: 143-153. Recuperado el 01/02/2017, de [https://www.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Cerebro\\_%20y\\_lenguaje.pdf](https://www.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Cerebro_%20y_lenguaje.pdf).
- GONZÁLEZ, S., MARTÍN, P. Y NÚÑEZ, Z. (2003). *Trastornos del lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de [http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/dificultades/tel/cules\\_son\\_las\\_causas.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/tel/cules_son_las_causas.html).
- GOODGLASS, H. Y QUADFASEL, F. A. (1954). Language laterality in left-handed aphasics. *Brain*, 77: 521-548.
- HANDKE, P. (1982). *Gaspar*. Madrid: Alianza (1ª ed. 1968).
- HÉCAEN, H. Y AJURIAGUERRA, J. (1963). *Les Gauchiers, Prévalence Manuelle et Dominance Cérébrale*. París: Presses Universitaires de France.
- HÉCAEN, H. Y ALBERT, M. (1987). *Human Neuropsychology*. Nueva York: Wiley.

- HÉCAEN, H., DEAGOSTINI, M., Y MONZON-MONTES, A. (1981). Cerebral organization in lefthanders. *Brain and Language*, 12: 261-284.
- HEIDEGGER, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal (1ª ed. 1959).
- HERNÁNDEZ, M. J. Y TORO, F. J. (2007). *Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www2.uned.es/masteretd/ayl/12-13/Modulo%20V-1.pdf>.
- HOFMANNSTHAL, H. (1996). *Carta de Lord Chandos*. Murcia: Cajamurcia (1ª ed. 1902).
- JANCKE, L., HANGGI, J. Y STEINMETZ, H. (2004). Morphological brain differences between adult stutterers and non-stutterers. *BMC Neurology*, 10: 23.
- JIMÉNEZ, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- KIMURA, D. (1983). Sex differences in cerebral organization for speech and praxis functions. *Canadian Journal of Psychology*, 37: 19-35.
- KIRK, S. Y BATEMAN, B. (1963). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29: 73-78.
- KRASHEN, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23: 64-74.
- Lambert, J. L., Rondal, J. A. y Seron, X. (1988). Problemas y perspectivas. En Rondal, J. A. y Seron, X. (eds.), *Trastornos del lenguaje I: Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 271-285). Barcelona: Paidós.
- LECOURS, A. R., LHERMITTE, F. Y BRYANS, B. (1983). *Aphasiology*. Londres: Baillière Tindall.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- LICHTEIM, L. (1985). On aphasia. *Brain*, 7: 433-484.
- LIVINGSTONE, C. (1994). *Pocket Guide to the ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*. World Health Organization. [versión electrónica]. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>.
- LOGOPEDIA ESCOLAR EN ASTURIAS (LEA). *Protocolo de evaluación de dislalias*. Recuperado el 01/02/2017, de [http://web.educastur.princast.es/proyectos/lea/uploads/file/DISLALIAS/EVALUACION/PED.%20Protocolo\\_de\\_evaluacion\\_de\\_dislalias.pdf](http://web.educastur.princast.es/proyectos/lea/uploads/file/DISLALIAS/EVALUACION/PED.%20Protocolo_de_evaluacion_de_dislalias.pdf).

- LURIA, A. R. (1947). *Traumatic Aphasia*. La Haya: Mouton.
- LURIA, A. R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Masson.
- MAROTO, A. (2007). *Patología de la audición y el lenguaje*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www2.uned.es/masteretd/ayl/12-13/ModuloIV-2.pdf>.
- MCGLONE, J. (1977). Sex differences in the cerebral organization of verbal functions in patients with unilateral brain lesions. *Brain*, 100: 775-793.
- MILNER, B. (1974). Hemispheric specialization: its scope and limits. En SCHMITT, F. O. Y WARDEN, G. F. (eds.), *The Neurosciences: Third Study Program*. Cambridge: MIT Press.
- MILNER, B., BRANCH, C., Y RASMUSSEN, T. (1964). Observations on cerebral dominance. En REUCK, DE A. Y O'CONNOR, M. (eds.), *Disorders of Language*. Londres: Churchill.
- MILNER, B., BRANCH, C., Y RASMUSSEN, T. (1966). Evidence for bilateral speech representation in some non-right-handers. *Transactions of the American Neurological Association*, 91: 306-308.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. (n.d.). *Trastorno específico del lenguaje: ¿cuáles son las causas?* Recuperado el 01/02/2017, de [http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/dificultades/tel/cules\\_son\\_las\\_causas.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/tel/cules_son_las_causas.html).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2011-2012*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2011-12.html>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2012-2013*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2012-13.html>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html>.

[mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html](http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2014-2015*. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2014-15.html>.

MIRANDA, A., VIDAL-ABARCA, E. Y SORIANO, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

MORRISON, M. (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Barcelona: Masson.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1991). Learning Disabilities: Issues on Definition, 33(S-5): 18-20. Recuperado el 01/02/2017, de <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld/archives>.

NIETZSCHE, F. (1974). *El libro del filósofo*. Madrid: Taurus (1ª ed. 1873).

PERAZZO, I. A. (1956). *Elementos de Foniatría*. Buenos Aires: El Ateneo.

PERELLÓ, J., PONCES VERGE Y J., TRESSERRA, L. (1970). *Trastornos del habla*. Madrid: Editorial Científica Médica.

PÉREZ, R. Y CERVÁN, L. (2005). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. *Materiales para la práctica orientadora*, 1. Recuperado el 01/02/2017, de [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_1.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_1.pdf).

PORTELLANO, J. A. (1993). *La disgrafía: Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.

RAPIN, I. Y ALLEN, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. *Neuropsychology of language, reading y spelling*: 155-184.

RIVAS, R. M. Y FERNÁNDEZ, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

RODRÍGUEZ, A. Y GALLEGU, J. L. (2007). Nociones y pautas básicas para el docente con respecto a la evaluación e intervención de los trastornos de la voz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1): 1-15. Recuperado el 01/02/2017, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111COL4.pdf>.

- RUSSELL, W. R. Y ESPIR, M. L. E. (1961). *Traumatic Aphasia*. Londres: Oxford University Press.
- SANGORRÍN, J. (2005). Trastornos secundarios a déficit instrumental: Disfemia o tartamudez. *Revista de Neurología*, 41(S-1): 43-46. Recuperado el 01/02/2017, de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/disfemia\\_tartamudez.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/disfemia_tartamudez.pdf).
- SEGRE, R. (1955). *Tratado de Foniatría*. Buenos Aires: Paidós.
- SILVA, D. (2010). *Trastorno específico del lenguaje*. Universidad de Chile. Recuperado el 01/02/2017, de <https://esther1973.files.wordpress.com/2010/07/trastorno-especifico-del-lenguaje-definiciones-y-clasificaciones.pdf>.
- STARK, R. E. Y TALLA, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46: 114-122.
- SUBIRANA, A. (1964). The relationship between handedness and language function. *International Journal of Neurology*, 4: 215-234.
- SUBIRANA, A. (1969). Handedness and cerebral dominance. En VINKEN, J. P. Y BRUYN, W. G. (eds.), *Handbook of Clinical Neurology*, 4. Amsterdam: North-Holland.
- TRAVIS, L. E. (1957). *Handbook of Speech Pathology*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- TSVETKOVA, S. L. (1977). *Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura*. Barcelona: Fontanella.
- VAN RIPPER, C. (1952). *Speech Correction*. Nueva York: Prentic Hall Incorporation.
- VENDRELL, J. (2001). Las afasias: Semiología y tipos clínicos. *Revista de Neurología*, 32: 980-986. Recuperado el 01/02/2017, de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/afasia\\_semiologia\\_y\\_tipos\\_clinicos.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/afasia_semiologia_y_tipos_clinicos.pdf).
- WILSON, B. Y RISUCCI, D. (1986). A model for clinical-quantitative classification. Generation I: Application to language-disordered preschool children. *Brain and Language*, 27: 281-309.
- WOLFUS, B., MOSCOVITCH, M. Y KINSBOURNE, M. (1980). Subgroups of developmental language impairment. *Brain and Language*, 39: 556-575.

**Damián Morales Sánchez**

**PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LOS TRASTORNOS DEL  
LENGUAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Anexos**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

**Especialidad de Lengua y Literatura Castellana**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Tarragona**

**2017**

# Memoria de las Prácticas Externas I

---

Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (URV)



**Damián Morales Sánchez**

Universitat Rovira i Virgili (URV)

Tutora académica: **Sara Paco Sánchez**

Centro de prácticas: La Salle Tarragona

Tutor externo: **Josep Maria Adalid De la Concepción**

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Introducción</b>  | <b>3</b>  |
| <b>2. Contextualización</b>   | <b>3</b>  |
| <b>3. Organización del centro educativo</b>   | <b>4</b>  |
| 3.1 Órganos de gobierno: unipersonales y colegiados   | 4         |
| 3.2 Órganos de coordinación   | 4         |
| 3.3 Organización del profesorado y distribución del alumnado  | 5         |
| 3.4 Organización del espacio  | 5         |
| 3.5 Organización del tiempo   | 5         |
| 3.6 Relación familia-escuela  | 6         |
| 3.7 Servicios   | 6         |
| <b>4. Normativa del centro</b>  | <b>7</b>  |
| 4.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC)  | 7         |
| 4.2 Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC) o Reglamento de Régimen Interno (RRI) | 8         |
| 4.3 Programación General Anual (PGA)  | 9         |
| <b>5. Observación</b>   | <b>10</b> |
| <b>6. Fuentes documentales</b>  | <b>14</b> |

## **1. INTRODUCCIÓN**

La mayor riqueza que toda sociedad posee se halla en el interior de las aulas. Concibiendo la educación y el acceso a la cultura como un derecho, así manifestado en el artículo vigesimosexto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la siguiente memoria no solo pretende estimular una profunda reflexión sobre el sistema educativo a partir de la estancia de prácticas en el instituto La Salle Tarragona, que fue mi casa durante tantos y tantos años, sino también declarar el compromiso que forma parte de mí por mi vocación docente sentida a corta edad.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

En octubre de 1906 tres hermanos de las Escuelas Cristianas decidieron emprender el camino de la enseñanza en un modesto piso situado en el número once de la calle de Rebolledo, en la Parte Baja de la ciudad de Tarragona, con el deseo de ofrecer una educación a los hijos de los obreros y de los menestrales de la zona. Aquellos inicios, con tan solo quince alumnos el primer curso, se han convertido gracias a la implicación y al esfuerzo en el actual centro docente La Salle Tarragona, cuyo número de alumnos asciende a los 1500 y el de profesores supera el centenar.

La Salle Tarragona se ubica en la Zona Educacional de Tarragona, concretamente en la avenida de los Países Catalanes, lindando con el vecindario de San Pedro y San Pablo. Si bien una parte significativa de los alumnos procede del barrio de San Pedro y San Pablo, la mayoría provienen de otras zonas de Tarragona, siendo muy minoritarios los oriundos de pueblos del Campo de Tarragona. El alumnado recién llegado es muy reducido, representando tan solo el 5%.

Las familias son en su mayoría de clase media y entre ellas predominan el español como primera lengua y la fe en la religión católica. La presencia del centro en la ciudad de Tarragona es muy activa, pues La Salle Tarragona cuenta con distintas asociaciones deportivas –de fútbol, básquet y taekwondo–, participa en la procesión del Santo Entierro y representa para las fiestas de Navidad «Els Pastorets» de Josep M. Folch i Torres en el Teatro Metropol.

Además, el centro potencia el valor de la solidaridad mediante Proide, una ONG de carácter propio que, gracias al apoyo de las familias y de los profesores, desarrolla distintos proyectos educativos en Togo.

### **3. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO**

A continuación, se presenta la organización del centro a partir de la concreción de los órganos de gobierno, los órganos de coordinación, la organización del profesorado, la distribución del alumnado, la estructuración del espacio y del tiempo, así como de la relación familia-escuela y de los servicios educativos que este presta.

#### **3.1 Órganos de gobierno: unipersonales y colegiados**

Los órganos de gobierno y de dirección unipersonales están formados, según el Reglamento de Régimen Interno (segundo y tercer capítulos del título primero), por el delegado de la institución titular (Germans de les Escoles Cristianes) en el centro, la directora general del centro (Sra. Alícia Fernández), el subdirector (Sr. Sergi Baches) y el jefe de estudios de cada etapa (Sra. Anna Anglès en Educación Infantil, Sra. Silvia Julià en Educación Primaria, Sr. Sergi Baches en Educación Secundaria Obligatoria y Sr. Jordi Gomà en Bachillerato).

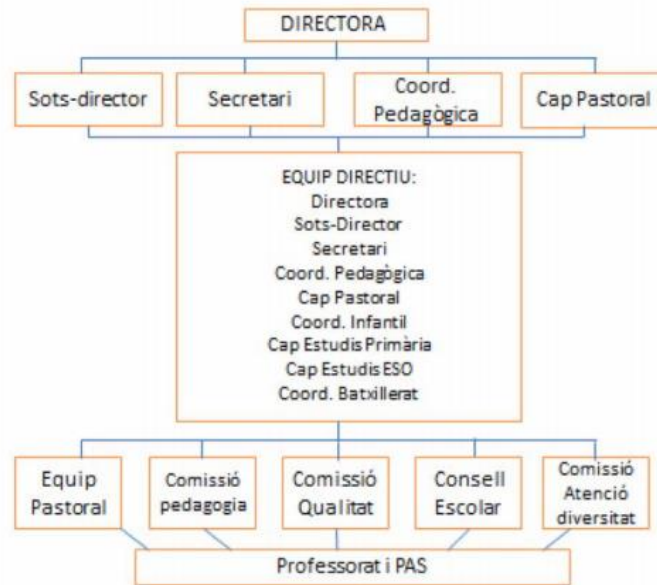
Por otra parte, los órganos de gobierno colegiados son el consejo escolar, el claustro de profesores, el equipo directivo del centro y el equipo de coordinación de cada etapa. El equipo directivo de La Salle Tarragona cuenta con la presencia de la directora, el subdirector, el secretario (Sr. Javier Hernández), la coordinadora pedagógica (Sra. Núria Mateu), el coordinador de pastoral (Sr. Javier Hernández) y los jefes de estudios de cada etapa, arriba mencionados.

#### **3.2 Órganos de coordinación**

En los órganos de coordinación encontramos el coordinador de pastoral, la coordinadora pedagógica o de orientación, los coordinadores y los jefes de departamento de cada etapa, los tutores, el administrador y el secretario.

Finalmente, los órganos colegiados de coordinación están compuestos por los departamentos didácticos (científico-tecnológico, humanístico, lingüístico y de expresión), el equipo docente de ciclo, la comisión de calidad, la comisión de atención a la diversidad, la comisión pedagógica y el equipo de pastoral.

La organización del centro puede observarse en el siguiente organigrama incluido en la Programación General Anual del curso 2016-2017:



### 3.3 Organización del profesorado y distribución del alumnado

El centro comprende tres líneas de Educación Infantil, cuatro de Educación Primaria, tres/cuatro de ESO y dos de Bachillerato, además de la Escuela Politécnica de la Universitat Ramon Llull que ofrece los estudios superiores de Arquitectura. El equipo del profesorado está formado por un centenar de docentes y el alumnado alcanza la cifra de los 1500.

### 3.4 Organización del espacio

Las instalaciones de La Salle Tarragona se distribuyen en ocho pabellones según la etapa educativa y los servicios escolares:

**Pabellón de Dirección:** secretaría, administración, sala de juntas, auditorio, librería y venta de ropa, despachos de visitas y despacho de dirección.

**Pabellón Sant Jaume Hilari (Infantil):** aulas de P3, P4 y P5; comedor infantil; aula de música; aula de plástica; aula de informática; aula de experimentación; biblioteca, sala de psicomotricidad y sala de juego simbólico.

**Pabellón Sant Fructuós (Primaria):** aulas de 1º, 2º, 5º y 6º; aula de soporte; aulas de desdoblamiento, aula de informática y despacho del jefe de estudios.

**Pabellón Montserrat (Primaria):** aulas de 3º y 4º; aulas de desdoblamiento, aula de informática y aula polivalente.

**Pabellón Sant Josep (ESO):** aulas de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO; seminarios; aulas de informática, despacho del jefe de estudios y despacho de pastoral.

**Pabellón Sant Jordi (Bachillerato):** aulas de 1º y 2º, seminarios, despacho de coordinación, biblioteca, laboratorios y aula de informática.

**Pabellón Estrella:** cocina, comedor, hall, Universitat Ramon Llull, teatro, capilla y antigua residencia.

**Polideportivo:** pistas de básquet, pista de tenis indoor, sala de taekwondo y vestuarios.

### **3.5 Organización del tiempo**

El calendario escolar del curso 2016-2017 es el siguiente:

Las clases se iniciaron el 12 de septiembre y está previsto que finalicen el 21 de junio.

#### **Primer trimestre (del 12 de septiembre al 22 de diciembre).**

-Libre disposición: 31 de octubre y 09 de diciembre.

#### **Segundo trimestre (del 09 de enero al 07 de abril).**

-Libre disposición: 27 de febrero.

#### **Tercer trimestre (del 18 de abril al 21 de junio).**

-Libre disposición: 02 de mayo.

#### **Jornada continua (del 12 al 21 de junio).**

#### **Periodo de vacaciones escolares:**

-Navidad: del 23 de diciembre al 08 de enero.

-Semana Santa: del 08 al 17 de abril.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el centro estipula los siguientes horarios:

#### **Educación Secundaria Obligatoria:**

-Mañana: de 08.00 a 13.00 horas.

-Tarde (de lunes a jueves): de 15.00 a 17.00 horas.

#### **Bachillerato:**

-Lunes y viernes: de 08.00 a 13.00 horas.

- Martes y jueves: de 08.00 a 13.00 horas y de 15.00 a 17.00 horas.
- Miércoles: de 08.00 a 14.00 horas.

### **3.6 Relación familia-escuela**

El centro de la relación entre la familia y la escuela es la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). El AMPA representa a los padres en el consejo escolar; realiza un seguimiento y una valoración del funcionamiento del centro; promueve la formación para padres y madres mediante conferencias de interés educativo y social, y gestiona el dinero de los socios para invertirlo en actividades o materiales que benefician a la escuela.

El AMPA de La Salle Tarragona va más allá de la creación de un vínculo de comunicación con las familias y el centro gracias a la escuela de padres, donde se imparten algunas sesiones informativas focalizadas en la actividad educativa y todo lo que esta conlleva.

### **3.7 Servicios**

El centro dispone de comedor, biblioteca, servicio de acogida, transporte y tienda virtual. La página web contiene información detallada sobre cada uno de los servicios: menús del comedor, horario de la biblioteca y del servicio de acogida, o las paradas del bus escolar.

La tienda virtual ofrece la venta del material escolar necesario para cada uno de los cursos y etapas. El pedido puede recogerse en el Pabellón de Dirección dos días después de su realización. Sin duda, supone una comodidad para todas aquellas familias que deseen acceder en línea a la compra de los libros de texto u otro material requerido.

## **4. NORMATIVA DEL CENTRO**

### **4.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC)**

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), aprobado el 02 de marzo de 2010, ofrece la contextualización del centro; la explicitación de su misión y de su visión, así como de los valores que desea transmitir; la línea metodológica y los principios pedagógicos; la concreción de los currículums, los planes y programas propios, y, finalmente, el historial de revisiones del documento.

Tras estudiarlo con detenimiento y sin intención de reproducir la totalidad de su contenido, procedo a comentar los aspectos más relevantes para comprender la naturaleza y el funcionamiento del centro.

La misión de La Salle Tarragona manifiesta el compromiso con la formación integral del alumnado, partiendo de una acción educativa fundamentada en la concepción cristiana y en un estilo pedagógico caracterizado por una metodología centrada en las necesidades del alumno, el trabajo cooperativo, la autonomía responsable, la exigencia personal y el respeto de los diferentes ritmos y de las inteligencias múltiples. Los valores que el centro desea alentar son el esfuerzo, la responsabilidad, la exigencia, la disciplina, la creatividad, la solidaridad, la convivencia y la interioridad.

Sus principios pedagógicos abogan por una pedagogía activa, cuyo centro de atención es la capacidad autodidáctica, el espíritu crítico y la creatividad del alumnado. El conjunto de programas propios, tales como Ulises, Crea o Faig respaldan el éxito de su propuesta pedagógica y avalan la consecución de la educación integral del alumno.

Los equipos de profesores y los órganos de coordinación velan por la concreción de los currículums establecidos por la Administración Educativa. Asimismo, en un acto de transparencia tanto con los alumnos como con las familias, el centro ofrece las programaciones anuales, trimestrales y quincenales en su Intranet.

Por último, considero conveniente señalar la importancia de los programas propios del centro, puesto que garantizan una formación y una convivencia en las aulas ejemplares. Entre los programas más destacados del PEC se encuentran el plan de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial, el plan de convivencia, el plan de acogida, el proyecto lingüístico, el proyecto de pastoral, el plan lector de centro y el plan de evaluación interna.

## **4.2 Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC) o Reglamento de Régimen Interno (RRI)**

El documento explicita la naturaleza y las finalidades del centro, los órganos de gobierno y de gestión, la organización de la acción educativa escolar, los componentes de la comunidad educativa y la comisión de conciliación.

El Reglamento de Régimen Interno (RRI) responde a la normativa de ámbito estatal, autonómica, de las escuelas cristianas y de las escuelas de La Salle. Los marcos legislativos se comprenden al inicio del documento.

El título preliminar define el centro como una escuela concertada que asienta su modelo educativo en la formación integral y en la escuela cristiana, catalana y abierta.

Con la finalidad de conocer mejor la responsabilidad del profesorado, considero oportuno centrar la importancia del documento en el título tercero, capítulo segundo: «Componentes de la comunidad educativa. Los profesores». Entre los derechos de los profesores (artículo 98) destaco los siguientes por hacer referencia explícita a la libertad de cátedra y al respeto de las convicciones personales:

- ✓ Impartir la enseñanza con libertad, en el marco del lugar docente que ocupan, es decir, de acuerdo con el currículum establecido por el Gobierno de la Generalitat y el carácter propio del centro.
- ✓ Recibir el trato y la consideración que merecen en la comunidad educativa por razón de la función que realizan, y presentar peticiones o recursos al órgano unipersonal o colegiado que corresponda en cada caso.
- ✓ Ser respetados en sus convicciones y creencias personales.

En cuanto a sus deberes, apunto aquellos que mejor definen el compromiso docente:

- ✓ La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza.
- ✓ La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumno.
- ✓ La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración con los servicios y departamentos especializados.
- ✓ La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, y la orientación con vista a su colaboración en este proceso.

### **4.3 Programación General Anual (PGA)**

La PGA concreta los siguientes temas: el lema del curso 2016-2017, el carácter propio del centro, la comunidad educativa, el decálogo de la convivencia, la propuesta pedagógica con los objetivos establecidos para cada etapa, los proyectos pedagógicos propios, el plan de mejora de las lenguas extranjeras, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, el organigrama, los horarios, el calendario escolar con las actividades previstas, las fechas de los informes de evaluación, la escuela de padres y, por último, contiene un mapa con las instalaciones del centro.

En tanto que la mayor parte de la información contenida en la PGA se incluye en el tercer apartado de la memoria «Organización del centro educativo», considero conveniente reflejar, por un lado, el lema del actual curso y, por otro, la propuesta pedagógica para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por tratarse de las etapas observadas durante mi estancia.

El lema del curso 2016-2017 es «Mira més enllà». Para La Salle Tarragona educar en la trascendencia implica trascender el yo y el nosotros, el presente, los valores materiales y la banalidad. En la presentación, firmada por la directora Sra. Alícia Fernández, se promueve el valor de la interiorización y, en consonancia con la visión cristiana del centro, se alude a Dios como fuente de fe «que sostiene nuestra historia, nuestra existencia, nuestra vida».

La propuesta pedagógica para Educación Secundaria Obligatoria se centra en la mejora de las lenguas extranjeras a través de la implementación del inglés como lengua vehicular para ciertas asignaturas –Naturales, Música y Sociales–, y de la introducción del alemán como primera lengua extranjera en 1º de ESO con carácter continuista durante toda la etapa. También debe destacarse el aprendizaje cooperativo como objetivo de peso en la estructura de Secundaria y en este sentido el programa Faig de 4º de ESO fomenta la vertiente más social y cooperativa de los alumnos.

En los objetivos de Bachillerato para este curso 2016-2017 destaca con diferencia la oferta del Bachillerato Dual, lo cual permite que los alumnos obtengan una doble titulación de Bachillerato catalán y norteamericano, pues el gobierno de los Estados Unidos convalida el 75% del currículum catalán y, por tanto, los alumnos solo deben cursar el 25% de las asignaturas propias del país americano.

## **5. OBSERVACIÓN**

La planificación propia establecida para el primer periodo de prácticas persigue, en primera instancia, el cumplimiento de los objetivos concretados en la Normativa Específica del Prácticum del Máster. Siendo consciente de la brevedad de la estancia de prácticas (9 días lectivos) y, por consiguiente, de las posibles limitaciones derivadas de este factor, la observación realizada se fundamenta en el análisis sistemático de las siguientes estructuras: organización y funcionamiento del centro, metodología educativa, profesorado y alumnado. Conviene apuntar que el análisis no concibe las estructuras estudiadas de forma independiente, sino que las contempla como integrantes de un mismo sistema, el sistema educativo.

### **Organización y funcionamiento del centro**

El estudio de la documentación facilitada por el centro, a saber, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y la Programación General Anual (PGA), así como las entrevistas personales con los miembros del equipo directivo y con el claustro de profesores, me han proporcionado un mayor conocimiento sobre la naturaleza, el funcionamiento y la organización del centro La Salle Tarragona en particular, y de los centros educativos en general.

### **Metodología educativa**

Por una parte, el acceso a las programaciones anuales, trimestrales y quincenales, introducidas en la Intranet para la disposición tanto de las familias como de los alumnos, me ha posibilitado observar la concreción de los currículums del ámbito lingüístico de ESO y Bachillerato en las correspondientes programaciones de las asignaturas.

Por otra, la observación directa de 54 sesiones relacionadas con la lengua y la literatura (Lengua y Literatura Castellana, Literatura Castellana) y con las funciones tutoriales (Tutoría) de distintas etapas (ESO y Bachillerato) y grupos (A, B, C) me ha permitido llevar a cabo un estudio comparativo entre la línea y los principios pedagógicos explicitados en el PEC y la metodología implementada por el profesorado.

Tras observar y analizar con exhaustividad la metodología aplicada por varios miembros del profesorado se pone de manifiesto el cumplimiento de las propuestas pedagógicas propias del centro. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se desarrollan tres proyectos pedagógicos: aprendizaje cooperativo, Hara y programa Destí (Faig, aprendizaje-servicio).

El aprendizaje cooperativo se formaliza, coherentemente, tanto en la elaboración de trabajos grupales como en los sistemas de coevaluación o evaluación entre iguales, pues en ciertas actividades son los alumnos mismos quienes evalúan a sus compañeros, potenciando así la capacidad crítica y reflexiva.

El programa Hara despierta un interés especial, ya que contempla el componente emocional, habitualmente olvidado en los planes educativos. El propósito del proyecto es fomentar la capacidad de interiorizar los actos y de comprender las emociones a partir de dinámicas como el control de la respiración, la relajación o el trabajo de la inteligencia emocional. Su aplicación repercute de forma directa en beneficio de la convivencia del grupo clase.

El programa Destí aúna distintos proyectos para Educación Infantil como Circuits, Crea, Optimis, Sensor y Xarxes Neuronals, pero también se formaliza en Educación Secundaria mediante el aprendizaje-servicio y Faig.

El aprendizaje-servicio promueve la integración del alumnado en el servicio a la comunidad, aportando así un sentido más próximo del aprendizaje a los alumnos al mismo tiempo que genera una mejora en la comunidad.

Finalmente, Faig aboga por el trabajo por proyectos con el objetivo de formar alumnos críticos, creativos, flexibles y autónomos. La observación ha revelado que el trabajo por proyectos tiene una mayor repercusión en Educación Primaria en comparación con la etapa de Educación Secundaria, donde queda relegado a una parte minoritaria de las asignaturas.

El departamento didáctico de lengua, formado por los profesores de lengua y literatura castellana, catalana y de lenguas extranjeras (inglés y alemán), determina la metodología educativa y los proyectos que se elaboran en las materias lingüísticas. La actuación unísona del departamento posibilita la transferencia interlingüística de contenidos, evitando temarios y actividades repetitivos.

Además, el departamento impulsa un plan de mejora de las lenguas extranjeras. La Salle Tarragona oferta el estudio del inglés y del alemán a partir de las actuaciones especificadas en el Proyecto Lingüístico: la introducción del alemán en sexto de Primaria, el uso del inglés como lengua vehicular en diferentes asignaturas de ESO (Naturales, Música, Sociales), las distintas posibilidades de intercambio (Irlanda, Inglaterra y Alemania) y el Bachillerato Dual son algunas de ellas.

En cuanto a la metodología educativa implementada por el departamento didáctico de lengua, esta se caracteriza por el equilibrio entre la metodología constructivista y la conductista.

Las reformas sucesivas del sistema educativo, sobre todo en la etapa de Secundaria, han nacido del ímpetu de construir un futuro mejor, pero no es para nada estrambótico considerar que carecen de sentido en ciertos aspectos, pues muchas de ellas son meras pretensiones teóricas alejadas de las necesidades reales.

Es un hecho palmario que nuestra sociedad progresa a un ritmo diligente, porque los avances tecnológicos y la globalización repercuten directamente en el desarrollo y el crecimiento de las comunidades actuales. Así, en las sociedades económicamente condicionadas por los mercados financieros científico-tecnológicos no es de extrañar que los sistemas educativos se orienten hacia la formación más técnica, olvidando el valor de los estudios humanísticos, la lengua y la literatura entre ellos.

La ideología del Máster, mis estancias de prácticas y mi experiencia como alumno me impulsan a considerar que el pensamiento crítico se encuentra, valga la redundancia, en su situación más crítica. El contenido teórico se diluye en dinámicas de aprendizaje en apariencia más motivadoras y la información se confunde con el conocimiento. El sistema competencial, desalentador para el profesorado –después de intercambiar perspectivas en conversaciones personales–, es un auténtico reflejo esperpéntico de la situación que padece la educación.

Las nuevas corrientes pedagógicas, fundamentadas en la condena absoluta de la metodología tradicional, se tratan de la sintomatología que anuncia parte de la crisis del sistema. La aplicación del aprendizaje cooperativo en situaciones muy forzadas, el rechazo de la memorización y la apuesta por la practicidad por encima, con diferencia, de los saberes teóricos, son ejemplos del surrealismo de estas reformas pedagógicas.

La sistematicidad reflexiva que me caracteriza me conduce a analizar de forma comparativa mi estancia de prácticas durante el Grado de Lengua y Literatura Hispánicas, que tuve el placer de realizarlas en el Instituto Pons d'Icart, y mi estancia actual en La Salle Tarragona. Las conclusiones que extraigo de ambas experiencias es que la metodología educativa debe fundamentarse en las necesidades del alumnado y no, insisto, en pretensiones teóricas generales que ignoran factores tan esenciales como las características individuales de los alumnos: inteligencias múltiples, ritmos y dificultades de aprendizaje, patologías.

Las metodologías deben edificarse a partir de investigaciones psicológicas que estudien con detenimiento las singularidades del grupo meta, pues de lo contrario su aplicación carece de justificación. Por tanto, y teniendo en cuenta que la misión del profesorado es garantizar la formación, este ha de saber reconocer y aplicar las metodologías existentes para poder implementarlas con coherencia y respeto.

## **Profesorado**

La observación del profesorado ha estado orientada hacia la extracción de las características que debe presentar un docente. Después de contemplar la actuación y la personalidad de los profesores del centro, puedo concluir que lo más importante para ejercer en el sistema educativo son los siguientes dos elementos: conocimiento y actitud.

El conocimiento, en primer lugar, se muestra como la base de cualquier docente: debe dominar la materia, sentir inquietud por el saber y ser una persona intelectualmente activa, ya que debe concebir el conocimiento como un proceso de formación continua. Dentro de este apartado se incluye el saber comunicar y transmitir la información, porque se trata de un eslabón muy significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, no debería olvidarse que el compromiso del profesorado, además de transmitir conocimiento, es despertar interés por el descubrimiento del saber en los alumnos.

En un segundo lugar, aunque no por ello menos importante, encontramos la actitud. El docente, lejos de mostrarse autoritario e incomprensible, ha de estar formado por una personalidad comprensiva y apacible que garantice la confianza y el respeto en el aula, porque las actitudes arrogantes o los actos de pedantería y superioridad perjudican, en todos los niveles, en la creación de un clima de bienestar favorecedor del aprendizaje.

## **Alumnado**

El grupo clase es una realidad construida a partir de la coexistencia de distintas individualidades. Por tanto, conocer las particularidades de los alumnos ayuda a detectar con mayor rigor sus necesidades y, de esta manera, poder aplicar metodologías educativas que respondan a la realidad del grupo y que impulsen un aprendizaje más próximo a este.

Remitiendo a las palabras de la introducción, el futuro nace en las aulas y, por consiguiente, como profesores debemos ser conscientes de nuestro compromiso con el alumnado. Nuestros alumnos no solo desempeñarán una función social de carácter profesional, sino que más allá de esto se halla su plenitud existencial; de ahí la relevancia de educar en valores y de ofrecer una educación integral.

Debemos confiar en el futuro y esto significa que debemos confiar en nuestro alumnado, iniciarlos en el camino de la reflexión y del espíritu crítico para que alcancen la libertad a través del conocimiento y, por tanto, la felicidad, pues ignorantes son aquellos que piensan que la ignorancia da la felicidad.

## 6. FUENTES DOCUMENTALES

### Documentación La Salle Tarragona:

Proyecto Educativo de Centro (PEC).  
Reglamento de Régimen Interno (RRI).  
Programación General Anual (PGA).

### Documentación Generalitat:

Currículum del ámbito lingüístico (ESO).

<<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNE X-3-Ambit-lingueistic.pdf>> [12-01-2017]

Competencias básicas del ámbito lingüístico (ESO).

<<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>> [12-01-2017]

Contenidos clave de las competencias (ESO).

<[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/aa8b1e25-e6e9-4a08-96ef-3bdba9b499c1/Contingutsclau-competencies\\_llengua.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/aa8b1e25-e6e9-4a08-96ef-3bdba9b499c1/Contingutsclau-competencies_llengua.pdf)>  
[12-01-2017]

Documento de orientación sobre la diversidad en la ESO.

<[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document\\_orientacio\\_atencio\\_diversitat\\_eso.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf)>  
[12-01-2017]

Currículum del ámbito lingüístico (Bachillerato).

<[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0087/d3611c5a-423a-4147-80ad-7c2ec1c8edea/ambit\\_llengues.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0087/d3611c5a-423a-4147-80ad-7c2ec1c8edea/ambit_llengues.pdf)> [12-01-2017]

Lecturas de Bachillerato.

<[http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/lectures\\_batx.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/lectures_batx.pdf)>  
[12-01-2017]

# Memoria de las Prácticas Externas II

---

Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (URV)



**Damián Morales Sánchez**

Universitat Rovira i Virgili (URV)

Tutora académica: **Sara Paco Sánchez**

Centro de prácticas: La Salle Tarragona

Tutor externo: **Josep Maria Adalid De la Concepción**

# ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. Introducción</b> .....   | <b>4</b>   |
| <b>2. Contextualización</b> .....  | <b>4</b>   |
| <b>3. Organización del centro educativo</b> .....  | <b>5</b>   |
| 3.1 Órganos de gobierno: unipersonales y colegiados .....  | 5          |
| 3.2 Órganos de coordinación.....   | 5          |
| 3.3 Organización del profesorado y distribución del alumnado.....                                    | 6          |
| 3.4 Organización del espacio .....   | 6          |
| 3.5 Organización del tiempo .....  | 7          |
| 3.6 Relación familia-escuela .....   | 8          |
| 3.7 Servicios.....   | 8          |
| 3.8 Normativa del centro educativo .....   | 8          |
| 3.8.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC).....  | 8          |
| 3.8.2 Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC) o Reglamento de Régimen Interno..... | 9          |
| 3.8.3 Programación General Anual (PGA) .....   | 10         |
| <b>4. Etapa, ciclo, curso y características del grupo clase</b> .....                                | <b>11</b>  |
| <b>5. Desarrollo y organización de la tarea docente en el aula</b> .....                             | <b>12</b>  |
| <b>6. Unidades de programación del <i>Practicum</i> II</b> .....                                     | <b>14</b>  |
| 6.1 Temporalización.....   | 14         |
| 6.2 Unidad didáctica 3º ESO B .....  | 18         |
| 6.3 Unidad didáctica 3º ESO A .....  | 50         |
| <b>7. Descripción del desarrollo de la intervención en el aula</b> .....                             | <b>84</b>  |
| 7.1 Descripción de las intervenciones en 3º ESO B.....   | 84         |
| 7.2 Descripción de las intervenciones en 3º ESO A.....   | 87         |
| <b>8. Valoración de los resultados de la intervención en el aula</b> .....                           | <b>90</b>  |
| 8.1 Valoración de las intervenciones en 3º ESO B .....   | 90         |
| 8.2 Valoración de las intervenciones en 3º ESO A .....   | 93         |
| <b>9. Reflexiones y conclusiones</b> .....   | <b>96</b>  |
| <b>10. Fuentes documentales</b> .....  | <b>100</b> |
| <b>Anexos</b> .....  | <b>102</b> |

Gracias a La Salle Tarragona por la experiencia.

«Este libro se lee con una mano en el corazón y otra que pase por las páginas»

Loreto Sesma

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente memoria ansía reflejar una clara imagen de la segunda estancia de prácticas en el centro La Salle Tarragona. No obstante, discúlpeame, pues debo advertir al lector de que el maremágnum de emociones sentidas durante el *Practicum* II acarició lo inefable, convirtiéndose la estadía en una experiencia difícil de explicar con total precisión. Asimismo, sírvanme estas primeras líneas para agradecer la cálida acogida del equipo directivo, de los docentes y del alumnado de La Salle Tarragona.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

En octubre de 1906 tres hermanos de las Escuelas Cristianas decidieron emprender el camino de la enseñanza en un modesto piso situado en el número once de la calle de Rebolledo, en la Parte Baja de la ciudad de Tarragona, con el deseo de ofrecer una educación a los hijos de los obreros y de los menestrales de la zona. Aquellos inicios, con tan solo quince alumnos el primer curso, se han convertido gracias a la implicación y al esfuerzo en el actual centro docente La Salle Tarragona, cuyo número de alumnos asciende a los 1500 y el de profesores supera el centenar.

La Salle Tarragona se ubica en la Zona Educacional de Tarragona, concretamente en la avenida de los Países Catalanes, lindando con el vecindario de San Pedro y San Pablo. Si bien una parte significativa de los alumnos procede del barrio de San Pedro y San Pablo, la mayoría provienen de otras zonas de Tarragona, siendo muy minoritarios los oriundos de pueblos del Campo de Tarragona. El alumnado recién llegado es muy reducido, representando tan solo el 5%.

Las familias son en su mayoría de clase media y entre ellas predominan el español como primera lengua y la fe en la religión católica. La presencia del centro en la ciudad de Tarragona es muy activa, pues La Salle Tarragona cuenta con distintas asociaciones deportivas –de fútbol, básquet y taekwondo–, participa en la procesión del Santo Entierro y representa para las fiestas de Navidad «Els Pastorets» de Josep M. Folch i Torres en el Teatro Metropol.

Además, el centro potencia el valor de la solidaridad mediante Proide, una ONG de carácter propio que, gracias al apoyo de las familias y de los profesores, desarrolla distintos proyectos educativos en Togo.

### **3. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO**

A continuación, se presenta la organización del centro a partir de la concreción de los órganos de gobierno, los órganos de coordinación, la organización del profesorado, la distribución del alumnado, la estructuración del espacio y del tiempo, así como de la relación familia-escuela y de los servicios educativos que este presta.

#### **3.1 Órganos de gobierno: unipersonales y colegiados**

Los órganos de gobierno y de dirección unipersonales están formados, según el Reglamento de Régimen Interno (segundo y tercer capítulos del título primero), por el delegado de la institución titular (Germans de les Escoles Cristianes) en el centro, la directora general del centro (Sra. Alicia Fernández), el subdirector (Sr. Sergi Baches) y el jefe de estudios de cada etapa (Sra. Anna Anglès en Educación Infantil, Sra. Silvia Julià en Educación Primaria, Sr. Sergi Baches en Educación Secundaria Obligatoria y Sr. Jordi Gomà en Bachillerato).

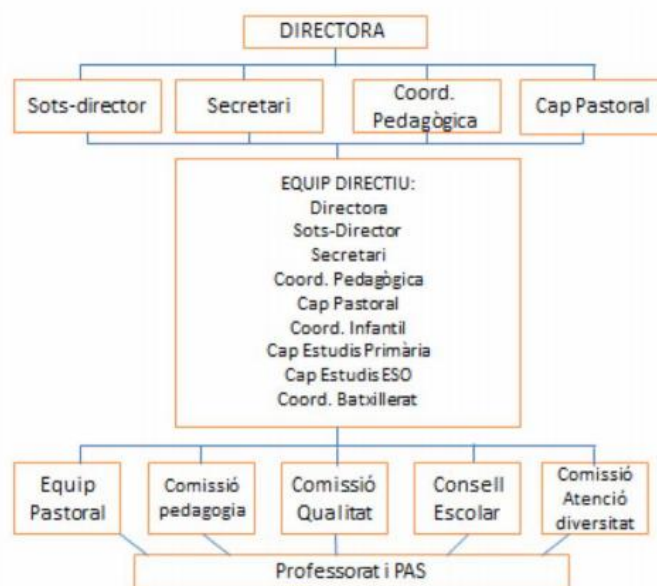
Por otra parte, los órganos de gobierno colegiados son el consejo escolar, el claustro de profesores, el equipo directivo del centro y el equipo de coordinación de cada etapa. El equipo directivo de La Salle Tarragona cuenta con la presencia de la directora, el subdirector, el secretario (Sr. Javier Hernández), la coordinadora pedagógica (Sra. Núria Mateu), el coordinador de pastoral (Sr. Javier Hernández) y los jefes de estudios de cada etapa, arriba mencionados.

#### **3.2 Órganos de coordinación**

En los órganos de coordinación encontramos el coordinador de pastoral, la coordinadora pedagógica o de orientación, los coordinadores y los jefes de departamento de cada etapa, los tutores, el administrador y el secretario.

Finalmente, los órganos colegiados de coordinación están compuestos por los departamentos didácticos (científico-tecnológico, humanístico, lingüístico y de expresión), el equipo docente de ciclo, la comisión de calidad, la comisión de atención a la diversidad, la comisión pedagógica y el equipo de pastoral.

La organización del centro puede observarse en el siguiente organigrama incluido en la Programación General Anual del curso 2016-2017:



### 3.3 Organización del profesorado y distribución del alumnado

El centro comprende tres líneas de Educación Infantil, cuatro de Educación Primaria, tres/cuatro de ESO y dos de Bachillerato, además de la Escuela Politécnica de la Universitat Ramon Llull que ofrece los estudios superiores de Arquitectura. El equipo del profesorado está formado por un centenar de docentes y el alumnado alcanza la cifra de los 1500.

### 3.4 Organización del espacio

Las instalaciones de La Salle Tarragona se distribuyen en ocho pabellones según la etapa educativa y los servicios escolares:

**Pabellón de Dirección:** secretaría, administración, sala de juntas, auditorio, librería y venta de ropa, despachos de visitas y despacho de dirección.

**Pabellón Sant Jaume Hilari (Infantil):** aulas de P3, P4 y P5; comedor infantil; aula de música; aula de plástica; aula de informática; aula de experimentación; biblioteca, sala de psicomotricidad y sala de juego simbólico.

**Pabellón Sant Fructuós (Primaria):** aulas de 1º, 2º, 5º y 6º; aula de soporte; aulas de desdoblamiento, aula de informática y despacho del jefe de estudios.

**Pabellón Montserrat (Primaria):** aulas de 3º y 4º; aulas de desdoblamiento, aula de informática y aula polivalente.

**Pabellón Sant Josep (ESO):** aulas de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO; seminarios; aulas de informática, despacho del jefe de estudios y despacho de pastoral.

**Pabellón Sant Jordi (Bachillerato):** aulas de 1º y 2º, seminarios, despacho de coordinación, biblioteca, laboratorios y aula de informática.

**Pabellón Estrella:** cocina, comedor, hall, Universitat Ramon Llull, teatro, capilla y antigua residencia.

**Polideportivo:** pistas de básquet, pista de tenis indoor, sala de taekwondo y vestuarios.

### **3.5 Organización del tiempo**

El calendario escolar del curso 2016-2017 es el siguiente:

Las clases se iniciaron el 12 de septiembre y está previsto que finalicen el 21 de junio.

#### **Primer trimestre (del 12 de septiembre al 22 de diciembre).**

-Libre disposición: 31 de octubre y 09 de diciembre.

#### **Segundo trimestre (del 09 de enero al 07 de abril).**

-Libre disposición: 27 de febrero.

#### **Tercer trimestre (del 18 de abril al 21 de junio).**

-Libre disposición: 02 de mayo.

#### **Jornada continua (del 12 al 21 de junio).**

#### **Periodo de vacaciones escolares:**

-Navidad: del 23 de diciembre al 08 de enero.

-Semana Santa: del 08 al 17 de abril.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el centro estipula los siguientes horarios:

#### **Educación Secundaria Obligatoria:**

-Mañana: de 08.00 a 13.00 horas.

-Tarde (de lunes a jueves): de 15.00 a 17.00 horas.

#### **Bachillerato:**

-Lunes y viernes: de 08.00 a 13.00 horas.

-Martes y jueves: de 08.00 a 13.00 horas y de 15.00 a 17.00 horas.

-Miércoles: de 08.00 a 14.00 horas.

### **3.6 Relación familia-escuela**

El centro de la relación entre la familia y la escuela es la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). El AMPA representa a los padres en el consejo escolar; realiza un seguimiento y una valoración del funcionamiento del centro; promueve la formación para padres y madres mediante conferencias de interés educativo y social, y gestiona el dinero de los socios para invertirlo en actividades o materiales que benefician a la escuela.

El AMPA de La Salle Tarragona va más allá de la creación de un vínculo de comunicación con las familias y el centro gracias a la escuela de padres, donde se imparten algunas sesiones informativas focalizadas en la actividad educativa y todo lo que esta conlleva.

### **3.7 Servicios**

El centro dispone de comedor, biblioteca, servicio de acogida, transporte y tienda virtual. La página web contiene información detallada sobre cada uno de los servicios: menús del comedor, horario de la biblioteca y del servicio de acogida, o las paradas del bus escolar.

La tienda virtual ofrece la venta del material escolar necesario para cada uno de los cursos y etapas. El pedido puede recogerse en el Pabellón de Dirección dos días después de su realización. Sin duda, supone una comodidad para todas aquellas familias que deseen acceder en línea a la compra de los libros de texto u otro material requerido.

### **3.8 Normativa del centro educativo**

#### **3.8.1 Proyecto Educativo de Centro (PEC)**

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), aprobado el 02 de marzo de 2010, ofrece la contextualización del centro; la explicitación de su misión y de su visión, así como de los valores que desea transmitir; la línea metodológica y los principios pedagógicos; la concreción de los currículos, los planes y programas propios, y, finalmente, el historial de revisiones del documento.

Tras estudiarlo con detenimiento y sin intención de reproducir la totalidad de su contenido, procedo a comentar los aspectos más relevantes para comprender la naturaleza y el funcionamiento del centro.

La misión de La Salle Tarragona manifiesta el compromiso con la formación integral del alumnado, partiendo de una acción educativa fundamentada en la concepción cristiana y en un estilo pedagógico caracterizado por una metodología centrada en las

necesidades del alumno, el trabajo cooperativo, la autonomía responsable, la exigencia personal y el respeto de los diferentes ritmos y de las inteligencias múltiples. Los valores que el centro desea alentar son el esfuerzo, la responsabilidad, la exigencia, la disciplina, la creatividad, la solidaridad, la convivencia y la interioridad.

Sus principios pedagógicos abogan por una pedagogía activa, cuyo centro de atención es la capacidad autodidáctica, el espíritu crítico y la creatividad del alumnado. El conjunto de programas propios, tales como Ulises, Crea o Faig respaldan el éxito de su propuesta pedagógica y avalan la consecución de la educación integral del alumno.

Los equipos de profesores y los órganos de coordinación velan por la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa. Asimismo, en un acto de transparencia tanto con los alumnos como con las familias, el centro ofrece las programaciones anuales, trimestrales y quincenales en su Intranet.

Por último, considero conveniente señalar la importancia de los programas propios del centro, puesto que garantizan una formación y una convivencia en las aulas ejemplares. Entre los programas más destacados del PEC se encuentran el plan de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial, el plan de convivencia, el plan de acogida, el proyecto lingüístico, el proyecto de pastoral, el plan lector de centro y el plan de evaluación interna.

### **3.8.2 Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC) o Reglamento de Régimen Interno**

El documento explicita la naturaleza y las finalidades del centro, los órganos de gobierno y de gestión, la organización de la acción educativa escolar, los componentes de la comunidad educativa y la comisión de conciliación.

El Reglamento de Régimen Interno (RRI) responde a la normativa de ámbito estatal, autonómica, de las escuelas cristianas y de las escuelas de La Salle. Los marcos legislativos se comprenden al inicio del documento.

El título preliminar define el centro como una escuela concertada que asienta su modelo educativo en la formación integral y en la escuela cristiana, catalana y abierta.

Con la finalidad de conocer mejor la responsabilidad del profesorado, considero oportuno centrar la importancia del documento en el título tercero, capítulo segundo: «Componentes de la comunidad educativa. Los profesores». Entre los derechos de los profesores (artículo 98) destaco los siguientes por hacer referencia explícita a la libertad de cátedra y al respeto de las convicciones personales:

- ✓ Impartir la enseñanza con libertad, en el marco del lugar docente que ocupan, es decir, de acuerdo con el currículo establecido por el Gobierno de la Generalitat y el carácter propio del centro.
- ✓ Recibir el trato y la consideración que merecen en la comunidad educativa por razón de la función que realizan, y presentar peticiones o recursos al órgano unipersonal o colegiado que corresponda en cada caso.
- ✓ Ser respetados en sus convicciones y creencias personales.

En cuanto a sus deberes, apunto aquellos que mejor definen el compromiso docente:

- ✓ La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza.
- ✓ La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumno.
- ✓ La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración con los servicios y departamentos especializados.
- ✓ La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, y la orientación con vista a su colaboración en este proceso.

### **3.8.3 Programación General Anual (PGA)**

La PGA concreta los siguientes temas: el lema del curso 2016-2017, el carácter propio del centro, la comunidad educativa, el decálogo de la convivencia, la propuesta pedagógica con los objetivos establecidos para cada etapa, los proyectos pedagógicos propios, el plan de mejora de las lenguas extranjeras, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, el organigrama, los horarios, el calendario escolar con las actividades previstas, las fechas de los informes de evaluación, la escuela de padres y, por último, contiene un mapa con las instalaciones del centro.

En tanto que la mayor parte de la información contenida en la PGA se incluye en el tercer apartado de la memoria «Organización del centro educativo», considero conveniente reflejar, por un lado, el lema del actual curso y, por otro, la propuesta pedagógica para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por tratarse de las etapas observadas y tratadas durante mi estancia.

El lema del curso 2016-2017 es «Mira més enllà». Para La Salle Tarragona educar en la trascendencia implica trascender el yo y el nosotros, el presente, los valores materiales y la banalidad. En la presentación, firmada por la directora Sra. Alícia Fernández, se promueve el valor de la interiorización y, en consonancia con la visión cristiana del centro, se alude a Dios como fuente de fe «que sostiene nuestra historia, nuestra existencia, nuestra vida».

La propuesta pedagógica para Educación Secundaria Obligatoria se centra en la mejora de las lenguas extranjeras a través de la implementación del inglés como lengua

vehicular para ciertas asignaturas –Naturales, Música y Sociales–, y de la introducción del alemán como primera lengua extranjera en 1º de ESO con carácter continuista durante toda la etapa. También debe destacarse el aprendizaje cooperativo como objetivo de peso en la estructura de Secundaria y en este sentido el programa Faig de 4º de ESO fomenta la vertiente más social y cooperativa de los alumnos.

En los objetivos de Bachillerato para este curso 2016-2017 destaca con diferencia la oferta del Bachillerato Dual, lo cual permite que los alumnos obtengan una doble titulación de Bachillerato catalán y norteamericano, pues el gobierno de los Estados Unidos convalida el 75% del currículo catalán y, por tanto, los alumnos solo deben cursar el 25% de las asignaturas propias del país americano.

#### **4. ETAPA, CICLO, CURSO Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CLASE**

La selección de los grupos del *Practicum* II no ha sido casual, pues después de analizar los resultados de la observación del *Practicum* I, considero que la intervención sistemática y planificada en los grupos clase de 3º ESO A y 3º ESO B posibilitaría la extracción de conclusiones significativas en cuanto a la atención de la diversidad a partir del estudio comparativo de la naturaleza y el funcionamiento de ambos grupos.

Así, los grupos examinados, A y B, pertenecen al tercer curso –segundo ciclo– de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Permítaseme zafarme de las descripciones individuales a fin de no revelar información confidencial del centro educativo. Por tanto, tras mantener conversaciones privadas con los tutores de las respectivas clases, estimo conveniente comentar de forma concisa aquellas características y variables del grupo clase que pueden influir en mis posteriores intervenciones.

##### **TERCERO DE ESO A**

Está formado por un total de 24 alumnos, cuyo rendimiento académico es, en general, medio-alto. Solo una alumna cuenta con un Plan Individualizado por problemas atencionales (TDA); las adaptaciones del PI son metodológicas, no curriculares. En cuanto al comportamiento, los alumnos no suelen protagonizar disrupciones.

##### **TERCERO DE ESO B**

Un total de 26 alumnos constituyen el grupo clase y, como en el caso anterior, tan solo uno de ellos dispone de un Plan Individualizado también por motivos de déficit de atención (TDA); las adaptaciones se centran en la metodología, sin afectar al plan curricular. A diferencia, y es aquí donde radica el interés de mi estudio, el rendimiento

académico del grupo es medio-bajo y a nivel actitudinal presentan con frecuencia actos disruptivos<sup>1</sup> de moderada-grave repercusión en el funcionamiento del aula.

## 5. DESARROLLO Y ORGANIZACIÓN DE LA TAREA DOCENTE EN EL AULA

Las conversaciones con el tutor externo del centro educativo me han permitido conocer de cerca la tarea docente en el aula. En este quinto capítulo preciso las indicaciones más relevantes para mi formación como profesor en prácticas.

- ❖ **Programaciones y temporizaciones:** la intervención en el aula debe programarse en consonancia con las particularidades del grupo. Así, las programaciones quincenales deben valorarse y revisarse a partir del funcionamiento de las sesiones y en aquellas sesiones que no pueda cumplirse con lo previsto deberían indicarse los motivos para poder realizar un análisis posterior.
- ❖ **Metodologías cooperativas y competencias transversales:** el futuro de la enseñanza en Secundaria se cimienta en la implementación de metodologías de carácter cooperativo para alcanzar las consideradas competencias básicas o transversales.

La interdependencia positiva de los miembros del grupo propia de los modelos cooperativos y defendida por pedagogos como Walters (véase su publicación «Four Leading Models of Cooperative Learning» del año 2000) parece favorecer el desarrollo de las competencias transversales, entre las cuales se encuentra la competencia comunicativa.

- ❖ **Recursos didácticos:** los docentes disponen de una multiplicidad de recursos para la enseñanza. A pesar de esto, no puede discutirse que el libro de texto mantiene su hegemonía en las aulas. La introducción de materiales audiovisuales a través de las TIC puede fomentar el aprendizaje si se saben aplicar con adecuación. No obstante, jamás debe perderse de vista el equilibrio y ello implica abogar por la diversidad metodológica.
- ❖ **Adaptaciones personalizadas:** los Planes Individualizados (PI) o Planes Educativos Individualizados (PEI) vienen recomendados por el Equipo de Atención Psicopedagógica del centro y el profesor de la materia es el responsable de la realización de las adaptaciones pertinentes, las cuales pueden ser metodológicas, curriculares o ambas al mismo tiempo.

---

<sup>1</sup> Los alumnos no realizaron ningún acto disruptivo de alta gravedad durante el *Practicum II*.

- ❖ **Procesos de evaluación:** aunque la evaluación sumativa ha perdido importancia en pos de un proceso de evaluación de naturaleza formativa, los exámenes tradicionales todavía se yerguen como los pilares del sistema evaluativo.
- ❖ **Deberes:** tras la polémica nacida de las quejas de distintas asociaciones de padres y madres, la política educativa del centro ha restringido la cantidad de deberes que el docente puede enviar.

## 6. UNIDADES DE PROGRAMACIÓN DEL *PRACTICUM II*

El sexto capítulo de la memoria comprende las unidades didácticas impartidas a los grupos de 3º ESO A y 3º ESO B.

### 6.1 Temporalización

El *Practicum II* abarca 20 días lectivos: del 18 de abril al 12 de mayo de 2017. Así, las semanas quedaron distribuidas de la siguiente manera:

#### SEMANA 1: 18/04/2017 - 21/04/2017

| HORA        |  | 18/04/2017 | 19/04/2017 | 20/04/2017 | 21/04/2017 |
|-------------|--|------------|------------|------------|------------|
| 08.00-08.55 |  | 3º ESO B   |            | 3º ESO A   |            |
| 08.55-09.50 |  |            |            |            |            |
| 09.50-10.45 |  |            |            |            |            |
|             |  |            |            |            |            |
| 11.10-12.05 |  |            | 3º ESO B   |            | 3º ESO A*  |
| 12.05-13.00 |  |            | 3º ESO A   |            |            |
| 13.00-13.55 |  |            |            |            |            |
|             |  |            |            |            |            |
| 15.00-16.00 |  |            |            |            |            |
| 16.00-17.00 |  |            |            |            |            |



SEMANA 2: 24/04/2017 - 28/04/2017

| HORA        | 24/04/2017 | 25/04/2017 | 26/04/2017 | 27/04/2017 | 28/04/2017 |
|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 08.00-08.55 |            |            |            |            |            |
| 08.55-09.50 |            | 3° ESO B   |            | 3° ESO A   |            |
| 09.50-10.45 |            |            |            |            |            |
|             |            |            |            |            |            |
| 11.10-12.05 |            |            | 3° ESO B   |            |            |
| 12.05-13.00 |            |            | 3° ESO A   |            | 3° ESO A   |
| 13.00-13.55 |            |            |            |            |            |
|             |            |            |            |            |            |
| 15.00-16.00 | 3° ESO B   |            |            |            |            |
| 16.00-17.00 |            |            |            |            |            |



**SEMANA 3: 01/05/2017 - 06/05/2017**

| <b>HORA</b> | <b>01/05/2017</b> | <b>02/05/2017</b> | <b>03/05/2017</b> | <b>04/05/2017</b> | <b>06/05/2017</b> |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 08.00-08.55 |                   |                   |                   |                   |                   |
| 08.55-09.50 |                   | <b>3º ESO B*</b>  |                   | <b>3º ESO A</b>   |                   |
| 09.50-10.45 |                   |                   |                   |                   |                   |
|             |                   |                   |                   |                   |                   |
| 11.10-12.05 |                   |                   | <b>3º ESO B*</b>  |                   |                   |
| 12.05-13.00 |                   |                   | <b>3º ESO A*</b>  |                   | <b>3º ESO A</b>   |
| 13.00-13.55 |                   |                   |                   |                   |                   |
|             |                   |                   |                   |                   |                   |
| 15.00-16.00 | <b>3º ESO B*</b>  |                   |                   |                   |                   |
| 16.00-17.00 |                   |                   |                   |                   |                   |



**SEMANA 4: 08/05/2017 - 12/05/2017**

| <b>HORA</b> | <b>08/05/2017</b> | <b>09/05/2017</b> | <b>10/05/2017</b> | <b>11/05/2017</b> | <b>12/05/2017</b> |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 08.00-08.55 |                   |                   |                   |                   |                   |
| 08.55-09.50 |                   | <b>3º ESO B</b>   |                   | <b>3º ESO A</b>   |                   |
| 09.50-10.45 |                   |                   |                   |                   |                   |
|             |                   |                   |                   |                   |                   |
| 11.10-12.05 |                   |                   | <b>3º ESO B</b>   |                   |                   |
| 12.05-13.00 |                   |                   | <b>3º ESO A</b>   |                   | <b>3º ESO A</b>   |
| 13.00-13.55 |                   |                   |                   |                   |                   |
|             |                   |                   |                   |                   |                   |
| 15.00-16.00 | <b>3º ESO B</b>   |                   |                   |                   |                   |
| 16.00-17.00 |                   |                   |                   |                   |                   |

\*Las sesiones se cancelaron por los siguientes motivos:

21/04/2017: Celebración de la diada de Sant Jordi.

01/05/2017: Fiesta por el Día Internacional de los Trabajadores.

02/05/2017: Día de libre disposición.

03/05/2017: Celebración de las fiestas de La Salle.



## 6.2 Unidad didáctica 3º ESO B

Los objetivos didácticos están relacionados con las competencias básicas y propias de la materia, de la misma manera que los criterios de evaluación están relacionados con los objetivos didácticos. Los objetivos didácticos generales, las competencias básicas y propias de la materia, así como los criterios de evaluación generales están extraídos del currículo oficial de la Generalitat de Catalunya para la Educación Secundaria Obligatoria.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS   | COMPETENCIAS BÁSICAS  | CRITERIOS DE EVALUACIÓN  |
|--|---|--|
| <p><b><u>OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber comunicar oralmente, por escrito y con los lenguajes audiovisuales, haciendo uso de las TIC (<b>1, 3, 4, C, F, H, I, K</b>).</li> <li>2. Valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, usándolas como fuente de riqueza y deleite y considerándolas como parte del patrimonio de cada cultura (<b>2, 4, 5, 7, G, J, L</b>).</li> <li>3. Saber buscar, seleccionar y procesar la información, con el uso de técnicas y estrategias diversas según la fuente y los soportes que se utilicen con una</li> </ol> | <p><b><u>COMPETENCIAS BÁSICAS</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual.</li> <li>2. Competencia artística y cultural.</li> <li>3. Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>4. Competencia de aprender a aprender.</li> <li>5. Competencia de autonomía e iniciativa personal.</li> <li>6. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>7. Competencia social y ciudadana.</li> </ol> | <p><b><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN GENERALES</u></b></p> <p><b>Dimensión comprensión lectora</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos narrativos, descriptivos, conversacionales, predictivos, persuasivos, instructivos, expositivos, argumentativos, periodísticos y publicitarios (<b>3, 4</b>).</li> <li>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global,</li> </ol> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>actitud crítica y reflexiva (3, 4, 5, A, B, E, H).</p> <p>4. Aprender habilidades para construir el propio aprendizaje de manera autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades (4, 6, D, G, J).</p> <p>5. Adquirir los valores y las actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima (5, 7, F, K).</p> <p>6. Comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno (6, 7, A, C, E, F, J, L).</p> <p>7. Comprender la realidad social, afrontar los conflictos usando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable (7, F, K, L).</p> <p><b><u>OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS</u></b></p> <p><i>Estudio de la lengua</i></p> | <p><b><u>COMPETENCIAS PROPIAS DE LA MATERIA</u></b></p> <p><b>Comprensión lectora</b></p> <p>A. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.</p> <p>B. Reconocer los géneros textuales, la estructura y su formato, e interpretar las características léxicas y morfosintácticas para comprenderlos.</p> <p><b>Expresión escrita</b></p> <p>C. Planificar el escrito en función de la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.</p> <p>D. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, teniendo en cuenta su presentación formal.</p> <p><b>Comunicación oral</b></p> <p>E. Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no</p> | <p>identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante, y valorar algunos aspectos de su forma y contenido (1, 2, 3, 12).</p> <p>3. Emplear la reflexión gramatical a nivel de la frase y del texto para resolver problemas de comprensión (3, 10).</p> <p><b>Dimensión expresión escrita</b></p> <p>4. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados: planificando, revisando y reescribiendo, e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura (1, 9, 10, 11, 12).</p> <p>5. Escribir textos en relación con el ámbito de uso de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, y en relación con la finalidad que persiguen, siguiendo modelos (1, 6, 7).</p> |
|--|--|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Ortografía</b></p> <p>8. Conocer y saber aplicar las normas ortográficas y las reglas de acentuación <b>(1, D)</b>.</p> <p>9. Diferenciar entre paronimia y homonimia y reconocer los parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i> más frecuentes <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>10. Identificar los complementos del predicado directo (CD), indirecto (CI) y agente (CA) <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Léxico</b></p> <p>11. Diferenciar las palabras de origen latino en cultismos y palabras patrimoniales <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Comunicación</b></p> <p>12. Conocer los medios de comunicación e identificar las características del texto periodístico <b>(1, 3, 4, A, B, E, J)</b>.</p> <p><i>Educación literaria</i></p> <p><b>Comentario de texto</b></p> | <p>verbales.</p> <p>F. Usar estrategias de interacción oral en función de la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso.</p> <p><b>Literaria</b></p> <p>G. Leer obras y conocer los autores y las autoras y los períodos más significativos de la literatura castellana, catalana y universal.</p> <p>H. Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos.</p> <p>I. Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.</p> <p><b>Actitudinal y plurilingüe</b></p> <p>J. Adquirir el hábito de lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el deleite personal; y valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los otros.</p> <p>K. Implicarse activamente y reflexiva en interacciones orales con una actitud</p> | <p>6. Construir el propio entorno personal de aprendizaje (EPA) y hacer uso de los dosieres personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje <b>(4, 5)</b>.</p> <p><b>Dimensión comunicación oral</b></p> <p>7. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia y la cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales <b>(1, 4, 8, 9)</b>.</p> <p>8. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación y evaluación del uso oral de la lengua, para los discursos relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales, la vida académica y los medios de comunicación y para géneros de textos narrativos, descriptivos, conversacionales, predictivos, persuasivos, instructivos,</p> |
|--|---|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>13. Comentar un texto escrito, de forma guiada, atendiendo a su estructura y estilo a fin de emitir una valoración a partir de su comprensión (1, 2, 3, 4, A, B, G, H, J).</p> <p><b>El Barroco</b></p> <p>14. Conocer las características del contexto histórico, social y cultural del Barroco e identificarlas en las manifestaciones literarias (2, 3, 4, 6, A, B, G, H, J)</p> <p>15. Identificar las características de la lírica del Barroco y las diferencias entre conceptismo y culteranismo (2, 3, 4, 6, A, G, H, J)</p> <p>16. Conocer la producción poética de Luis de Góngora y Argote y de Francisco de Quevedo y Villegas (2, 4, 6, B, G, H, J)</p> <p>17. Identificar las características de la prosa del Barroco, atendiendo a la prosa didáctica y de ficción (2, 3, 4, 6, A, G, H, J)</p> <p>18. Conocer la producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas y</p> | <p>dialogante y de escucha.</p> <p>L. Manifestar una actitud de respeto y valoración positiva de la diversidad lingüística.</p> | <p>expositivos, argumentativos, periodísticos y publicitarios (1, 4, 9).</p> <p><b>Dimensión literaria</b></p> <p>9. Leer y comprender, de forma progresivamente autónoma, obras literarias de la literatura catalana, castellana y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura (3, 4, 6)</p> <p>10. Leer, comprender, interpretar y comentar textos literarios representativos de la literatura de los siglos XV y XVII, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género, el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias, y expresando esta relación con juicios personales razonados (1, 2, 3, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18).</p> |
|---|---|--|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>Baltasar Gracían (2, 4, 6, B, G, H, J)</p> |  | <p><b>Dimensión actitudinal y plurilingüe</b></p> <p>11. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal (2, 4, 5).</p> <p>12. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para el aprendizaje colaborativo y la regulación de la conducta (2, 4, 5, 7).</p> <p>13. Reconocer, conocer, respetar y valorar la diversidad lingüística de Europa y del mundo (2, 4, 5, 7).</p> <p><b><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS</u></b></p> <p>14. Saber diferenciar entre paronimia y homonimia y ser capaz de reconocer los parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i> más frecuentes (1, 8).</p> <p>15. Ser capaz de aplicar las normas ortográficas y las reglas de</p> |
|---|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>acentuación <b>(1, 4, 9)</b>.</p> <p>16. Saber identificar los complementos del predicado directo (CD), indirecto (CI) y Agente (CA) <b>(1, 10)</b>.</p> <p>17. Saber expresar la diferencia entre cultismos y palabras patrimoniales <b>(1, 11)</b>.</p> <p>18. Ser capaz de reconocer los medios de comunicación y las particularidades del texto periodístico <b>(3, 4, 12)</b>.</p> <p>19. Saber comentar un texto escrito, de forma guiada, atendiendo a su estructura y estilo a fin de emitir una valoración a partir de su comprensión <b>(1, 3, 4, 13)</b>.</p> <p>20. Reconocer las características del contexto histórico, social y cultural del Barroco y ser capaz de identificarlas en las manifestaciones literarias estudiadas <b>(2, 3, 4, 6, 14)</b>.</p> <p>21. Ser capaz de expresar las características de la lírica del Barroco y las diferencias entre conceptismo y culteranismo <b>(1, 2, 3,</b></p> |
|--|--|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><b>15).</b></p> <p>22. Reconocer la producción poética de Luis de Góngora y Argote y de Francisco de Quevedo y Villegas <b>(2, 16).</b></p> <p>23. Ser capaz de expresar las características de la prosa del Barroco, atendiendo a la prosa didáctica y de ficción <b>(1, 2, 3, 17).</b></p> <p>24. Reconocer la producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas y Baltasar Gracián <b>(2, 18).</b></p> |
|--|--|---|

# CONTENIDOS

## I. Estudio de la lengua

### ✓ Ortografía

- Parónimos con *ll* y con *y*
- Acentuación

### ✓ Gramática

- Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)
- Complementos del predicado (II): Complemento Agente
- Diptongos e hiatos
- Categorías gramaticales

### ✓ Léxico

- Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos

### ✓ Comunicación

- Los medios de comunicación
- El texto periodístico

## II. Educación literaria

### ✓ Comentario de texto

- Comprensión, estructura, estilo y valoración.

### ✓ El Barroco

- Contexto histórico y sociocultural del Barroco
- La lírica del Barroco: conceptismo y culteranismo
  - Producción poética de Luis de Góngora y Argote (1561-1627)
  - Producción poética de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)

- La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción
  - Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)
  - Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659)
- ✓ **Representación dramática**

## METODOLOGÍA

- La Unidad Didáctica (UD) se concibe a partir de un **enfoque constructivista**, pues el alumno deviene el constructor de su propio aprendizaje, siendo el docente guía del proceso. Asimismo, los diferentes recursos introducidos durante las sesiones de la unidad promueven el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.
- La introducción de **recursos multidisciplinares** ofrece una visión holística que ayuda a la generación de un conocimiento relacionado y significativo, evitando así la compartimentación excesiva de los contenidos.
- La **diversidad metodológica** que caracteriza la UD permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca de manera eficaz en el conjunto del alumnado, ya que se respetan las inteligencias múltiples y los diferentes ritmos de aprendizaje. La **metodología magistral** se equilibra con la **metodología constructivista**, promoviéndose la extracción autónoma del conocimiento a partir de la explicación y de las actividades de desarrollo relacionadas con los contenidos propuestos.
- La **metodología de trabajo cooperativo** en grupos reducidos (3 - 4 alumnos máximo) fomenta la participación activa del alumnado a través de diferentes dinámicas, lo cual permite consolidar las competencias básicas transversales como la competencia comunicativa, la competencia social, la autonomía y la iniciativa personal.

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Los objetivos didácticos y las metodologías implementadas se **adaptan a las características particulares de los alumnos**. El docente debe conocer las aptitudes y las actitudes de su alumnado a fin de conseguir el desarrollo eficaz de la presente unidad. Asimismo, a partir de las indicaciones del EAP se determinan **Planes Individualizados** para atender con rigor las necesidades de los alumnos.
- La **diversidad metodológica** facilita el proceso de aprendizaje en los alumnos con dificultades. Además, partir de un **enfoque constructivista**, la UD promueve la construcción autónoma del conocimiento y la generación de un aprendizaje significativo gracias, por una parte, a la diversidad de los recursos y, por otra, a la acción del docente.
- Las **dinámicas cooperativas** promueven la integración del alumnado con dificultades para seguir la clase y facilitan, al mismo tiempo, su autonomía e iniciativa personal. El objetivo principal es favorecer la **cohesión del grupo** clase.
- Por último, las **pruebas evaluativas se adaptan** a las características individuales, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y los diferentes ritmos de aprendizaje.

# EVALUACIÓN

- Los **criterios de evaluación** establecidos, líneas más arriba, garantizan la consecución de los objetivos didácticos de la UD.
- El **sistema de evaluación** respeta el proceso de aprendizaje íntegramente, puesto que se valoran los conocimientos previos y la asimilación de los contenidos propuestos teniendo en cuenta las características personales y los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- El **proceso de evaluación** es, por una parte, **formativo y regulador**, ya que la evaluación se entiende para el alumno como un recurso para tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, y, por otra parte, es de carácter **sumativo**. Por ello, en caso de no superar la nota media mínima de 5, el alumno debe proceder a la recuperación de la unidad.
- <sup>2</sup>**Distribución de la evaluación sumativa** (de mayor a menor peso en la calificación final):
  - **Examen final de la UD (40%)**: prueba final de la unidad constituida por preguntas teórico-prácticas.
  - **Dossier personal (15%)**: evaluación del dossier con las actividades y las correcciones realizadas durante las sesiones de la unidad.
  - **Expresión escrita (15%)**: redacción individual, en clase, de un artículo periodístico de opinión sobre las fiestas de La Salle.
  - **Expresión oral (15%)**: representación de una breve obra dramática / **Trabajo alternativo (15%)**: aquellos alumnos que no quieran realizar la representación dramática pueden presentar un trabajo monográfico sobre una obra del teatro barroco que deberán exponer al resto de la clase.

---

<sup>2</sup> La evaluación de la unidad no pudo realizarse en su totalidad por falta de tiempo durante el *Practicum II*.

- **Examen de ortografía (5%):** realización de un dictado.
- **Kahoot (5%):** prueba formada por un total de 15 preguntas de múltiple elección sobre el contenido de la unidad.
- **Actitud (5%):** la participación activa, el interés, la atención y la implicación de los alumnos se valoran en tanto que forman parte del proceso de aprendizaje.

#### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LAS PRUEBAS**

- **Examen final de la UD (30%)**
  - Corrección en el contenido de las respuestas: 10 puntos.
  - Corrección lingüística: -0'1 por falta ortográfica o gramatical hasta un máximo de 2 puntos.
- **Dossier personal (15%)**
  - Realización de todas las actividades de la unidad: 4 puntos. -0'2 por actividad no realizada.
  - Corrección de todas las actividades de la unidad: 4 puntos. -0'2 por actividad no corregida.
  - Presentación tipográfica: 2 puntos.
- **Expresión escrita (15%)**
  - Corrección en el contenido de la expresión escrita: 6 puntos.
  - Estructura del texto (título, introducción, exposición subjetiva del tema, conclusión): 3 puntos.
  - Extensión (1 página): 1 punto.
  - Corrección lingüística: -0'1 por falta ortográfica o gramatical hasta un máximo de 2 puntos.
- **Expresión oral (15%)**
  - Contenido de la representación o del trabajo monográfico: 4 puntos.
  - Forma de la representación o de la exposición del trabajo monográfico: 5 puntos.
- **Examen de ortografía (5%)**
  - -0'5 puntos por falta de ortografía.

- **Kahoot (5%)**
  - Corrección en las respuestas: 10 puntos.
  
- **Actitud (5%)**
  - -1 punto por cada negativo.

## CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS

- Lengua y literatura catalana
- Lenguas extranjeras
- Latín
- Literatura universal
- Historia
- Historia del arte
- Educación visual y plástica
- Filosofía

|                   |   |                          |                           |                      |                               |
|-------------------|---|--------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>0. Presentación</b></p> <p><b>II. Educación literaria</b></p> <p>✓ <b>El Barroco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contexto histórico y sociocultural del Barroco</li> <li>○ La lírica del Barroco: conceptismo y culteranismo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción poética de Luis de Góngora y Argote (1561-1627)</li> <li>▪ Producción poética de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)</li> </ul> </li> </ul> |                          |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 1</b>   |   | <b>Recursos</b>          | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Palabras de bienvenida y apertura del <i>Practicum II</i> .   | –                        | Grupo clase               | 2' 30"               |                               |
|                   | ❖ Presentación de los alumnos: «Una imagen (no) vale más que mil palabras».   | PowerPoint               | Grupo clase               | 5'                   |                               |
|                   | ❖ Presentación propia: <i>¿filoloqué?</i>   | PowerPoint               | Grupo clase               | 2' 30"               |                               |
|                   | ❖ Explicación del contexto histórico y sociocultural del Barroco.<br><br>Comentario de los poemas: Soneto XXIII de Garcilaso y «Mientras por competir con tu cabello» de Góngora.   | PowerPoint<br><br>Dosier | Grupo clase               | 5'                   |                               |

|                                 |   |                      |             |     |  |
|---------------------------------|---|----------------------|-------------|-----|--|
|                                 | ❖ Introducción a la lírica del barroco: culteranismo y conceptismo.   | –                    | Grupo clase | 5'  |  |
|                                 | ❖ Explicación de Luis de Góngora y Argote (1561-1627): influencias biográficas, producción poética.<br><br>Comentario del poema: «Ándeme yo caliente/ y ríase la gente».  | PowerPoint<br>Dosier | Grupo clase | 15' |  |
|                                 | ❖ Explicación de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645): influencias biográficas, producción poética.<br><br>Comentario de los poemas: «A un hombre de gran nariz» y «Amor constante más allá de la muerte»  | PowerPoint<br>Dosier | Grupo clase | 20' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral del contenido de la sesión con la participación activa del alumnado tanto en el contenido teórico como en el práctico (comentario de texto).</li> </ul>  |                      |             |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inclusión de materiales visuales (obras pictóricas) para garantizar el trabajo de las <b>inteligencias múltiples</b>.</li> <li>○ Selección de poemas de distinta complejidad a fin de respetar los diferentes <b>ritmos de aprendizaje</b>.</li> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> durante la explicación.</li> </ul> |                      |             |     |  |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>EVALUACIÓN</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <p><b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Historia.</b></li> <li>○ <b>Historia del arte.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Filosofía.</b></li> </ul>  |

|                    |   |                                   |                           |                      |                               |
|--------------------|---|-----------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b>  | <b>I. Estudio de la lengua</b><br>✓ <b>Ortografía</b><br>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Categorías gramaticales</li> </ul> |                                   |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 2</b>    |   | <b>Recursos</b>                   | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b>  | ❖ Dictado (p. 255).   | Libro de texto                    | Individual                | 10'                  |                               |
|                    | ❖ Análisis morfológico y sintáctico de dos oraciones simples.   | Pizarra<br>Tiza                   | Individual<br>Grupo clase | 10'                  |                               |
|                    | ❖ Realización y corrección actividades de gramática (CD y CI): actividades 5-9 p. 165; 11 y 12 p. 166 y 13 p.167.   | Libro de texto<br>Pizarra<br>Tiza | Grupo clase               | 35'                  |                               |
| <b>METODOLOGÍA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral del análisis morfológico y sintáctico de las oraciones con la participación activa del alumnado.</li> </ul>                                      |                                   |                           |                      |                               |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios.</li> </ul>  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>   |

|                   |  |                                   |                           |     |  |
|-------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|-----|--|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i></li> </ul> </li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Léxico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los medios de comunicación</li> </ul> </li> </ul> |                                   |                           |     |  |
|                   | <p style="text-align: center;"><b>Sesión 3</b></p>   |                                   |                           |     |  |
| <b>DESARROLLO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dictado (p. 254).</li> </ul>  | Libro de texto                    | Individual                | 10' |  |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Corrección actividades de gramática: act. 18-22 p.168; act. 5 p.169.</li> </ul>   | Libro de texto<br>Pizarra<br>Tiza | Grupo clase               | 15' |  |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realización y corrección actividades de repaso: nivel I, act. 1-4 p.178 y nivel II, act. 3 y 4</li> </ul>   | Libro de texto                    | Individual<br>Grupo clase | 30' |  |

|                                    |   |                 |  |  |  |
|------------------------------------|---|-----------------|--|--|--|
|                                    | p.178.  | Pizarra<br>Tiza |  |  |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |                 |  |  |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios.</li> </ul>  |                 |  |  |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |                 |  |  |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> <li>○ <b>Latín.</b></li> <li>○ <b>Historia.</b></li> </ul>  |                 |  |  |  |

|                   |  |                 |                           |                      |  |
|-------------------|--|-----------------|---------------------------|----------------------|--|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b><br/> ✓ <b>Ortografía</b></p> <p><b>II. Educación literaria</b><br/> ✓ <b>El Barroco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)</li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |  |
| <b>Sesión 4</b>   |  | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b>  |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 254).  | Libro de texto  | Individual                | 10'                  | Falta de tiempo. Próxima sesión para explicar Baltasar Gracián: <i>El héroe</i> , <i>Oráculo manual y arte de prudencia</i> y <i>El criticón</i> . |
|                   | ❖ Explicación de la prosa barroca: prosa didáctica y de ficción.<br><br>Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645): <i>Sueños</i> y <i>El buscón</i> .   | –               | Grupo clase               | 35'                  |  |
|                   | ❖ Realización y corrección de la actividad 1 p. 222 y actividad 2 p. 223.  | Libro de texto  | Grupo clase               | 10'                  |  |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral de la prosa barroca y de las obras en prosa más relevantes de Quevedo.</li> </ul>  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios.</li> </ul>  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Historia.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Filosofía.</b></li> </ul>   |

|                   |   |                             |                           |                      |   |
|-------------------|---|-----------------------------|---------------------------|----------------------|---|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acentuación</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> <li>○ Diptongos e hiatos</li> <li>○ Categorías gramaticales</li> </ul> </li> </ul> <p><b>II. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>El Barroco</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |                             |                           |                      |   |
| <b>Sesión 5</b>   |   | <b>Recursos</b>             | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b>   |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 254).   | Libro de texto              | Individual                | 10'                  | Las actividades que queden pendientes se deberán acabar en casa para el próximo día de clase. |
|                   | ❖ Explicación de la producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659): <i>El héroe</i> , <i>Oráculo manual y arte de prudencia</i> y <i>El criticón</i> .   | Fotocopia manual de Pedraza | Grupo clase               | 15'                  |   |

|                                 |  |                 |                           |     |  |
|---------------------------------|--|-----------------|---------------------------|-----|--|
|                                 | ❖ Análisis morfológico y sintáctico de una oración simple.   | Pizarra<br>Tiza | Individual<br>Grupo clase | 10' |  |
|                                 | ❖ Realización y corrección de una actividad de ortografía y gramática para repasar la acentuación, los diptongos e hiatos.   | Pizarra<br>Tiza | Individual<br>Grupo clase | 10' |  |
|                                 | ❖ Realización de los deberes para el próximo día: actividades 1-4, 6, 8 y 9 pp. 182-183 del texto «Siéntate aquí, chaval» de Arturo Pérez-Reverte.   | –               | Grupo clase               | 10' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral de las obras en prosa más relevantes de Baltasar Gracián.</li> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan el análisis morfológico y sintáctico y la actividad de gramática de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul> |                 |                           |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios, atendiendo de forma particular a los alumnos con más dificultades.</li> </ul>  |                 |                           |     |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> </ul>   |                 |                           |     |  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Actitud (5%).</b> La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li></ul>  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Historia.</b></li><li>○ <b>Literatura universal.</b></li><li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li><li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li><li>○ <b>Filosofía.</b></li></ul> |

|                    |   |                 |                           |                      |                               |
|--------------------|---|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b>  | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b></li> <li>✓ <b>Gramática</b></li> <li>✓ <b>Léxico</b></li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los medios de comunicación</li> </ul> </li> </ul> <p><b>II. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Comentario de texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprensión, estructura, estilo y valoración.</li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 6</b>    |   | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b>  | ❖ Corrección de las actividades 1-4, 6, 8 y 9 pp. 182-183 relativas al texto «Siéntate aquí, chaval» de Arturo Pérez-Reverte.   | Libro de texto  | Grupo clase               | 15'                  |                               |
|                    | ❖ Explicación de la expresión escrita.  | –               | Grupo clase               | 5'                   |                               |
|                    | ❖ Realización de la <b>expresión escrita (15%)</b> .  | Hojas de examen | Individual                | 35'                  |                               |
| <b>METODOLOGÍA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |                 |                           |                      |                               |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> durante la corrección.</li> <li>○ <b>Evaluación de la expresión escrita (15%)</b> adaptada a las características individuales del alumno.</li> </ul>   |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Expresión escrita (15%)</b>: redacción de un artículo periodístico de opinión sobre las fiestas de La Salle (criterios de evaluación determinados en el apartado <i>Evaluación</i>).</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>  |

|                   |  |                 |                           |                      |                               |
|-------------------|--|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <b>I. Estudio de la lengua</b><br>✓ <b>Ortografía</b><br>✓ <b>Comunicación</b><br>○ El texto periodístico<br><b>II. Educación literaria</b><br>✓ <b>Representación dramática</b> |                 |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 7</b>   |  | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 254).  | Libro de texto  | Individual                | 10'                  |                               |
|                   | ❖ Explicación del texto periodístico: el lenguaje y el texto periodístico; los géneros periodísticos, y la organización y el diseño del periódico (pp. 184-185).                 | Libro de texto  | Grupo clase               | 25'                  |                               |
|                   | ❖ Realización y corrección de la actividad 1 p. 185.   | Libro de texto  | Individual<br>Grupo clase | 10'                  |                               |
|                   | ❖ Explicación de la actividad de <b>expresión oral (15%)</b> : representación teatral o trabajo alternativo.   | –               | Grupo clase               | 10'                  |                               |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan la actividad de de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral del texto periodístico.</li> </ul>  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios, atendiendo de forma particular a los alumnos con más dificultades.</li> <li>○ <b>Trabajo alternativo (15%):</b> aquellos alumnos que no quieran realizar la representación dramática pueden presentar un trabajo monográfico (5 páginas máx.) sobre una obra del teatro barroco que deberán exponer al resto de la clase.</li> </ul> |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%).</b> La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul>  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Historia.</b></li> <li>○ <b>Historia del arte.</b></li> <li>○ <b>Educación visual y plástica.</b></li> </ul>   |

|                   |   |                      |                                    |                      |                               |
|-------------------|---|----------------------|------------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <b>I. Estudio de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b></li> <li>✓ <b>Gramática</b></li> <li>✓ <b>Léxico</b></li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El texto periodístico</li> <li>○ Representación dramática</li> </ul> </li> </ul> |                      |                                    |                      |                               |
| <b>Sesión 8</b>   |   | <b>Recursos</b>      | <b>Organización grupo</b>          | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Formación de los grupos cooperativos para la representación dramática de la <b>expresión oral (15%)</b> .   | –                    | Grupo clase<br>Grupos cooperativos | 10'                  |                               |
|                   | ❖ <b>Examen de ortografía (5%)</b> : realización de un dictado de examen.   | Hoja de examen       | Individual                         | 15'                  |                               |
|                   | ❖ Reparto y comentario de las <b>expresiones escritas (15%)</b> .   | Expresiones escritas | Grupo clase                        | 25'                  |                               |
|                   | ❖ Palabras de despedida del <i>Practicum II</i> .   | Discurso             | Grupo clase                        | 10'                  |                               |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología cooperativa:</b> estructuración de la clase en grupos cooperativos para la actividad evaluativa de expresión oral (representación dramática).</li> </ul>   |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas y comentario</b> de las expresiones escritas.</li> <li>○ <b>Evaluación adaptada del examen de ortografía.</b></li> </ul>   |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Examen de ortografía (5%):</b> los alumnos realizan un dictado de evaluación; se resta medio punto por falta ortográfica (criterios de evaluación determinados en el apartado <i>Evaluación</i>)</li> <li>○ <b>Expresión oral (15%):</b> los alumnos deben preparar una representación teatral del Barroco. En caso de no querer realizar la actividad, pueden presentar el trabajo alternativo (criterios de evaluación determinados en el apartado <i>Evaluación</i>)</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>  |

### 6.3 Unidad didáctica 3º ESO A

Los objetivos didácticos están relacionados con las competencias básicas y propias de la materia, de la misma manera que los criterios de evaluación están relacionados con los objetivos didácticos. Los objetivos didácticos generales, las competencias básicas y propias de la materia, así como los criterios de evaluación generales están extraídos del currículo oficial de la Generalitat de Catalunya para la Educación Secundaria Obligatoria.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS   | COMPETENCIAS BÁSICAS  | CRITERIOS DE EVALUACIÓN   |
|--|---|---|
| <p><b><u>OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber comunicar oralmente, por escrito y con los lenguajes audiovisuales, haciendo uso de las TIC (1, 3, 4, C, F, H, I, K).</li> <li>2. Valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, usándolas como fuente de riqueza y deleite y considerándolas como parte del patrimonio de cada cultura (2, 4, 5, 7, G, J, L).</li> <li>3. Saber buscar, seleccionar y procesar la información, con el uso de técnicas y estrategias diversas según la fuente y los soportes que se utilicen con una</li> </ol> | <p><b><u>COMPETENCIAS BÁSICAS</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual.</li> <li>2. Competencia artística y cultural.</li> <li>3. Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>4. Competencia de aprender a aprender.</li> <li>5. Competencia de autonomía e iniciativa personal.</li> <li>6. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>7. Competencia social y ciudadana.</li> </ol> | <p><b><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN GENERALES</u></b></p> <p><b>Dimensión comprensión lectora</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos narrativos, descriptivos, conversacionales, predictivos, persuasivos, instructivos, expositivos, argumentativos, periodísticos y publicitarios (3, 4).</li> <li>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global,</li> </ol> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>actitud crítica y reflexiva (3, 4, 5, A, B, E, H).</p> <p>4. Aprender habilidades para construir el propio aprendizaje de manera autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades (4, 6, D, G, J).</p> <p>5. Adquirir los valores y las actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima (5, 7, F, K).</p> <p>6. Comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno (6, 7, A, C, E, F, J, L).</p> <p>7. Comprender la realidad social, afrontar los conflictos usando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable (7, F, K, L).</p> <p><b><u>OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS</u></b></p> <p><i>Estudio de la lengua</i></p> | <p><b><u>COMPETENCIAS PROPIAS DE LA MATERIA</u></b></p> <p><b>Comprensión lectora</b></p> <p>A. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.</p> <p>B. Reconocer los géneros textuales, la estructura y su formato, e interpretar las características léxicas y morfosintácticas para comprenderlos.</p> <p><b>Expresión escrita</b></p> <p>C. Planificar el escrito en función de la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.</p> <p>D. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, teniendo en cuenta su presentación formal.</p> <p><b>Comunicación oral</b></p> <p>E. Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no</p> | <p>identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante, y valorar algunos aspectos de su forma y contenido (1, 2, 3, 12).</p> <p>3. Emplear la reflexión gramatical a nivel de la frase y del texto para resolver problemas de comprensión (3, 10).</p> <p><b>Dimensión expresión escrita</b></p> <p>4. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados: planificando, revisando y reescribiendo, e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura (1, 9, 10, 11, 12).</p> <p>5. Escribir textos en relación con el ámbito de uso de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, y en relación con la finalidad que persiguen, siguiendo modelos (1, 6, 7).</p> |
|--|--|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Ortografía</b></p> <p>8. Conocer y saber aplicar las normas ortográficas y las reglas de acentuación <b>(1, D)</b>.</p> <p>9. Diferenciar entre paronimia y homonimia y reconocer los parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i> más frecuentes <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>10. Identificar los complementos del predicado directo (CD), indirecto (CI) y agente (CA) <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Léxico</b></p> <p>11. Diferenciar las palabras de origen latino en cultismos y palabras patrimoniales <b>(1, A, E)</b>.</p> <p><b>Comunicación</b></p> <p>12. Conocer los medios de comunicación e identificar las características del texto periodístico <b>(1, 3, 4, A, B, E, J)</b>.</p> | <p>verbales.</p> <p>F. Usar estrategias de interacción oral en función de la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso.</p> <p><b>Literaria</b></p> <p>G. Leer obras y conocer los autores y las autoras y los períodos más significativos de la literatura castellana, catalana y universal.</p> <p>H. Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos.</p> <p>I. Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.</p> <p><b>Actitudinal y plurilingüe</b></p> <p>J. Adquirir el hábito de lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el deleite personal; y valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los otros.</p> <p>K. Implicarse activamente y reflexiva en interacciones orales con una actitud</p> | <p>6. Construir el propio entorno personal de aprendizaje (EPA) y hacer uso de los dosieres personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje <b>(4, 5)</b>.</p> <p><b>Dimensión comunicación oral</b></p> <p>7. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia y la cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales <b>(1, 4, 8, 9)</b>.</p> <p>8. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación y evaluación del uso oral de la lengua, para los discursos relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales, la vida académica y los medios de comunicación y para géneros de textos narrativos, descriptivos, conversacionales, predictivos, persuasivos, instructivos,</p> |
|--|---|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Educación literaria</b></p> <p><b>Comentario de texto</b></p> <p>13. Comentar un texto escrito, de forma guiada, atendiendo a su estructura y estilo a fin de emitir una valoración a partir de su comprensión (1, 2, 3, 4, A, B, G, H, J).</p> <p><b>El Barroco</b></p> <p>14. Conocer las características del contexto histórico, social y cultural del Barroco e identificarlas en las manifestaciones literarias (2, 3, 4, 6, A, B, G, H, J)</p> <p>15. Identificar las características de la prosa del Barroco, atendiendo a la prosa didáctica y de ficción (2, 3, 4, 6, A, G, H, J)</p> <p>16. Conocer la producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas y Baltasar Gracián (2, 4, 6, B, G, H, J)</p> | <p>dialogante y de escucha.</p> <p>L. Manifestar una actitud de respeto y valoración positiva de la diversidad lingüística.</p> | <p>expositivos, argumentativos, periodísticos y publicitarios (1, 4, 9).</p> <p><b>Dimensión literaria</b></p> <p>9. Leer y comprender, de forma progresivamente autónoma, obras literarias de la literatura catalana, castellana y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura (3, 4, 6)</p> <p>10. Leer, comprender, interpretar y comentar textos literarios representativos de la literatura de los siglos XV y XVII, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género, el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias, y expresando esta relación con juicios personales razonados (1, 2, 3, 6, 13, 14, 15, 16).</p> |
|--|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p><b>Dimensión actitudinal y plurilingüe</b></p> <p>11. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal <b>(2, 4, 5)</b>.</p> <p>12. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para el aprendizaje colaborativo y la regulación de la conducta <b>(2, 4, 5, 7)</b>.</p> <p>13. Reconocer, conocer, respetar y valorar la diversidad lingüística de Europa y del mundo <b>(2, 4, 5, 7)</b>.</p> <p><b><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS</u></b></p> <p>14. Saber diferenciar entre paronimia y homonimia y ser capaz de reconocer los parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i> más frecuentes <b>(1, 8)</b>.</p> <p>15. Ser capaz de aplicar las normas ortográficas y las reglas de</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>acentuación <b>(1, 4, 9)</b>.</p> <p>16. Saber identificar los complementos del predicado directo (CD), indirecto (CI) y Agente (CA) <b>(1, 10)</b>.</p> <p>17. Saber expresar la diferencia entre cultismos y palabras patrimoniales <b>(1, 11)</b>.</p> <p>18. Ser capaz de reconocer los medios de comunicación y las particularidades del texto periodístico <b>(3, 4, 12)</b>.</p> <p>19. Saber comentar un texto escrito, de forma guiada, atendiendo a su estructura y estilo a fin de emitir una valoración a partir de su comprensión <b>(1, 3, 4, 13)</b>.</p> <p>20. Reconocer las características del contexto histórico, social y cultural del Barroco y ser capaz de identificarlas en las manifestaciones literarias estudiadas <b>(2, 3, 4, 6, 14)</b>.</p> <p>21. Ser capaz de expresar las características de la prosa del Barroco, atendiendo a la prosa</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | didáctica y de ficción <b>(1, 2, 3, 15)</b> .<br>22. Reconocer la producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas y Baltasar Gracián <b>(2, 16)</b> . |
|--|--|--|

# CONTENIDOS

## I. Estudio de la lengua

### ✓ Ortografía

- Parónimos con *ll* y con *y*
- Ortografía de los extranjerismos
- Acentuación

### ✓ Gramática

- Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)
- Complementos del predicado (II): Complemento Agente
- Diptongos e hiatos
- Categorías gramaticales

### ✓ Léxico

- Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos
- Palabras procedentes de otras lenguas

### ✓ Comunicación

- Los medios de comunicación
- El texto periodístico

## II. Educación literaria

### ✓ Comentario de texto

- Comprensión, estructura, estilo y valoración.

### ✓ El Barroco

- Contexto histórico y sociocultural del Barroco
- La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción
  - Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)

- Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659)
- ✓ **Representación dramática**

## METODOLOGÍA

- La Unidad Didáctica (UD) se concibe a partir de un **enfoque constructivista**, pues el alumno deviene el constructor de su propio aprendizaje, siendo el docente guía del proceso. Asimismo, los diferentes recursos introducidos durante las sesiones de la unidad promueven el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.
- La introducción de **recursos multidisciplinarios** ofrece una visión holística que ayuda a la generación de un conocimiento sólido y significativo, evitando así la compartimentación excesiva de los contenidos.
- La **diversidad metodológica** que caracteriza la UD permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca de manera eficaz en el conjunto del alumnado, ya que se respetan las inteligencias múltiples y los diferentes ritmos de aprendizaje. La **metodología magistral** se equilibra con la **metodología constructivista**, promoviéndose así la extracción autónoma del conocimiento a partir de la explicación y de las actividades de desarrollo relacionadas con los contenidos propuestos.
- La **metodología de trabajo cooperativo** en grupos reducidos (3 - 4 alumnos máximo) fomenta la participación activa del alumnado a través de diferentes dinámicas, lo cual permite consolidar las competencias básicas transversales como la competencia comunicativa, la competencia social, la autonomía y la iniciativa personal.

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Los objetivos didácticos y las metodologías implementadas se **adaptan a las características particulares de los alumnos**. El docente debe conocer las aptitudes y las actitudes de su alumnado a fin de conseguir el desarrollo eficaz de la presente unidad. Asimismo, a partir de las indicaciones del EAP se determinan **Planes Individualizados** para atender con rigor las necesidades de los alumnos.
- La **diversidad metodológica** facilita el proceso de aprendizaje en los alumnos con dificultades. Además, partir de un **enfoque constructivista**, la UD promueve la construcción autónoma del conocimiento y la generación de un aprendizaje significativo gracias, por una parte, a la diversidad de los recursos y, por otra, a la acción del docente.
- Las **dinámicas cooperativas** promueven la integración del alumnado con dificultades para seguir la clase y facilitan, al mismo tiempo, su autonomía e iniciativa personal. El objetivo principal es favorecer la **cohesión del grupo** clase.
- Por último, las **pruebas evaluativas se adaptan** a las características individuales, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y los diferentes ritmos de aprendizaje.

## EVALUACIÓN

- Los **criterios de evaluación** establecidos, líneas más arriba, garantizan la consecución de los objetivos didácticos de la UD.
- El **sistema de evaluación** respeta el proceso de aprendizaje íntegramente, puesto que se valoran los conocimientos previos y la asimilación de los contenidos propuestos teniendo en cuenta las características personales y los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- El **proceso de evaluación** es, por una parte, **formativo y regulador**, ya que la evaluación se entiende para el alumno como un recurso para tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, y, por otra parte, es de carácter **sumativo**. Por ello, en caso de no superar la nota media mínima de 5, el alumno debe proceder a la recuperación de la unidad.
- <sup>3</sup>**Distribución de la evaluación sumativa** (de mayor a menor peso en la calificación final):
  - **Examen final de la UD (40%)**: prueba final de la unidad constituida por preguntas teórico-prácticas.
  - **Dossier personal (15%)**: evaluación del dossier con las actividades y las correcciones realizadas durante las sesiones de la unidad.
  - **Expresión escrita (15%)**: redacción individual, en clase, de un artículo periodístico de opinión sobre las fiestas de La Salle.
  - **Expresión oral (15%)**: representación de una breve obra dramática / **Trabajo alternativo (15%)**: aquellos alumnos que no quieran realizar la representación dramática pueden presentar un trabajo monográfico sobre una obra del teatro

---

<sup>3</sup> La evaluación de la unidad no pudo realizarse en su totalidad por falta de tiempo durante el *Practicum II*.

barroco que deberán exponer al resto de la clase.

- **Examen de ortografía (5%):** realización de un dictado.
- **Kahoot (5%):** prueba formada por un total de 15 preguntas de múltiple elección sobre el contenido de la unidad.
- **Actitud (5%):** la participación activa, el interés, la atención y la implicación de los alumnos se valoran en tanto que forman parte del proceso de aprendizaje.

#### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LAS PRUEBAS**

- **Examen final de la UD (30%)**
  - Corrección en el contenido de las respuestas: 10 puntos.
  - Corrección lingüística: -0'1 por falta ortográfica o gramatical hasta un máximo de 2 puntos.
- **Dossier personal (15%)**
  - Realización de todas las actividades de la unidad: 4 puntos. -0'2 por actividad no realizada.
  - Corrección de todas las actividades de la unidad: 4 puntos. -0'2 por actividad no corregida.
  - Presentación tipográfica: 2 puntos.
- **Expresión escrita (15%)**
  - Corrección en el contenido de la expresión escrita: 6 puntos.
  - Estructura del texto (título, introducción, exposición subjetiva del tema, conclusión): 3 puntos.
  - Extensión (1 página): 1 punto.
  - Corrección lingüística: -0'1 por falta ortográfica o gramatical hasta un máximo de 2 puntos.
- **Expresión oral (15%)**
  - Contenido de la representación o del trabajo monográfico: 4 puntos.
  - Forma de la representación o de la exposición del trabajo monográfico: 5 puntos.
- **Examen de ortografía (5%)**

- -0'5 puntos por falta de ortografía.
- **Kahoot (5%)**
  - Corrección en las respuestas: 10 puntos.
- **Actitud (5%)**
  - -1 punto por cada negativo.

## CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS

- Lengua y literatura catalana
- Lenguas extranjeras
- Latín
- Literatura universal
- Historia
- Historia del arte
- Educación visual y plástica
- Filosofía

| CONTENIDOS        | <p><b>0. Presentación</b></p> <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i></li> </ul> </li> <li>✓ <b>Léxico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos</li> </ul> </li> </ul> |                      |                           |               |                        |
|-------------------|--|----------------------|---------------------------|---------------|------------------------|
| Sesión 1          |  | Recursos             | Organización grupo        | Temporización | Posibles observaciones |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Palabras de bienvenida y apertura del <i>Practicum II</i> .  | –                    | Grupo clase               | 2' 30"        |                        |
|                   | ❖ Presentación de los alumnos: «Una imagen (no) vale más que mil palabras».  | PowerPoint           | Individual<br>Grupo clase | 5'            |                        |
|                   | ❖ Presentación propia: <i>¿filoloqué?</i>  | PowerPoint           | Grupo clase               | 2' 30"        |                        |
|                   | ❖ Dictado.   | Cuaderno de dictados | Individual                | 10'           |                        |
|                   | ❖ Explicación de las palabras de origen latino (patrimoniales y cultismos) y de los parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i> .   | –                    | Grupo clase               | 15'           |                        |

|                                    |  |                |                           |     |  |
|------------------------------------|--|----------------|---------------------------|-----|--|
|                                    | ❖ Realización y corrección de las actividades 1-4 p. 162 y 1-4 p. 163.   | Libro de texto | Individual<br>Grupo clase | 20' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral del contenido teórico.</li> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>   |                |                           |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización de los ejercicios.</li> </ul>   |                |                           |     |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%).</b> La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |                |                           |     |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Latín.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Historia.</b></li> </ul>  |                |                           |     |  |

|                   |   |   |                           |                      |                               |
|-------------------|---|---|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b><br/> ✓ <b>Ortografía</b></p> <p><b>II. Educación literaria</b><br/> ✓ <b>El Barroco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contexto histórico y sociocultural del Barroco</li> <li>○ La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)</li> <li>▪ Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659)</li> </ul> </li> </ul> |   |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 2</b>   |   | <b>Recursos</b>                               | <b>Organización Grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado.  | Cuaderno de dictados                          | Individual                | 10'                  |                               |
|                   | ❖ Explicación de la prosa barroca: prosa didáctica y de ficción.<br><br>Repaso del contexto histórico y sociocultural del Barroco.<br><br>Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645): <i>Sueños</i> y <i>El buscón</i> .  | PowerPoint<br><br>Fotocopia manual de Pedraza | Grupo clase               | 30'                  |                               |

|                                    |   |                |             |     |  |
|------------------------------------|---|----------------|-------------|-----|--|
|                                    | Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659): <i>El héroe</i> , <i>Oráculo manual y arte de prudencia</i> y <i>El criticón</i> .   |                |             |     |  |
|                                    | ❖ Realización y corrección de la actividad 1 p. 222, actividad 2 p.223 y actividad 3 p. 224.  | Libro de texto | Grupo clase | 15' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral de la prosa barroca y de las obras en prosa más relevantes de Quevedo y Baltasar Gracián.</li> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul> |                |             |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en el proceso de explicación como en la realización y corrección de las actividades.</li> </ul>   |                |             |     |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul>   |                |             |     |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Historia.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Filosofía.</b></li> </ul>   |                |             |     |  |

|                   |  |                 |                           |                      |                               |
|-------------------|--|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b><br/> ✓ <b>Ortografía</b></p> <p><b>II. Educación literaria</b><br/> ✓ <b>El Barroco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contexto histórico y sociocultural del Barroco</li> <li>○ La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción en prosa de Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)</li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 3</b>   |  | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 254).  | Libro de texto  | Individual                | 10'                  |                               |
|                   | ❖ Lectura cooperativa del texto «Camino de Segovia», extraído de <i>El buscón</i> de Quevedo (p. 226).   | Libro de texto  | Grupo clase               | 7'                   |                               |
|                   | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «Camino de Segovia»: act. 1-12 p. 227.  | Libro de texto  | Grupo clase               | 17'                  |                               |
|                   | ❖ Lectura cooperativa del texto «El pastelón de Madrid» de <i>El diablo Cojuelo</i> de Vélez de Guevara (p. 228).  | Libro de texto  | Grupo clase               | 4'                   |                               |

|                                 |   |                |             |    |  |
|---------------------------------|---|----------------|-------------|----|--|
|                                 | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «El pastelón de Madrid»: act. 1-5 p.228.   | Libro de texto | Grupo clase | 7' |  |
|                                 | ❖ Lectura cooperativa del texto «Guardar los mandamientos» de <i>Sueño del Juicio Final</i> de Quevedo (p. 228).  | Libro de texto | Grupo clase | 4' |  |
|                                 | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «Guardar los mandamientos»: act. 1-4 p. 228.   | Libro de texto | Grupo clase | 6' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |                |             |    |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la lectura como en la corrección de los ejercicios.</li> </ul>   |                |             |    |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |                |             |    |  |

**CONEXIÓN CON  
OTRAS MATERIAS**

- **Literatura universal.**
- **Lengua y Literatura catalana.**
- **Historia.**

|                   |  |                 |                           |                      |                               |
|-------------------|--|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b></li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> </ul> </li> </ul> <p><b>II. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>El Barroco</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contexto histórico y sociocultural del Barroco</li> <li>○ La prosa del Barroco: prosa didáctica y de ficción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción en prosa de Baltasar Gracián (1601-1659)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 4</b>   |  | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 254).  | Libro de texto  | Individual                | 10'                  |                               |
|                   | ❖ Lectura cooperativa del texto «Un desertor », extraído de <i>La vida y hechos de Estebanillo González</i> , anónima (p. 229).  | Libro de texto  | Grupo clase               | 5'                   |                               |
|                   | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «Un desertor»: act. 1-4 p. 229.   | Libro de texto  | Grupo clase               | 8'                   |                               |
|                   | ❖ Lectura cooperativa del texto «Prevenir los rumores» de <i>Oráculo manual y arte</i>   | Libro de texto  | Grupo clase               | 4'                   |                               |

|                                    |   |                                   |             |     |  |
|------------------------------------|---|-----------------------------------|-------------|-----|--|
|                                    | <i>de prudencia</i> de Baltasar Gracián (p. 228).   |                                   |             |     |  |
|                                    | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «Prevenir los rumores»: act. 1-4 p.229.  | Libro de texto                    | Grupo clase | 7'  |  |
|                                    | ❖ Corrección actividades de gramática: act. 1 y 2 p. 164; act. 3-10 p. 165; act. 11 p. 166.   | Libro de texto<br>Pizarra<br>Tiza | Grupo clase | 25' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |                                   |             |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la lectura como en la corrección de los ejercicios.</li> </ul>   |                                   |             |     |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |                                   |             |     |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> <li>○ <b>Historia.</b></li> </ul>   |                                   |             |     |  |

|                   |  |                           |                           |                      |   |
|-------------------|--|---------------------------|---------------------------|----------------------|---|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i></li> </ul> </li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Léxico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los medios de comunicación</li> </ul> </li> </ul> |                           |                           |                      |   |
| <b>Sesión 5</b>   |  | <b>Recursos</b>           | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b>   |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 257).  | Libro de texto            | Individual                | 10'                  | Las actividades que queden pendientes se deberán acabar en casa para el próximo día de clase. |
|                   | ❖ Explicación de los complementos indirectos no argumentales o adjuntos: dativo de interés, dativo ético y dativo concordado.  | Pizarra<br>Tiza           | Grupo clase               | 10'                  |   |
|                   | ❖ Corrección de las actividades de gramática: act. 12 p. 166; act. 13-17 p.167; act. 18-22 p. 168.   | Libro de texto<br>Pizarra | Grupo clase               | 30'                  |   |

|                                    |  |                |             |    |  |
|------------------------------------|--|----------------|-------------|----|--|
|                                    |  | Tiza           |             |    |  |
|                                    | ❖ Realización de los deberes para el próximo día: act. 1-4 p. 178 nivel I; act. 2-5 p. 178 nivel II.   | Libro de texto | Grupo clase | 5' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral de los complementos indirectos adjuntos con la participación activa de los alumnos en la resolución de los ejemplos.</li> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul> |                |             |    |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la explicación como en la realización y corrección de los ejercicios.</li> </ul>  |                |             |    |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul>  |                |             |    |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y Literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>  |                |             |    |  |

|                   |   |                 |                           |                      |   |
|-------------------|---|-----------------|---------------------------|----------------------|---|
| <b>CONTENIDOS</b> | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parónimos con <i>ll</i> y con <i>y</i></li> </ul> </li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Léxico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palabras de origen latino: patrimoniales y cultismos</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los medios de comunicación</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comentario de texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprensión, estructura, estilo y valoración.</li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |   |
| <b>Sesión 6</b>   |   | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b>   |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado (p. 182).   | Libro de texto  | Individual                | 10'                  | Las actividades que queden pendientes se deberán acabar en casa para el próximo día de clase. |
|                   | ❖ Corrección de las actividades 1-4 del nivel I y 2-5 del nivel II de la p. 178.  | Libro de texto  | Grupo clase               | 15'                  |   |
|                   | ❖ Lectura cooperativa del texto «Siéntate aquí, chaval» de Arturo Pérez-Reverte (pp. 182-183).  | Libro de texto  | Grupo clase               | 10'                  |   |

|                                    |   |                |            |     |  |
|------------------------------------|---|----------------|------------|-----|--|
|                                    | ❖ Realización de los deberes para el próximo día: actividades 1-11 p. 183.  | Libro de texto | Individual | 20' |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> los alumnos realizan las actividades de manera autónoma con la guía del profesor para que así puedan extraer el conocimiento ellos mismos.</li> </ul>  |                |            |     |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> tanto en la corrección de las actividades como en la lectura del texto.</li> </ul>  |                |            |     |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |                |            |     |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>   |                |            |     |  |

|                    |  |                      |                           |                      |                               |
|--------------------|--|----------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b>  | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b></li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> <li>○ Categorías gramaticales</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comentario de texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprensión, estructura, estilo y valoración.</li> </ul> </li> </ul> |                      |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 7</b>    |  | <b>Recursos</b>      | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b>  | ❖ Dictado.   | Cuaderno de dictados | Individual                | 10'                  |                               |
|                    | ❖ Corrección de las actividades relativas al texto «Siéntate aquí, chaval»: 1-11 p. 183.   | Libro de texto       | Grupo clase               | 25'                  |                               |
|                    | ❖ Análisis morfológico y sintáctico de dos oraciones simples.  | Pizarra<br>Tiza      | Grupos cooperativos       | 20'                  |                               |
| <b>METODOLOGÍA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología cooperativa:</b> los alumnos realizan las actividades de análisis morfológico y sintáctico de manera cooperativa.</li> </ul>   |                      |                           |                      |                               |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> en la corrección de las actividades y del análisis morfológico y sintáctico.</li> </ul>   |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>   |

|                    |   |                 |                           |                      |                               |
|--------------------|---|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b>  | <p><b>I. Estudio de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b></li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Directo (CD) e Indirecto (CI)</li> <li>○ Complementos del predicado (II): Complemento Agente</li> <li>○ Categorías gramaticales</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El texto periodístico</li> </ul> </li> </ul> |                 |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 8</b>    |   | <b>Recursos</b> | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b>  | ❖ Dictado (p. 254).   | Libro de texto  | Individual                | 10'                  |                               |
|                    | ❖ Análisis morfológico y sintáctico de dos oraciones simples.   | Pizarra<br>Tiza | Grupos cooperativos       | 25'                  |                               |
|                    | ❖ Explicación del texto periodístico: el lenguaje y el texto periodístico; los géneros periodísticos, y la organización y el diseño del periódico (pp. 184-185).  | Libro de texto  | Grupo clase               | 20'                  |                               |
| <b>METODOLOGÍA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología cooperativa:</b> los alumnos realizan el análisis morfológico y sintáctico de manera cooperativa.</li> </ul>  |                 |                           |                      |                               |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral del texto periodístico.</li> </ul>   |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> en el análisis morfológico y sintáctico y en la explicación del contenido teórico relativo al texto periodístico.</li> </ul>  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>   |

|                   |  |                      |                           |                      |  |
|-------------------|--|----------------------|---------------------------|----------------------|--|
| <b>CONTENIDOS</b> | <b>I. Estudio de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ortografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ortografía de los extranjerismos</li> <li>○ Acentuación</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diptongos e hiatos</li> <li>○ Categorías gramaticales</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Léxico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palabras procedentes de otras lenguas</li> </ul> </li> </ul> |                      |                           |                      |  |
|                   | <b>Sesión 9</b>  |                      |                           |                      |  |
|                   |  | <b>Recursos</b>      | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b>                                    |
| <b>DESARROLLO</b> | ❖ Dictado.   | Cuaderno de dictados | Individual                | 10'                  | Los alumnos deben traer el móvil y un verso para el próximo día. |
|                   | ❖ Realización y corrección de una actividad de ortografía y gramática para repasar la acentuación, los diptongos e hiatos y las categorías gramaticales.   | Pizarra<br>Tiza      | Grupos cooperativos       | 20'                  |  |
|                   | ❖ Explicación de las palabras procedentes de otras lenguas y de la ortografía de los extranjerismos (pp.   | Pizarra<br>Tiza      | Grupo clase               | 25'                  |  |

|                                    |  |  |  |  |  |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                    | 188-189).  |  |  |  |  |
| <b>METODOLOGÍA</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología cooperativa:</b> los alumnos realizan las actividades de manera cooperativa.</li> <li>○ <b>Metodología magistral:</b> explicación magistral de las palabras procedentes de otras lenguas (préstamos lingüísticos y extranjerismos crudos) y de la ortografía de los extranjerismos.</li> </ul> |  |  |  |  |
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas</b> en la corrección de las actividades y en la explicación del contenido teórico.</li> </ul>  |  |  |  |  |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El contenido de la sesión se evaluará formalmente en el <b>examen final de la unidad (40%)</b> y en el <b>dosier personal (15%)</b>.</li> <li>○ <b>Actitud (5%)</b>. La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión.</li> </ul>  |  |  |  |  |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Lenguas extranjeras.</b></li> </ul>  |  |  |  |  |

|                    |   |                            |                           |                      |                               |
|--------------------|---|----------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| <b>CONTENIDOS</b>  | <b>I. Estudio de la lengua</b><br>✓ <b>Ortografía</b><br><b>II. Educación literaria</b>   |                            |                           |                      |                               |
| <b>Sesión 10</b>   |   | <b>Recursos</b>            | <b>Organización grupo</b> | <b>Temporización</b> | <b>Posibles observaciones</b> |
| <b>DESARROLLO</b>  | ❖ <b>Examen de ortografía (5%):</b> realización de un dictado de examen.  | Hoja de examen             | Individual                | 20'                  |                               |
|                    | ❖ <b>Kahoot (5%):</b> realización de las 15 preguntas de la prueba.   | Móvil<br>Conexión a la red | Individual                | 10'                  |                               |
|                    | ❖ Dinámica de literatura y competencia emocional.   | Versos de los alumnos      | Grupos cooperativos       | 20'                  |                               |
|                    | ❖ Palabras de despedida del <i>Practicum II</i> .   | Discurso                   | Grupo clase               | 10'                  |                               |
| <b>METODOLOGÍA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Metodología constructivista:</b> construyen de forma autónoma su propio aprendizaje.</li> <li>○ <b>Metodología cooperativa:</b> los alumnos realizan la dinámica de literatura y competencia emocional en grupos cooperativos.</li> </ul> |                            |                           |                      |                               |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Resolución de dudas.</b></li> <li>○ <b>Evaluación del examen de ortografía adaptada</b> a las características del alumno.</li> <li>○ <b>Voluntariedad</b> en la dinámica de literatura y competencia emocional.</li> </ul>   |
| <b>EVALUACIÓN</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Examen de ortografía (5%)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -0'5 puntos por falta de ortografía.</li> </ul> </li> <li>○ <b>Kahoot (5%)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Corrección en las respuestas: 10 puntos.</li> </ul> </li> <li>○ <b>Actitud (5%).</b> La participación y el interés se valorarán durante el transcurso de la sesión</li> </ul> |
| <b>CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lengua y literatura catalana.</b></li> <li>○ <b>Literatura universal.</b></li> <li>○ <b>Historia.</b></li> </ul>   |

## **7. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA**

En la séptima sección procedo a la descripción del desarrollo de las intervenciones en el aula. A fin de garantizar cierta sistematicidad, estimo la conveniencia de estructurar la descripción en función de las sesiones impartidas a los diferentes grupos.

### **7.1 Descripción de las intervenciones en 3º ESO B**

#### **DESCRIPCIÓN: PRIMERA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Unas palabras de bienvenida dieron comienzo a la primera sesión. Con el breve discurso de apertura del *Practicum* II ambicioné ir más allá de la mera presentación: quise acercarme a la realidad de mis alumnos, pero, sobre todo, quise conocerlos desde una perspectiva distinta a la académica.

El pretexto del dicho «una imagen vale más que mil palabras», convertido en «una imagen (no) vale más que mil palabras», me concedió la oportunidad de conocer un poco más a mis alumnos. Reconociendo el valor de las palabras, los alumnos tuvieron que decir su nombre seguido de una palabra que los representase, pudiendo ser esta una virtud, un defecto o simplemente cualquier término con el que se sintiesen identificados. A continuación, me presenté en condición de filólogo (*¿filoloqué?*) y de profesor en prácticas con el apoyo visual de unas imágenes (véase la presentación incluida en los anexos) que tan solo pretendían crear un clima propicio para entrar en materia.

Para introducir la literatura del Barroco pregunté por las sensaciones que sintieron durante las vacaciones de Semana Santa y las comparamos con las que sintieron aquel mismo día al sonar el despertador y saber que tenían clase de literatura castellana a segunda hora –aunque me confirmaron, en un intento de consuelo, que «Emprenedoria» era peor–. Si queremos entender cómo nos sentimos hoy, debemos saber de dónde venimos; del mismo modo, para entender la literatura del Barroco debemos conocer que partimos del Renacimiento. Así, procedí a la explicación del contexto histórico, social y cultural del Barroco a partir de la exposición y del comentario de las diferencias manifestadas en distintas obras pictóricas del Renacimiento y del Barroco, así como también a partir de las diferencias presentadas entre el famoso soneto XXIII de Garcilaso «En tanto que de rosa y azucena» y el soneto «Mientras por competir con tu cabello» de Góngora en cuanto al tópico del *carpe diem*.

Después de la exposición del contexto y la introducción concisa a la lírica barroca con el culteranismo y el conceptismo, expliqué las peripecias de Góngora y Quevedo para intentar atraerlos hacia las peculiaridades de ambos poetas. Así, comenté las influencias biográficas más relevantes y la producción literaria tanto de Luis de Góngora y Argote como de Francisco de Quevedo y Villegas con la ayuda de la presentación *powerpoint* y

del dossier preparado para la ocasión. Los soportes mencionados contenían fragmentos que ejemplificaban la producción poética de ambos autores.

#### **DESCRIPCIÓN: SEGUNDA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

La segunda clase se inició de la forma habitual: con el dictado. Después de su corrección, expliqué el análisis morfológico y sintáctico de un par de oraciones simples que había preparado para trabajar los complementos verbales directo e indirecto. En el análisis procuré incidir en los puntos de mayor dificultad. Por último, realicé la corrección de las actividades de gramática que los alumnos habían hecho en el aula, intentando resolver las dudas surgidas con la mayor claridad posible.

#### **DESCRIPCIÓN: TERCERA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Con la tercera intervención di comienzo a la segunda semana del *Practicum II*. Después del dictado –que, por cierto, tanto el de la sesión anterior como el de esta eran textos pertenecientes a la pluma de Cervantes–, me ocupé de la corrección de las actividades de gramática dedicadas a la oración pasiva y el complemento agente. A continuación, centré la sesión en el repaso de cuestiones básicas que los alumnos debían consolidar. Así, la media hora restante la destiné a la realización y corrección en el aula de distintos ejercicios de repaso de ortografía y gramática: parónimos con *ll* y con *y* y complementos verbales, sobre todo.

#### **DESCRIPCIÓN: CUARTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

La continuación del fragmento de *El licenciado Vidriera* sirvió de dictado para la cuarta sesión. Después de su corrección, destiné la mayor parte de la intervención a la explicación de la prosa barroca y al comentario de los *Sueños* y la *Historia de la vida del buscón llamado don Pablos* de Quevedo. La realización y corrección de las actividades del libro de texto ayudó, en la parte final de la sesión, a consolidar el contenido expuesto.

#### **DESCRIPCIÓN: QUINTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Tras el dictado habitual, finalicé el apartado de la prosa barroca con la explicación de las obras *El héroe*, *Oráculo manual y arte de prudencia* y *El criticón* de Baltasar Gracián. Para comentar *El héroe* cité distintas características que según la obra debían formar parte de «aquel que sabe triunfar en el trato social» (Pedraza y Rodríguez, 1980: 298). Así, pudimos contrastarlas con las presentadas por los alumnos.

Después de la literatura, procedí a la explicación del análisis morfológico y sintáctico de la oración «Los días de fiesta de la próxima semana nos ocupan todas las clases de

castellano» a fin de consolidar los contenidos gramaticales trabajados en las sesiones anteriores. Asimismo, para repasar también contenidos gramaticales y ortográficos de materia de arrastre propuse que separaran en sílabas, identificaran diptongos e hiatos y acentuaran, si fuera necesario, un total de diez palabras –algunas de ellas extraídas del dictado de la sesión–.

#### **DESCRIPCIÓN: SEXTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

En la sexta sesión procedí a la corrección de las actividades de comprensión, estructura, estilo y valoración del texto «Siéntate aquí, chaval» de Arturo Pérez-Reverte. A continuación, expliqué al grupo las directrices para la expresión escrita que debían realizar en el tiempo de sesión restante.

Así pues, los alumnos debían redactar un artículo periodístico de opinión, a imitación de los modelos presentados en el libro de texto, sobre las fiestas de La Salle. Para ello, establecí las siguientes directrices: corrección en el contenido, extensión (una página), estructura (título, introducción, exposición subjetiva del tema y conclusión) y corrección ortográfica y gramatical (menos cero coma uno por cada falta ortográfica o gramatical hasta un máximo de dos puntos).

#### **DESCRIPCIÓN: SÉPTIMA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

La sesión se abrió con la lectura de un texto del *Don Quijote de la Mancha* para el dictado. A continuación, expliqué el apartado de comunicación dedicado al texto periodístico, incidiendo en las características del lenguaje periodístico, así como en los distintos géneros existentes dentro del periodismo: géneros informativos, de opinión y mixtos. Para consolidar la teoría, realizamos, de forma oral, la actividad propuesta en el libro de texto. Llegando al final de la sesión, expliqué la actividad de expresión oral que deberán hacer más adelante y que, por desfortuna, ya no estaré en el centro para verla: los alumnos deberán representar, en grupos, una breve pieza teatral. De todos modos, aquellos alumnos que no quieran formar parte de la actividad, optan a la realización de un trabajo alternativo, especificado en el apartado de *Evaluación*.

#### **DESCRIPCIÓN: OCTAVA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

En esta octava sesión, formamos los grupos cooperativos para la representación dramática; la participación, en general, resultó positiva, aunque más de un alumno se decantó finalmente por el trabajo alternativo. Después de la formación de los grupos, realizamos el examen de ortografía y repartí las expresiones escritas para comentar los errores en general. La última sesión con el grupo finalizó con un emotivo discurso de despedida.

## **7.2 Descripción de las intervenciones en 3º ESO A**

### **DESCRIPCIÓN: PRIMERA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

El discurso de apertura y la presentación de los alumnos a partir del dicho «una imagen (no) vale más que mil palabras» constituyeron la primera toma de contacto con el nuevo grupo. Después de la breve presentación, procedí a la realización de un dictado y a la explicación de las palabras patrimoniales y los cultismos. Para consolidar el contenido expuesto, valoré las actividades presentadas en el libro de texto, finalizando la sesión con su corrección.

### **DESCRIPCIÓN: SEGUNDA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

La realización del dictado y su posterior corrección cedieron el paso a la explicación de la prosa barroca. Centré la exposición en el comentario, parcialmente teatralizado, del contexto barroco y de las obras *Sueños* y *El buscón* de Quevedo, y *El héroe, Oráculo manual y arte de prudencia* y *El criticón* de Baltasar Gracián. Para reafirmar el contenido explicado me apoyé en las actividades del libro de texto, cuya corrección cerró la segunda sesión.

### **DESCRIPCIÓN: TERCERA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Después del dictado, procedí a la corrección de las actividades pendientes del apartado de la competencia literaria. Así pues, la lectura en voz alta de los textos «Camino a Segovia», «El pastelón de Madrid» y «Guardar los mandamientos» se acompañó de la corrección de los ejercicios correspondientes. Aclaré ciertas dudas de carácter léxico durante su lectura y, sobre todo, comenté distintas partes de los textos a medida que avanzaba en la corrección de las actividades.

### **DESCRIPCIÓN: CUARTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

La continuación del texto de *El licenciado Vidriera* sirvió de dictado para la cuarta sesión. Después de su corrección, proseguí con las actividades de la sección de educación literaria: leímos los textos «Un desertor», perteneciente a la obra anónima *La vida y hechos de Estebanillo González*, y «Prevenir los rumores», una versión modernizada a mano de José Ignacio Díez Fernán del *Oráculo manual y arte de prudencia* de Baltasar Gracián, y comentamos las actividades.

Por último, inicié la corrección de las actividades de gramática que estaban pendientes. Consideré conveniente resolver las dudas con el análisis sintáctico de los casos más conflictivos en la pizarra, pues así podían ser más conscientes de los pasos dados para realizar el análisis.

### **DESCRIPCIÓN: QUINTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

En la quinta intervención seleccioné la primera parte del texto «Comprar un mundo» para el dictado. A continuación, centré la sesión en la explicación de los complementos indirectos no argumentales y en la corrección del resto de las actividades de gramática. Para cerrar la sesión precisé los deberes para el próximo día y permití que los avanzaran en los minutos finales.

### **DESCRIPCIÓN: SEXTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Delimité una parte de la lectura que realizaríamos a continuación para el dictado. Así, después de la corrección de las actividades del nivel I y II, que no entrañaron ninguna dificultad por ser actividades de consolidación de cuestiones básicas de la unidad, leímos en voz alta el texto «Siéntate aquí, chaval» de Pérez-Reverte. Durante su lectura, aclaré cierta terminología relacionada con el mundo del periodismo que queda algo alejada de nuestro tiempo como «linotipia», «teletipo» o «una Olivetti», así como otros vocablos del texto como «cínico», «infantería» y «misantería». En la parte final de la sesión, pudieron avanzar las actividades de comprensión, estructura, estilo y valoración relativas a la lectura, pues procederemos a su corrección en la próxima clase.

### **DESCRIPCIÓN: SÉPTIMA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Después del dictado, extraído del cuaderno de ortografía que me facilitó el tutor, comentamos las actividades del texto de Pérez-Reverte. Los minutos restantes de la sesión los dedicamos al análisis morfológico y sintáctico, en grupos cooperativos, de un par de oraciones simples: «El profesor de prácticas se nos va contento la próxima semana» y «A nadie le gusta el análisis sintáctico de hoy por la mañana». Las oraciones permitieron el repaso de cuestiones sintácticas trabajadas durante la unidad como el complemento indirecto no argumental y la duplicación del complemento indirecto.

### **DESCRIPCIÓN: OCTAVA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

El enfrentamiento entre el Caballero de la Blanca Luna y don Quijote constituyó el dictado de la sesión. Acto seguido, continuamos con el análisis morfológico y sintáctico, en grupos cooperativos; en esta ocasión, trabajamos las oraciones «El camarero trajo frío el café al cliente» y «El corazón de Marta fue conquistado por Lope». Les expliqué la historia de Lope y Marta, recomendándoles el poema de José Hierro «Lope. La noche. Marta». Después del análisis, me ocupé del apartado de comunicación dedicado al texto periodístico: expliqué las características del lenguaje periodístico, los distintos géneros, así como la organización y el diseño de un periódico.

### **DESCRIPCIÓN: NOVENA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Después del habitual dictado, hicimos una actividad para repasar cuestiones ortográficas y gramaticales. Así, trabajamos los diptongos e hiatos, la acentuación y las categorías gramaticales a partir de un conjunto de palabras y de oraciones que dicté para analizarlas.

Al final de la sesión, expliqué las palabras procedentes de otras lenguas, incidiendo en la diferencia entre los préstamos lingüísticos y los extranjerismos crudos. Por otra parte, en cuanto a la ortografía de los extranjerismos, les recomendé más intuición y sentido común que memorización de las normas.

### **DESCRIPCIÓN: DÉCIMA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Último día del *Practicum II*. Abrí la sesión con la lectura del último dictado; un dictado un tanto distinto, puesto que computaba como examen de ortografía para la calificación final. A continuación, les presenté el *Kahoot* de la unidad y, por tanto, entendieron el porqué del traer el móvil a clase. Todos participamos, eso sí, con pseudónimos de lo más ingeniosos, en las quince preguntas de la prueba.

Después, en la media hora restante, realizamos una dinámica que pretendía unir la literatura con las emociones. Los alumnos trajeron un verso o una frase emotiva que significara algo especial para ellos. Una vez en clase, formando un círculo, tenían que elegir a un compañero para dedicarle su verso y aquel que recibía el verso debía expresar qué había sentido; varios alumnos participaron en la dinámica. Finalmente, las palabras de despedida cerraron una de las etapas más maravillosas de mi vida.

## **8. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA**

Después de describir el desarrollo de las intervenciones en el aula, en las próximas líneas del octavo capítulo expongo su valoración.

### **8.1 Valoración de las intervenciones en 3º ESO B**

#### **VALORACIÓN: PRIMERA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Con más horas de ilusión que de sueño abrí la puerta de la clase. El alto nivel de exigencia personal me obligaba a dar lo mejor de mí; no podía defraudar al centro que me formó durante tantos y tantos años. Por ello, a pesar de los nervios, procuré forjarme en la confianza y en la seguridad que todo docente debe conocer.

Si bien parte del humor preparado y ensayado hasta la saciedad no floreció –cosas del directo–, pude realizar la programación prevista sin problemas. La participación de los alumnos en la parte inicial de la presentación y en la lectura de los poemas, sumado a su interés y atención, acrecentaron mi sensación de determinación en el aula.

La explicación del contexto y la lírica del Barroco transcurrió sin alteraciones dignas de reseñar. En cambio, considero necesario detenerme en la repercusión de la parte inicial de mi intervención. La presentación de los alumnos a partir de una palabra puede concebirse, *a priori*, como una forma trivial de introducirse en el aula. Sin embargo, en escasos cinco minutos presencié intereses, pero también preocupaciones, inseguridades, y miedos de mis alumnos: salieron a la luz palabras tan significativas como «vergüenza», «timidez», «habladora» y otras como «música» y «deporte».

Mi aspiración, seguramente considerada utópica por muchos, es intentar acabar con las etiquetas del alumnado y procurar que todos se sientan realizados en mis clases. Mi compromiso con la docencia no me permite aceptar que alguien se sienta incómodo en el aula o piense que no ha aprendido nada importante.

#### **VALORACIÓN: SEGUNDA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

El resultado de la sesión fue positivo. Los alumnos supieron identificar los complementos directo e indirecto prácticamente sin dificultad. No obstante, percibí que las actividades presentadas en el libro de texto rozaban la mecanicidad, ya que relegaban la reflexión gramatical a un plano marginal.

A nivel actitudinal, presencié el primer acto disruptivo. De todos modos, provocó un reducido impacto en el funcionamiento del aula, pues las risas del alumno cesaron de inmediato ante la primera advertencia.

### **VALORACIÓN: TERCERA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Tanto hablar de la obsesión de Quevedo por el paso del tiempo... y pareció que el *tempus fugit* se apoderó de mi programación. Durante el transcurso de la sesión no acaeció nada reseñable; por este motivo, más que una valoración de la tercera intervención prefiero dejar constancia de la preocupación que me abordó sobre la temporalización. El ritmo tan veloz al que se tienen que impartir los contenidos imposibilita, en la mayoría de las sesiones, un tratamiento más holístico y profundo de los temas a tratar. Asimismo, pienso que atender las distintas dudas o dificultades de todo el alumnado se torna una labor más que laboriosa.

### **VALORACIÓN: CUARTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

La semana anterior impartí el mismo contenido de la sesión al grupo A. Así, después de valorar la reacción de los alumnos del otro grupo estimé conveniente modificar la estructura de mi intervención, puesto que intenté trabajar un contenido demasiado exhaustivo sobre la prosa barroca en un intervalo de tiempo muy reducido como para que los alumnos comprendieran el tema en su totalidad. Por tanto, centré la sesión en la explicación del apartado de la prosa didáctica y de ficción, así como en el comentario de los *Sueños* y *El buscón* de Quevedo, posponiendo la prosa de Gracián para la próxima sesión. Los alumnos formularon más preguntas que el otro grupo, por lo que parte del tiempo de la sesión se invirtió en matizar y resolver las distintas cuestiones que surgieron a raíz de la explicación.

### **VALORACIÓN: QUINTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Los alumnos participaron de forma activa en la explicación de *El héroe* de Gracián aportando aquellas características que ellos consideraban que todo príncipe o persona poderosa debía poseer. Todas las aportaciones fueron muy acertadas, incluso algunas coincidían con las destacadas por Gracián. En cuanto a las actividades gramaticales de repaso, los alumnos no presentaron ningún problema en su realización. Además, pude atender de forma particular las dudas de aquellos alumnos con más dificultades. De todos modos, como en el análisis morfológico y sintáctico de la segunda sesión, procuré explicar y justificar todos los pasos del análisis.

### **VALORACIÓN: SEXTA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

De la sexta intervención destaco, por una parte, la explicación de los criterios de la expresión escrita, ya que considero que los alumnos deben recibir las indicaciones pertinentes para la realización de las actividades que serán sometidas a evaluación.

Y, por otra, también me gustaría dejar constancia de las diferentes estrategias metodológicas que los alumnos siguieron para redactar el artículo de opinión. Así, mientras que algunos alumnos –la minoría, de hecho– esbozaron una lluvia de ideas o bosquejaron la estructura del texto antes de comenzar a redactarlo, otros –la mayoría de ellos– fueron plasmando sus ideas sobre el papel a medida que estas se les aparecían. Esto último me hizo pensar que sería conveniente dedicar parte de una sesión a explicitar las fases del proceso creativo, pues la planificación y estructuración textuales mejorarían la calidad de sus próximas expresiones escritas u orales.

### **VALORACIÓN: SÉPTIMA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

Los alumnos se mostraban algo más inquietos de lo normal, pues parte de ellos incluso desatendió a la explicación. De todos modos, no fueron necesarias demasiadas advertencias para retomar el funcionamiento normal del aula. Luego, con la información sobre la representación teatral que deberán preparar se formó, como era de esperar, un revuelo que duró hasta el final de la sesión.

### **VALORACIÓN: OCTAVA INTERVENCIÓN 3º ESO B**

No me podía creer que llegara tan rápido el día de despedirme. Antes de entrar por última vez en el aula de tercero B intenté hacer memoria y recordar parte de las sesiones anteriores –casi como en los *flashbacks* hollywoodienses–. De hecho, en la hora del patio, durante el café, reconozco que no paré de pensar en las expectativas que me forjé al inicio del *Practicum* sobre el grupo, pues me advirtieron nada más comenzar de que se trataba de un grupo conflictivo y muy disruptivo en general; aunque, sobre todo, con determinados profesores. Sin embargo, la actitud en mis clases ha sido más que excelente. ¡Claro que los perdía en más de una ocasión durante la explicación! y que no hacían los deberes, ¡también!, pero aún así permanecieron con respeto en todas las sesiones. Además, después del emotivo discurso de despedida, se acercaron los dos alumnos más conflictivos de la clase –y me atrevería a decir que del centro–, y me dijeron: «suerte para lo del máster y el futuro».

Estoy seguro de que etiquetamos y retroalimentamos conductas con nuestro comportamiento que no nos llevan a ninguna parte. Todo alumno conflictivo lo es por algún motivo y no tengo para nada claro que con una enseñanza autoritaria y distante consigamos solucionar algo. Así, para cerrar las valoraciones de la unidad didáctica del grupo B, aludo a la comprensión y al afecto que debemos dar a los alumnos, porque ellos, como nosotros, tienen también conflictos de todo tipo. Seguramente, a nuestros ojos, no sean de la misma magnitud, pero para ellos son lo suficientemente importantes como para afligirlos o como para hacerlos reaccionar contra todo. A veces, con un poco de atención y paciencia se solucionan más conflictos que con copias e intransigencia.

## **8.2 Valoración de las intervenciones en 3º ESO A**

### **VALORACIÓN: PRIMERA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

La ilusión se desató, de nuevo, en mis primeras palabras pronunciadas al grupo. A diferencia de la primera intervención en 3º ESO B, en esta ocasión me sentía con una confianza inquebrantable. Pude transmitir mejor mi declaración de intenciones: quiero aprender de ellos al mismo tiempo que ellos aprenden algo de mí. A pesar de ser un defensor a ultranza de la importancia de los contenidos, confieso que sentiré una profunda satisfacción si mis alumnos conciben, aun en su mínima expresión, el valor de la lengua y de la literatura.

La presentación inicial reflejó una realidad muy similar al grupo anterior. Así, relucieron palabras de toda clase, produciéndome una inquietud singular aquellas que aludían a los defectos o preocupaciones. Por último, he de decir que la explicación magistral transcurrió sin problemas y contó con la participación activa del alumnado.

### **VALORACIÓN: SEGUNDA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

La explicación visual y teatralizada del contexto barroco ayudó a que los alumnos entendieran el panorama sociocultural de la literatura que se iba a tratar durante la sesión. Los *Sueños* de Quevedo (*Sueño del Juicio Final*, *El alguacil endemoniado*, *Sueño del infierno*, *El mundo de por dentro*, *Sueño de la Muerte*) gustaron por la conjugación de sátira y fantasía. Asimismo, parte del contenido lo ejemplifiqué con citas extraídas de las obras, recogidas en el *Manual de literatura española* de Pedraza (1980), y con alusiones a series animadas como *Los Simpson*. En mayor o menor medida, la sesión consiguió atraer el interés de los alumnos por la prosa barroca.

### **VALORACIÓN: TERCERA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Demasiadas actividades quedaban pendientes para su corrección. Los textos permitían un trabajo más exhaustivo, ya que presentaban una notable riqueza tanto en la forma como en el contenido y, además, su temática resultaba muy atractiva para los alumnos. Sin embargo, la limitación temporal repercutió, una vez más, en la funcionalidad de la clase; aunque, por fortuna, la totalidad de los alumnos se implicó en la lectura y en la corrección de los ejercicios, incluso aquellos que no tenían los deberes hechos decidieron animarse en la corrección.

### **VALORACIÓN: CUARTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Destaco la participación de los alumnos en la corrección de las actividades. Así, por ejemplo, en la cuarta actividad del texto «Un desertor» presentaron múltiples casos de

héroes y antihéroes de películas actuales. En cuanto a los ejercicios de gramática, señalo el alto nivel de análisis sintáctico que exhibió, en general, el grupo.

#### **VALORACIÓN: QUINTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

El texto del dictado era propicio a la reflexión, pero la necesidad de acabar con la corrección de las actividades de gramática no me permitió ahondar en él. A pesar de que los alumnos se mostraban nerviosos e inquietos por venir de Educación Física y por ser viernes, participaron, de nuevo, muy activamente en la corrección de las actividades. Además, me sorprendió, como en la sesión anterior, el nivel de análisis sintáctico del grupo, pues fueron capaces de identificar complementos de alta complejidad como los predicativos del CD o CI dativos de interés. Gracias al adecuado desarrollo de la sesión, consideré y acepté la posibilidad de avanzar los deberes del próximo día durante los últimos minutos de clase.

#### **VALORACIÓN: SEXTA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Todavía recuerdo cómo vivía la víspera a las Fiestas de La Salle cuando era estudiante. Por supuesto, me pasaba la noche en vela fantaseando con atravesar la línea de meta con mi dorsal cuidadosamente unido a la camiseta la tarde anterior con los imperdibles de siempre. Era un día de emoción, de festejo y de celebración con los compañeros y eso es lo que he podido sentir, ya no como alumno, pero sí como profesor: la ilusión de los alumnos por ganar a los de Bachillerato en el partido de fútbol, por ser finalistas en el concurso de baile..., pero sobre todo por disfrutar y pasarlo bien.

La sexta sesión se desarrolló con normalidad, aunque entre ejercicio y ejercicio emitíamos juicios de valor –evidentemente– sobre las injustas faltas cometidas por los de Bachillerato o sobre el auténtico espectáculo de los bailes de algunos grupos... ¿Acaso no es esto importante para ellos? Lo es como para mí lo fue en su día. Por ello, considero que también se puede hablar durante la clase de sus intereses y sensaciones, porque lo que para algunos profesores puede ser una pérdida de tiempo, para ellos significa comprensión y afecto.

#### **VALORACIÓN: SÉPTIMA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

A pesar del considerable volumen de trabajo, todo el grupo, excepto tres alumnos, presentó los deberes hechos. Por si esto fuera poco, he de expresar que me sentí impresionado al observar cómo la mayoría de los alumnos identificó el dativo ético de la primera oración y, por fortuna, no subrayó *a nadie* como el sujeto del verbo *gusta* de la segunda. Es cierto que la explicación de los complementos indirectos adjuntos era reciente, pero aun así considero que debe valorarse de forma muy positiva que hayan sido capaces de reconocerlo sin apenas dificultades.

### **VALORACIÓN: OCTAVA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Los alumnos estaban nerviosos e inquietos por el examen que tenían mañana de Matemáticas. Así, el análisis morfológico y sintáctico en grupos cooperativos resultó un tanto problemático para el funcionamiento del aula. De todos modos, después de la dinámica, atendieron con mayor o menor interés a la explicación del texto periodístico. Aunque tuve que amonestar a más de un alumno en varias ocasiones, no alteró de forma grave el desarrollo de la sesión.

### **VALORACIÓN: NOVENA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

Durante la realización de la actividad de ortografía y gramática comencé a sentir la sensación de que la experiencia ya estaba tocando a su fin. En la explicación de los extranjerismos intenté que buscaran palabras que ellos utilizan con frecuencia y me vino muy bien ver el *spinner* de varios alumnos revoloteando por los aires para explicar la diferencia entre los préstamos lingüísticos y los extranjerismos crudos. Respecto a la ortografía de los extranjerismos, aludí al sentido común, ya que no considero necesario que deban aprenderse las distintas normas específicas, pues, en casos concretos de duda siempre pueden acceder al DRAE o a los recursos de la Fundéu.

### **VALORACIÓN: DÉCIMA INTERVENCIÓN 3º ESO A**

De la primera a la última sesión, intenté que todas mis intervenciones respondieran a las expectativas de mis alumnos. Antes de comenzar con la sesión, ya se acercaron algunos alumnos para preguntarme si hoy era el último día. Y sí, lamentablemente, lo era. Así que quería despedirme de la mejor forma posible.

La experiencia del *Kahoot* resultó todo un éxito, porque no habían hecho ninguno aún. No paraban de preguntarme que si todo eso lo había hecho yo: ¡ay, si supieran lo fácil que es preparar un *Kahoot*! Después, llevamos a cabo la dinámica de la literatura y la competencia emocional, que casi fracasa por el hecho de que muchos alumnos habían traído frases de todo tipo menos emotivas... De todos modos, pudimos probarla con varios alumnos.

Finalmente, mis palabras de despedida cerraron la última sesión. Si algo recordaré del *Practicum* por mucho tiempo, será todo el afecto recibido por este grupo. A modo de anécdota, he de decir que se me acercaron, por última vez, unos alumnos a decirme que tenía que ser profesor ya; ante tal consideración, les propuse que recogieran firmas y que yo las llevaría al Máster. Espero que no se lo tomaran al pie de la letra...

## 9. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

La novena sección de la memoria concentra las conclusiones extraídas de la segunda estancia de prácticas e invita al lector a reflexionar sobre distintas cuestiones relativas al sistema educativo y la docencia. Después de revisar mis intervenciones y recordar parte de las conversaciones mantenidas con los profesores del centro, considero conveniente presentar una reflexión sobre los siguientes puntos: *crisis de la lengua y la literatura, sistema competencial y atención a la diversidad*; además, permítaseme un tono más íntimo para ultimar la memoria, reivindicando el *sentido vocacional* de la docencia a partir de mis palabras de despedida pronunciadas el último día de clase a los alumnos.

### CRISIS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Entiéndase mi primera conclusión como una denuncia de la disparidad existente entre los postulados teóricos de la Pedagogía, estudiados durante el máster, y las prácticas docentes de nuestro sistema educativo. La pomposidad de la Pedagogía, a veces mal inspirada en el paraíso educativo finlandés, se manifiesta en artículos e investigaciones que hablan de competencias transversales, del –cuando menos, peligroso– aprendizaje para la competencia profesional, del uso de las TIC o de las TAC, de las metodologías didácticas cooperativas, de aparentes juegos de palabras como «aprender a aprender»... y, a mi entender, de un sinfín de disquisiciones terminológicas que resuenan como un eco perdido y alejado de las necesidades educativas de nuestro sistema.

La falta de científicismo y las oscuras intenciones que se ocultan detrás de parte de estas nuevas estrategias «educativas» me inquietan, pues léanse las siguientes consideraciones de Marco Stiefel en *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo* (2008: 18):

La propuesta educativa que centra la actividad escolar en el logro de una serie de competencias básicas, (sic) es algo que le llega a España por el hecho de su pertenencia a la Unión Europea [...]. Prestar funcionalidad a los aprendizajes, realizar la transferencia obligada entre el contexto de aprendizaje y el contexto de aplicación, es un objetivo que, como se apuntó en un principio, viene urgido por el mundo del trabajo y por la imposibilidad de abarcar hoy el horizonte cultural con todos sus frentes, tal como puede contemplarse a través de las diferentes fuentes informativas: diarios, televisión, Internet, etc.

Por desgracia, en esa «imposibilidad de abarcar hoy el horizonte cultural» se desenvuelve la lamentable crisis de las Humanidades en general y la infravaloración que hoy en día padece el estudio de la lengua y la literatura en particular<sup>4</sup>. De hecho, la lengua y la literatura han quedado desterradas de la enseñanza por culpa de una dedicación ridícula a su estudio: tres horas semanales en la Educación Secundaria

---

<sup>4</sup> Véase RODRÍGUEZ, F. (2006): «Literatura y crisis de las Humanidades» en *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Vol. XI, pp. 199-212

Obligatoria y dos en el Bachillerato. La «imposibilidad» –ahora sí– de ofrecer una enseñanza de calidad se manifiesta en la evidente desaparición de la literatura, ya que a pesar de estar contemplada aún en los currículos oficiales, la literatura en las aulas vive condenada a sus últimos días.

### **SISTEMA COMPETENCIAL**

Enlazando con la primera reflexión y sin intención de demorarme más en este asunto, concluyo que la introducción del sistema competencial ha revolucionado la enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, también los procesos de evaluación. No obstante, este cambio de paradigma educativo, asentado en el aprendizaje competencial, se aleja paradójicamente de la formación de alumnos competentes y se aproxima a las exigencias de las estructuras socioeconómicas imperantes en la actualidad, pues el entramado del «neoliberalismo pedagógico» destruye el conocimiento (declarativo) y la cultura en un mercado laboral que demanda la entrada constante de profesionales técnicos.

### **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El haber impartido las clases del *Practicum* en distintos grupos pertenecientes al mismo curso y etapa académica me ha imbuido a reflexionar sobre la diversidad. Ya, en más de una ocasión, he defendido que la diversidad debería concebirse como la coexistencia natural de distintas realidades que enriquece el funcionamiento del aula.

El devenir de las sesiones ha puesto de manifiesto que las intervenciones deben adaptarse a las necesidades particulares de los alumnos, pero, sin embargo, concluyo en tercer lugar que existen ciertas limitaciones propias del sistema que dificultan la atención a la diversidad. Así, por un lado, considero que nuestra formación académica se muestra insuficiente para poder atender a la diversidad de forma sistemática y respetuosa y, a tal muro, deben añadirse, por otro lado, inconvenientes de carácter organizativo como la masificación de las aulas o la falta de tiempo del personal docente.

En consecuencia, las inteligencias múltiples y los distintos ritmos de aprendizaje se desvanecen en un proceso de enseñanza-aprendizaje injustamente estandarizado. Por esto, las prácticas docentes deben incorporar, en la medida de lo posible, un repertorio metodológico diverso y un contenido curricular multidisciplinar. De todos modos, el equilibrio suele ser la respuesta adecuada como en cualquier situación y, así, en el contexto académico, entiendo el equilibrio entre las metodologías magistrales o conductistas y las constructivistas como un factor decisivo para el progreso académico del alumnado. En cualquier caso, las metodologías didácticas deben proyectarse con una justificación científica que respalde su implantación.

## SENTIDO VOCACIONAL DE LA PROFESIÓN

El *Practicum* II ha supuesto un punto de inflexión en mi carrera académica. Quisiera cerrar las conclusiones con una confesión y es que no considero mi vocación, ya expresada incesantemente en la memoria del *Practicum* I, como resultado azaroso de una inspiración –considerada incluso celestial por algunos–, sino más bien como producto de una profunda reflexión que me ha acompañado con más intensidad durante mis últimos años de formación.

Así, mi última conclusión apunta hacia el inherente sentido vocacional de la práctica docente. Parece incuestionable, permítaseme la utopía, que el impulso vocacional debería estar presente en todas las actividades laborales, si más no en aquellas profesiones de alto compromiso social como la docencia; pues, nuestro compromiso con la sociedad franquea los límites de la enseñanza, inclusive los de la educación, ya que, a mi parecer, los docentes somos responsables directos del progreso social. Remitiendo a las postreras palabras de la memoria anterior, insisto en que «el futuro nace en las aulas».

Precisamente por nuestra responsabilidad social debemos garantizar, cuando menos, una enseñanza y una educación de calidad; el orden de los factores –enseñar y educar– no es aleatorio. Para poder ofrecerlas, la vocación deviene imprescindible, pero esta sin una rigurosa formación académica carece de sentido. Si bien el profesorado se alza como el mástil de un barco que en ocasiones lo acusamos de viajar a la deriva, deberíamos ser conscientes de que solo una actuación conjunta de las distintas estructuras de la comunidad educativa puede dar rumbo fijo al sistema de enseñanza.

No quisiera cerrar la memoria de prácticas con un tono tan crítico. Así, sean las siguientes palabras, dedicadas el último día a aquellos alumnos que han formado parte de esta maravillosa experiencia, las que den fin a la presente memoria:

«Gracias. El primer día nos presentamos diciendo nuestro nombre y una palabra con la que nos sentíamos identificados. Yo, en su día, os dije «filólogo» por el amor que siento por la lengua y la literatura, pero hoy os digo «gracias». Gracias por confiar en mí y, sobre todo, gracias por darme la oportunidad de aprender de vosotros.

¿Sabéis qué? Detrás de mi vocación también ha habido incertidumbre, miedo, preocupaciones y dudas que han desaparecido siempre de la misma manera: con **confianza**. En las clases del máster nos advertían de todo lo difícil de la profesión, de todo lo que hay que aguantar, de toda la presión que un profesor soporta por culpa de sus alumnos... ¡Maldita sea!, y permitidme la expresión, lo que no saben ellos es que vosotros sois el futuro. Aquí, en esta clase, están presentes las personas que salvarán centenares de vidas, que enseñarán a hablar a nuestros hijos, que cuidarán de ellos... Todos sois heroínas y héroes con la responsabilidad de hacer de este mundo un mundo mejor.

Antes de irme os quiero regalar algo y es este verso de Lope: «creer que un cielo en un infierno cabe». Porque la vida puede que os parezca a veces eso, un infierno; las

cosas no siempre salen como uno quiere, os toca crecer en un contexto difícil..., pero tened presente que siempre estará ese cielo, siempre quedará esa alegría que os permita seguir adelante con fuerza.

Encontrad vuestra fuerza y haced de este mundo un mundo mejor.

De nuevo, gracias.»

## 10. FUENTES DOCUMENTALES

### Documentación La Salle Tarragona:

Proyecto Educativo de Centro (PEC).  
Reglamento de Régimen Interno (RRI).  
Programación General Anual (PGA).

### Documentación Generalitat:

Currículo del ámbito lingüístico (ESO).

<<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNE X-3-Ambit-lingueistic.pdf>> [10-04-2017]

Competencias básicas del ámbito lingüístico (ESO).

<<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccion s/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>> [10-04-2017]

Contenidos clave de las competencias (ESO).

<<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/aa8b1e25 -e6e9-4a08-96ef-3bdba9b499c1/Contingutsclau-competencies llengua.pdf>>  
[10-04-2017]

Documento de orientación sobre la diversidad en la ESO.

<<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027/f622de9d -a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document orientacio atencio diversitat eso.pdf>>  
[10-04-2017]

### Libro de texto:

GRENCÉ RUIZ, T. *et al.* (2015). *Lengua castellana y literatura 3. Serie comenta.* Barcelona: Santillana Educación, S.L.

### Bibliografía consultada:

MARCO, B. (2005). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo.* Madrid: Narcea, pp. 13-20.

PEDRAZA, F. B. y RODRÍGUEZ, M. (1980). *Manual de literatura española. Barroco: Introducción, prosa y poesía.* Navarra: Cénlit Ediciones. Vol. III, pp. 13-90; 289-313; 425-489; 611-659; 683-755.

PEDRAZA, F. B. y RODRÍGUEZ, M. (1980). *Manual de literatura española. Barroco: Teatro*. Navarra: Cénlit Ediciones. Vol. IV, pp. 61-196; 345-492.

PEDRAZA, F. B. y RODRÍGUEZ, M. (1980). *Manual de literatura española. Siglo XVIII*. Navarra: Cénlit Ediciones. Vol. V, pp. 13-88.

RODRÍGUEZ, F. (2006). «Literatura y crisis de las Humanidades» en *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Vol. XI, pp. 199-212. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-y-crisis-de-las-humanidades-0/>> [18-05-2017]

WALTERS, L. (2000). «Four Leading Models of Cooperative Learning» en *Harvard Education Letter Research Online*. Masachusets. Disponible en <<http://hepg.org/hel-home/home>> [10-04-2017]

# ANEXOS

SESIÓN I

3º ESO B

## Practicum II: Lengua y Literatura

La Salle Tarragona - Universitat Rovira i Virgili



Damián Morales Sánchez

## I. Presentación

- I.1 Una imagen (no) vale más que mil palabras.



## I. Presentación

- I.2 ¿Filoloqué?

Grado de Lengua y Literatura  
Hispánicas (URV)

Máster en Formación del Profesorado  
de ESO y Bachillerato (URV).





## I. Presentación

### ◦ 1.2 ¿Filoloqué?

Profesor



Alumno en prácticas



## I. Presentación

### ◦ 1.2 ¿Filoloqué?

Profesor en prácticas



## II. Literatura barroca: poesía

**Renacimiento: 1500-1600**



**Renacimiento: 1500-1600**



**Barroco: 1600-1680**



**Barroco: 1600-1680**



## Collige, virgo, rosas: Garcilaso

- En tanto que de rosa y de azucena se muestra la color en vuestro gesto, y que vuestro mirar ardiente, honesto, con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que el cabello, que en la vena del oro se escogió, con vuelo presto por el hermoso cuello blanco, enhiesto, el viento mueve, esparce y desordena:

**coged de vuestra alegre primavera el dulce fruto antes que el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre.**

Marchitará la rosa el viento helado, todo lo mudará la edad ligera por no hacer mudanza en su costumbre.

## Carpe diem: Góngora

- Mientras por competir con tu cabello Oro bruñido al sol relumbra en vano, Mientras con menosprecio en medio el llano Mira tu blanca frente al lilio bello;

Mientras a cada labio, por cogello, Siguen más ojos que al clavel temprano, Y mientras triunfa con desdén lozano Del luciente cristal tu gentil cuello,

Goza cuello, cabello, labio y frente, Antes que lo que fue en tu edad dorada Oro, lilio, clavel, cristal luciente,

No sólo en plata o viola troncada **Se vuelva, más tú y ello juntamente En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.**



## Góngora

- **Grandes poemas:**
  - «Fábula de Polifemo y Galatea»
  - «Soledades»
- **Poemas menores:**
  - Religiosos
  - Panegíricos, dedicatorias, cortesanos
  - Amorosos
  - De desengaño
  - Romances burlescos, satíricos
  - Parodias



## Góngora: 1561-1627

¿Tan mal te dolía la vida?  
¡Oh bien hi de puta, puto,  
el que sobre tu cabeza  
pusiera un cuerno de juro!

## Góngora: 1561-1627

Ándeme yo caliente  
Y ríase la gente.  
Traten otros del gobierno  
del mundo y sus monarquías,  
mientras gobiernan mis días  
mantequillas y pan tierno,  
Y las mañanas de invierno  
naranja y aguardiente,  
Y ríase la gente.

## Góngora: 1561-1627

Pues Amor es tan cruel,  
que de Píramo y su amada  
hace tálamo una espada,  
do se junten ella y él,  
sea mi Tisbe un pastel,  
y la espada sea mi diente,  
y ríase la gente.

## Quevedo: 1580-1645

- Poemas metafísicos, morales y religiosos
- Amorosos
- Satíricos y burlescos
- Jácaras, poemas obscenos



## Poemas metafísicos, morales y religiosos

Ayer se fue; mañana no ha llegado;  
hoy se está yendo sin parar un punto:  
soy un fue, y un será, y un es cansado.

En el hoy y mañana y ayer, junto  
pañales y mortaja, y he quedado  
presentes sucesiones de difunto.

## Poemas metafísicos, morales y religiosos

¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!  
¡Poco antes, nada; poco después, humo!  
[...]

Ya no es ayer; mañana no ha llegado;  
hoy pasa, y es, y fue, con movimiento  
que a la muerte me lleva despeñado.

## Poemas satíricos y burlescos: crítica social

¿Quién los jueces con pasión,  
sin ser unguento, hace humanos,  
pues untándolos las manos  
los ablanda el corazón?

## Poemas satíricos y burlescos: misoginia

Mujer que dura un mes se vuelve plaga

Fue mártir, porque fue casado y pobre;  
hizo un milagro, y fue no ser cornudo.

## Poemas satíricos y burlescos: racismo.

Una tenebrosa boda,  
porque era toda de negros.  
[...] negro esposo, negra esposa  
y negro acompañamiento.

**Sesión 1. Literatura castellana: lírica del Barroco.**

**GARCILASO DE LA VEGA (1503-1536)**

**Soneto XXIII**

En tanto que de rosa y de azucena  
se muestra la color en vuestro gesto,  
y que vuestro mirar ardiente, honesto,  
con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena:

**coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto antes que el tiempo airado  
cubra de nieve la hermosa cumbre.**

Marchitará la rosa el viento helado,  
todo lo mudará la edad ligera  
por no hacer mudanza en su costumbre.

**LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE (1561-1627)**

**Mientras por competir con tu cabello**

Mientras por competir con tu cabello  
oro bruñido, al sol relumbra en vano;  
mientras con menosprecio en medio el llano  
mira tu blanca frente al lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,  
siguen más ojos que al clavel temprano,  
y mientras triunfa con desdén lozano  
del luciente cristal tu gentil cuello;

**Goza cuello, cabello, labio y frente,  
antes que lo que fue en tu edad dorada  
oro, lilio, clavel, cristal luciente,**

**No sólo en plata o viola troncada  
se vuelva, más tú y ello juntamente  
En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.**

## LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE (1561-1627)

### Ándeme yo caliente

Ándeme yo caliente  
y ríase la gente.  
Traten otros del gobierno  
del mundo y sus monarquías,  
mientras gobiernan mis días  
mantequillas y pan tierno,  
y las mañanas de invierno  
naranjada y aguardiente,  
y ríase la gente.

[...]

Pues Amor es tan cruel,  
que de Píramo y su amada  
hace tálamo una espada,  
do se junten ella y él,  
sea mi Tisbe un pastel,  
y la espada sea mi diente,  
y ríase la gente.

## FRANCISCO DE QUEVEDO Y VILLEGAS (1580-1645)

### A un hombre de gran nariz

Érase un hombre a una nariz pegado,  
érase una nariz superlativa,  
érase una alquitara medio viva,  
érase un peje espada mal barbado;

Era un reloj de sol mal encarado,  
érase un elefante boca arriba,  
érase una nariz sayón y escriba,  
un Ovidio Nasón mal narigado.

Érase el espolón de una galera,  
érase una pirámide de Egipto,  
las doce tribus de narices era;

Érase un naricísimo infinito,  
frisón archinariz, caratulera,  
sabañón garrafal morado y frito.

### **Amor constante más allá de la muerte**

Cerrar podrá mis ojos la postrera  
sombra que me llevare el blanco día,  
y podrá desatar esta alma mía  
hora, a su afán ansioso lisonjera;

Mas no de esotra parte en la ribera  
dejará la memoria, en donde ardía:  
nadar sabe mi llama el agua fría,  
y perder el respeto a ley severa.

Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,  
venas, que humor a tanto fuego han dado,  
médulas, que han gloriosamente ardido,

Su cuerpo dejará, no su cuidado;  
serán ceniza, mas tendrá sentido;  
polvo serán, mas polvo enamorado.

Contexto histórico y sociocultural  
Barroco. Sesión Nº 1 3º ESO B

## SABER MÁS

## La pintura en el Barroco

El siglo XVII español acoge a una serie de grandes pintores, que alternan obras de carácter religioso con otras de tema mitológico o popular. Ribera, Zurbarán y Murillo son algunos de ellos. Pero es Diego Velázquez el que nos ha dejado algunas de las mejores obras de la pintura española de todos los tiempos, como *Las meninas*.



*Vieja friendo huevos*, de Diego Velázquez. Este cuadro muestra características del arte barroco: tendencia al contraste (luz y oscuridad), dinamismo (el cuadro capta el instante de una acción), originalidad estilística y gusto por los motivos populares.

## El Barroco

## 1 Contexto histórico y cultural

## Periodo histórico

El siglo XVII es una época de **crisis** en Europa debido a los cambios políticos, la recesión económica y las tensiones sociales. En España, los reinados de **Felipe III**, **Felipe IV** y **Carlos II** llevaron al país a la pérdida de la hegemonía política y militar a favor de Francia.

El empeoramiento de la economía frena el ascenso de la burguesía. Los campesinos abandonan el campo para buscar trabajo en las ciudades, que se llenan de mendigos y delincuentes. Por otra parte, la nobleza y el clero, apoyados por la monarquía absoluta, refuerzan su poder económico y social.

Los enfrentamientos entre católicos y protestantes provocan **guerras de religión**, que crean un clima de intolerancia. España participa activamente en estas contiendas, que supondrán una sangría para las arcas públicas.

## La cultura barroca

La actitud equilibrada y vitalista del Renacimiento deja paso en el siglo XVII a un profundo sentimiento de **inestabilidad**, germen de una mentalidad pesimista, desengañada y escéptica.

Este cambio se expresa con brillantez en el terreno cultural y artístico. Surge un movimiento, el **Barroco**, caracterizado por la ruptura del ideal clásico de equilibrio y armonía y por la creación de un estilo **abigarrado** y complejo, que se refleja en el gusto por el espectáculo, las apariencias y la ostentación.

Todas las artes viven durante el Barroco una época de esplendor. Hay al menos cuatro razones para este esplendor:

- El arte facilita la expresión tanto del desencanto existencial como de la crítica social.
- La ideología oficial de la época, basada en los principios monárquicos, la estructura social jerárquica y la religiosidad propia de la Contrarreforma, tiene en el arte un magnífico canal de difusión.
- La creación artística es un medio de evasión, que permite olvidarse de las penas del mundo y de los males de la sociedad.
- La ruptura de las normas artísticas permite a los creadores buscar formas originales de expresión.

## ACTIVIDADES

- 1 Relaciona el contenido de estos versos, atribuidos a Francisco de Quevedo, con el contexto histórico del siglo XVII en España.

Toda España está en un tris  
y a pique de dar un tras;  
ya monta a caballo más  
que monta a maravedís<sup>1</sup>. [...]

Ignórase la ocasión  
de este mal, que aspira a eterno,  
si es de España mal gobierno  
o es divina permisión<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> **maravedí**: moneda española de la época.

<sup>2</sup> **permisión**: acción de permitir, consentimiento.

## 2 Características de la estética barroca

### La mentalidad barroca

La mentalidad barroca se caracteriza por su **visión negativa** del mundo y de la existencia humana.

- La vida es considerada como un tránsito hacia la **muerte**. La existencia se concibe como una extinción, por lo que el paso del tiempo conduce inexorablemente a la decadencia y la destrucción. Así, para la mentalidad barroca todo es transitorio, efímero y fugaz. Sirva como ejemplo de ello un género de pintura llamado *vanitas* ('vanidad', en latín). Los cuadros de este género son una especie de bodegones con calaveras y objetos que representan la muerte, el paso del tiempo y lo breve de la existencia: relojes, flores, armas, instrumentos musicales...
- El mundo es un **engaño** y una irrealidad, en la que todo es falso y mera apariencia. En la literatura de la época es común ejemplificar esa falsedad mediante la comparación de la existencia humana con una representación teatral en la que cada ser humano tiene un papel que desempeñar. Dos obras teatrales de Pedro Calderón de la Barca condensan esta percepción del mundo como ilusión escenográfica: *El gran teatro del mundo*, pieza en la que Dios es el autor de un gran drama –el mundo– cuyos personajes son los seres humanos, que se salvan o no en función de la virtud con que interpretan su papel; y *La vida es sueño*, cuyo protagonista pronuncia las siguientes palabras:

*Sueña el rey que es rey, y vive  
con este engaño mandando,  
disponiendo y gobernando;  
y este aplauso, que recibe  
prestado, en el viento escribe,  
y en cenizas le convierte  
la muerte, ¡desdicha fuerte!  
¿Que hay quien intente reinar,  
viendo que ha de despertar  
en el sueño de la muerte?*

- La naturaleza humana se percibe con **desconfianza**, como resume la frase del filósofo inglés Thomas Hobbes: «El hombre es un lobo para el hombre». La visión desengañada del ser humano implica que sean frecuentes las actitudes de crítica y sátira ante la realidad, y que tenga éxito un subgénero literario como el de la novela picaresca. Esta concepción pesimista y cautelosa de la existencia alcanzará su máxima expresión en la obra de Baltasar Gracián.

### ACTIVIDADES

- 2 Explica qué actitudes propias del Barroco hay en este fragmento de *El criticón*, de Baltasar Gracián.

Cauta, si no engañosa, procedió la naturaleza con el hombre al introducirle en este mundo, pues trazó que entrase sin género alguno de conocimiento. [...] Parece que le introduce en un reino de felicidades, y no es sino un cautiverio de desdichas: que, cuando llega a abrir los ojos del alma, dando en la cuenta de su engaño, hállese empeñado sin remedio, vese metido en el lodo de que fue formado, y

ya ¿qué puede hacer sino pisarlo, procurando salir de él como mejor pudiere? Persuádome que si no fuera con este universal ardid ninguno quisiera entrar en un tan engañoso mundo, y que pocos aceptarían la vida después, si tuvieran estas noticias antes. Porque ¿quién, sabiéndolo, quisiera meter el pie en un reino mentido y cárcel verdadera, a padecer tan muchas como varias penalidades?



*El sueño del caballero*, atribuido a Antonio de Pereda, es un ejemplo famoso del género pictórico conocido como *vanitas*.

Contexto histórico y sociocultural  
Barroco. Sesión nº 1 3º ESO B

### La forma artística barroca

Desde el punto de vista formal, la estética barroca se distancia de los modelos clásicos, que habían inspirado el ideal renacentista de armonía y equilibrio. Se buscan nuevos cauces de expresión, y se tiende a romper las normas establecidas y a mezclar elementos diversos.

Estos son algunos de los principales rasgos formales del Barroco:

- **Dinamismo y complejidad.** La inestabilidad barroca se manifiesta en la expresión del movimiento. Las artes figurativas cultivan las formas sinuosas y retorcidas: hay preferencia por los trazos curvos frente a los rectos.
- **Exageración expresiva.** Se tiende al empleo de recursos retóricos que intensifiquen la expresión.
- Gusto por el **contraste** y la **desproporción**. Se presentan simultáneamente elementos opuestos (lo bello y lo feo, lo serio y lo satírico, lo popular y lo culto...).
- Interés por los **efectos sorprendentes** que muestran la originalidad artística del autor. Se busca una expresión inaudita, diferente, que rompa las expectativas del receptor.

En conclusión, el estilo se hace abigarrado, oscuro y de difícil interpretación, dada la complejidad tanto de la forma como del contenido.

**Claves para estudiar**

Pon a prueba tus conocimientos desarrollando por escrito los siguientes temas:

- Contexto histórico y cultural del Barroco.
- La mentalidad barroca.
- La estética barroca.
- La literatura barroca.

### 3 La literatura del siglo XVII

El primer tercio del siglo XVII es una época de indiscutible esplendor literario: es el tiempo del *Quijote*, la novela picaresca, la novela corta, los grandes poetas barrocos y la revolución teatral. Sin embargo, a medida que avanza el siglo la literatura entra en decadencia y produce obras y autores de menor calidad.

### ACTIVIDADES

3 Analiza los rasgos formales de estos textos y señala cuáles son propios del Barroco.

Esta cabeza, cuando viva, tuvo  
sobre la arquitectura de estos huesos  
carne y cabellos, por quien fueron presos  
los ojos que mirándola detuvo.

Aquí la rosa de la boca estuvo,  
marchita ya con tan helados besos,  
aquí los ojos, de esmeralda impresos,  
color que tantas almas entretuvo.

Aquí la estimativa en quien tenía  
el principio de todo movimiento,  
aquí de las potencias la armonía.

¡Oh hermosura mortal, cometa al viento!,  
¿donde tan alta presunción vivía,  
desprecian los gusanos aposento?

LOPE DE VEGA

Riérame, si no me lastimara a otra parte el afán con  
que una gran chusma de escribanos andaban huyen-  
do de sus orejas, deseando no las llevar, por no oír lo  
que esperaban; mas solo fueron sin ellas los que aquí  
las habían perdido por ladrones.

FRANCISCO DE QUEVEDO

Estas que me dictó rimas sonoras  
cultas sí, aunque bucólica, Talía,  
¡oh excelso conde!, en las purpúreas horas  
que es rosas la alba y rosicler el día,  
ahora que de luz tu Niebla doras,  
escucha, al son de la zampoña mía,  
si ya los muros no te ven de Huelva  
peinar el viento, fatigar la selva.

LUIS DE GÓNGORA

► Relaciona el poema de Lope de Vega con el género pictórico de la *vanitas*, mencionado en esta unidad.

## La poesía barroca

### 1 La literatura barroca

El siglo XVII es en España una época de **crisis** política, económica y social. Los escritores barrocos tienen, por tanto, una **visión pesimista** y desengañada de la realidad, que reflejan en su literatura.

Las principales **características** del estilo literario barroco son estas:

- Distanciamiento de las normas clásicas y del gusto por la armonía y el equilibrio del Renacimiento.
- Búsqueda de la **originalidad** y del efectismo.
- Atracción por el **contraste** y la desproporción: se presentan simultáneamente elementos contrarios (la belleza y la fealdad; lo elevado y lo vulgar; la idealización y la caricatura...).
- Empleo de un lenguaje rico y elaborado, caracterizado por la **complejidad sintáctica** y el uso abundante de **recursos estilísticos**.

#### Escuelas literarias

El lenguaje literario barroco busca alejarse de la estabilidad. Para conseguirlo los autores parten de dos concepciones diferentes de la lengua literaria, lo cual da lugar a dos escuelas o tendencias: el culteranismo y el conceptismo.

- El **culteranismo** aspira a la belleza formal mediante el uso de cultismos (palabras adoptadas del latín) y la creación de un lenguaje artificioso, con frecuentes hipérbatos (alteraciones en el orden habitual de las palabras), metáforas complejas, gusto por las palabras esdrújulas, empleo del encabalgamiento (dividir un periodo sintáctico en dos o más versos), etcétera.
- El **conceptismo** se centra en el contenido. Para ello elabora un complejo discurso literario basado en el ingenio, los juegos de palabras, la ironía y el doble sentido. El estilo conceptista se vale a menudo de recursos estilísticos de tipo semántico: paradojas, antítesis, hipérbatos, caricaturas...

Ambas tendencias están relacionadas: entre ellas hay influencias mutuas. De hecho, en su momento se consideró al culteranismo como una tendencia dentro del conceptismo. Por otra parte, aunque predominan en la lírica, están presentes también en otros géneros literarios.



Retablo del convento de San Esteban, (Salamanca), de José Benito de Churriguera. La arquitectura barroca presenta ciertas similitudes estéticas con el culteranismo poético, como el recargamiento ornamental, el gusto por el artificio y la torsión de las formas.

### ACTIVIDADES

- 1 Identifica la escuela literaria –culterana o conceptista– a la que pertenecen estos fragmentos:

Llegó el día, y salí en un caballo [...] y mustio, el cual, más de manco que de bien criado, iba haciendo reverencias. Las ancas eran de mona, muy sin cola; el pescuezo, de camello y más largo, tuerto de un ojo y ciego del otro; en cuanto a edad, no le faltaba para cerrar sino los ojos; al fin, él más parecía caballete de tejado que caballo, pues, a tener una guadaña, pareciera la muerte de los rocines.

FRANCISCO DE QUEVEDO

El gran pastor que vio desnuda en Ida de tres deidades competida gloria a Venus áurea prenda dio vencida de su cabello en premio de vitoria.

CONDE DE VILLAMEDIANA

- Enumera los rasgos conceptistas o culteranos que encuentres en los textos.



## 2 La poesía barroca

La poesía vive en el siglo XVII una época de máximo **esplendor**, con gran variedad de temas, tonos y estilos. No hubo ruptura respecto a la lírica renacentista, sino más bien una evolución.

Los poetas barrocos toman como modelo a los autores renacentistas y también buscan inspiración en la literatura popular.

Estos son los rasgos temáticos, métricos y estilísticos de la poesía barroca:

- Los **temas**. La poesía da cabida a las inquietudes de la época: la fugacidad de la vida, el carácter engañoso de la realidad, la muerte, el desengaño, las normas morales, la corrupción, la decadencia de la sociedad... Al mismo tiempo –y de modo muy barroco– se desarrolla una tendencia poética de carácter humorístico y satírico. Así describe Quevedo al «mosquito de la trompetilla»:

*Ministril de las ronchas y picadas,  
mosquito postillón, mosca barbero,  
hecho me tienes el testuz harnero  
y deshecha la cara a manotadas.*

- La **métrica**. Se conservan las estrofas y versos de origen italiano del Renacimiento, a las que se suman las formas de la lírica tradicional: el verso octosílabo, los romances, las letrillas, los villancicos...
- Las **tendencias estilísticas**. Los poetas barrocos se decantan por uno de los dos estilos de la época: el culteranismo, defendido principalmente por Luis de Góngora, y el conceptismo, encarnado en Francisco de Quevedo.

### ACTIVIDADES

- 2 Lee estos poemas de Luis de Góngora y Francisco de Quevedo.

Mientras por competir con tu cabello  
oro bruñido al sol relumbra en vano;  
mientras con menosprecio en medio el llano  
mira tu blanca frente el lilio bello;  
mientras a cada labio, por cogello,  
siguen más ojos que al clavel temprano,  
y mientras triunfa con desdén lozano  
del luciente cristal tu gentil cuello,  
goza cuello, cabello, labio y frente,  
antes que lo que fue en tu edad dorada  
oro, lilio, clavel, cristal luciente,  
no solo en plata o víola troncada  
se vuelva, mas tú y ello juntamente  
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

LUIS DE GÓNGORA

Cerrar podrá mis ojos la postrera  
sombra que me llevare el blanco día,  
y podrá desatar esta alma mía  
hora a su afán ansioso lisonjera;  
mas no, de esotra parte en la ribera,  
dejará la memoria, en donde ardía:  
nadar sabe mi llama la agua fría,  
y perder el respeto a ley severa.  
Alma a quien todo un dios prisión ha sido,  
venas que humor a tanto fuego han dado,  
medulas que han gloriosamente ardido,  
su cuerpo dejará, no su cuidado;  
serán ceniza, mas tendrá sentido;  
polvo serán, mas polvo enamorado.

FRANCISCO DE QUEVEDO

- Comenta el tema de cada poema y relaciónalo con la mentalidad barroca.
- Indica qué forma métrica se emplea en cada texto. ¿Qué nombre recibe?
- Señala las semejanzas y diferencias que hay entre ambos poemas y relaciónalas con la escuela poética a la que pertenece cada uno.

- 3 Compara el tema de este poema de Quevedo con el de los versos del mismo autor que se citan arriba.

## 4 Luis de Góngora

**Luis de Góngora** (1561-1627) fue sacerdote y capellán del rey Felipe III. También fue conocido y admirado por su poesía desde muy joven.

### Tendencia y estilo

Góngora es el máximo representante del movimiento denominado **culteranismo**. Su estilo es oscuro y difícil, lleno de cultismos de origen latino, referencias mitológicas, metáforas deslumbrantes y bruscos hipérbatos:

*Purpúreas rosas sobre Galatea  
la Alba entre liliis cándidos deshoja:  
duda el Amor cuál más su color sea,  
o púrpura nevada o nieve roja.*

### Formas poéticas

La poesía de Góngora se agrupa en dos categorías diferentes:

- Los **poemas populares** son composiciones en versos de arte menor, entre los que destacan los romances y las letrillas. Su estilo es sencillo, y muchos tienen un tono burlesco, satírico o festivo:

*La más bella niña  
de nuestro lugar,  
hoy viuda y sola  
y ayer por casar,  
viendo que sus ojos*

*a la guerra van,  
a su madre dice,  
que escucha su mal:  
dejadme llorar  
orillas del mar.*

- Los **poemas cultos** pertenecen a la corriente culterana y comprenden, entre otras composiciones, más de doscientos sonetos de todo tipo de temas (filosóficos, amorosos, morales, satíricos...) y dos poemas extensos:
  - **Fábula de Polifemo y Galatea**, poema narrativo que recrea el mito clásico del cíclope Polifemo, enamorado de la ninfa Galatea.
  - **Soledades**, poema inacabado, también de carácter narrativo, que exalta la vida en la naturaleza. Está considerado como una de las obras maestras de la poesía en español.

## ACTIVIDADES

- 5 Lee esta estrofa de un poema de Góngora.

Un monte era de miembros eminente  
este (que de Neptuno hijo fiero,  
de un ojo ilustra el orbe de su frente,  
émulo casi del mayor lucero)  
cíclope a quien el pino más valiente  
bastón le obedecía tan ligero,  
y al grave peso junco tan delgado,  
que un día era bastón y otro cayado.

- ¿A qué tipo de poema pertenecerá este fragmento: a uno popular o a uno culto? ¿Sabrías decir de qué poema forma parte? Justifica tus respuestas con ejemplos.
- Señala algunas características del estilo culterano que estén presentes en el texto.

- 6 Localiza en los versos «Purpúreas rosas...» de esta página un ejemplo de hipérbaton.



El cíclope, de Odilon Redon.

## 5 Francisco de Quevedo

**Francisco de Quevedo** (1580-1645) participó en política y se vio envuelto en las intrigas de la corte, lo que le supuso la prisión y el destierro. Escribió una extensa producción literaria, tanto en verso como en prosa.

### Tendencia y estilo

Quevedo es el máximo representante del **conceptismo**. Su estilo se caracteriza por un dominio absoluto de la lengua: crea neologismos, elabora metáforas sorprendentes, emplea numerosas expresiones coloquiales o vulgares, traza caricaturas..., en una actitud de juego permanente con el lenguaje.

### Temas poéticos

Quevedo fue un autor polifacético, capaz de cultivar con maestría registros y géneros muy diferentes. Su poesía se suele clasificar en tres grandes grupos:

- **Poesía amorosa.** Quevedo asume los motivos y formas de la lírica de tipo petrarquista, pero en ocasiones usa los tópicos amorosos de modo innovador y sorprendente. Así define el amor:

*Es hielo abrasador, es fuego helado,  
es herida que duele y no se siente,  
es un soñado bien, un mal presente,  
es un breve descanso muy cansado.*

- **Poesía satírica y burlesca.** El autor elabora magníficas caricaturas de toda clase de personajes y tipos sociales. Sus sátiras se caracterizan por la concentración de imágenes originales e ingeniosas.
- **Poesía filosófica, religiosa y moral.** Se integran en este grupo una serie de poemas de tono angustiado, en los que el autor reflexiona sobre la vida y la muerte, el paso del tiempo, el sentido de la vida...:

*Miré los muros de la patria mía,  
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,  
de la carrera de la edad cansados,  
por quien caduca ya su valentía.  
Salíme al campo, vi que el sol bebía  
los arroyos del yelo desatados,  
y del monte quejosos los ganados,  
que con sombras hurtó su luz al día.  
Entré en mi casa; vi que, amancillada,  
de anciana habitación era despojos;  
mi báculo, más corvo y menos fuerte;  
vencida de la edad sentí mi espada.  
Y no hallé cosa en que poner los ojos  
que no fuese recuerdo de la muerte.*



### Claves para estudiar

Comprueba lo aprendido respondiendo a estas preguntas:

- ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la literatura barroca?
- ¿Qué dos escuelas se distinguen en la literatura barroca?
- ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a la poesía barroca?

Asegúrate de que puedes desarrollar los siguientes temas:

- La poesía de Lope de Vega.
- La poesía de Luis de Góngora.
- La poesía de Quevedo.

### ACTIVIDADES

- 7 Resume el contenido del soneto «Miré los muros de la patria mía».
  - Relaciona su tema y motivos con el contexto histórico y la visión barroca.
- 8 Explica los contrastes presentes en la estrofa «Es hielo abrasador...» reproducida en esta página.



# SESIÓN II

3º ESO B

Dictado sesión nº 2 3º ESO B1

## No se muera vuestra merced

Don Quijote llega a su casa agotado y, sintiendo próxima su muerte, hace testamento. Antes de morir, recupera el juicio y abomina de los libros de caballerías.

Y volviéndose a Sancho, le dijo:

—Perdóname, amigo, de la ocasión que te he dado de parecer loco como yo, haciéndote caer en el error en que yo he caído de que hubo y hay caballeros andantes en el mundo.

—¡Ay! —respondió Sancho, llorando—. No se muera vuestra merced, señor don Quijote, sino tome mi consejo y viva muchos años, porque la mayor locura que se puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sino que nadie le mate ni otras manos le acaben que las de la melancolía. Muere no sea perezoso, sino levántese desahogado de la cama, y vámonos al campo vestidos de pastores, como tenemos concertado: quizá tras de alguna mata hallaremos a la señora doña Dulcinea desencantada, que no haya mas que ver. Si es que se muere de pesar de verse vencido, écheme a mí la culpa, diciendo que por haber yo cinchado mal a Rocinante le derribaron; cuanto más que vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana.

—Así es —dijo Sansón—, y el buen Sancho Panza está muy en la verdad de estos casos.

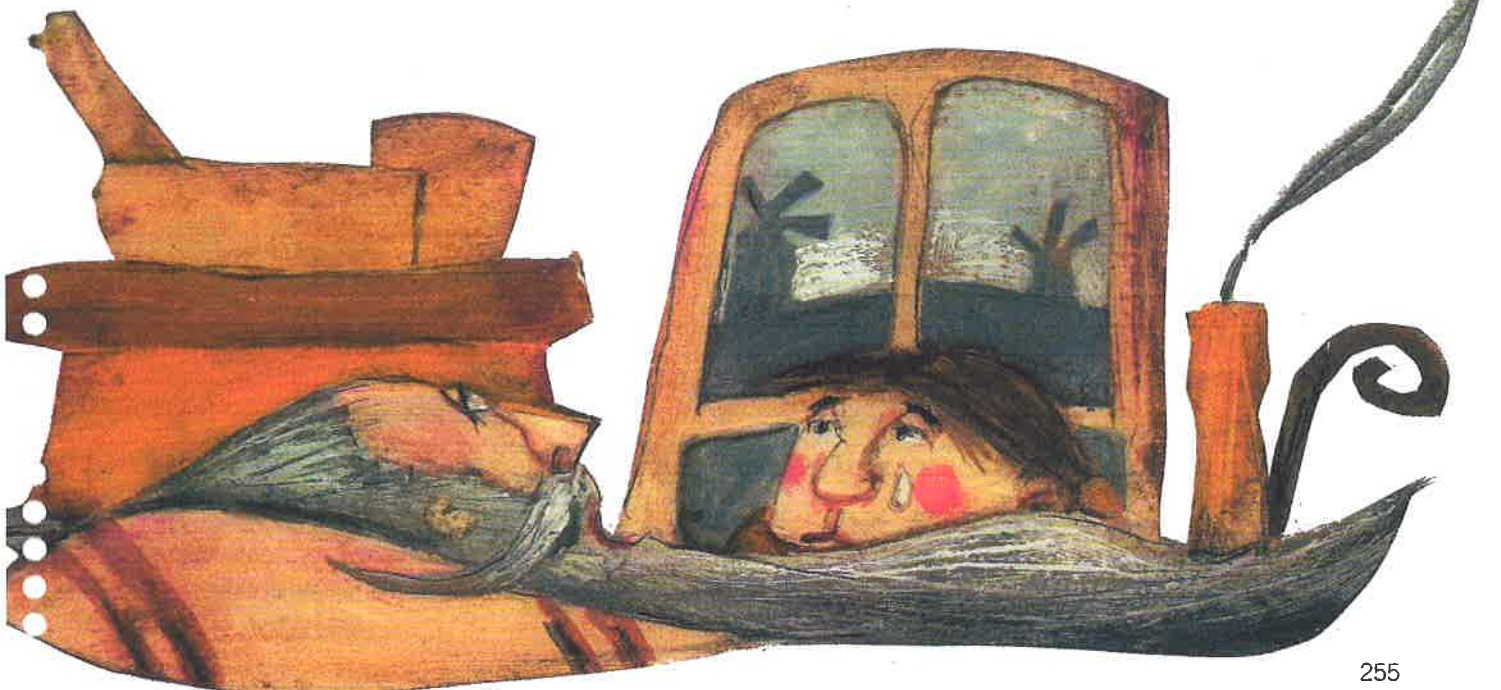
—Señores —dijo don Quijote—, vámonos poco a poco, pues ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño<sup>1</sup>. Yo fui loco y ya soy cuerdo: fui don Quijote de la Mancha y soy ahora, como he dicho, Alonso Quijano el Bueno. Pueda con vuestras mercedes mi arrepentimiento y mi verdad volverme a la estimación que de mí se tenía, y prosiga adelante el señor escribano.

MIGUEL DE CERVANTES  
Don Quijote de la Mancha

<sup>1</sup> ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño: ya se acabaron las ilusiones del pasado.

### ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué le dice don Quijote a Sancho en sus últimos momentos de vida? ¿Parece don Quijote estar loco o ha recobrado la razón?
- 2 Sancho trata de convencer a don Quijote para que intente seguir adelante.  
¿Qué sentimientos muestra Sancho con motivo de la cercana muerte de don Quijote? ¿Qué cosas le propone hacer a don Quijote?
- 3 La actitud de Sancho contrasta con su comportamiento realista y práctico en gran parte de la obra.  
Explica en qué detalles se identifica la diferencia.
- 4 El comportamiento de don Quijote muestra que ha recuperado la cordura.  
Identifica las palabras que manifiestan el cambio del personaje.



## Teorías gramaticales en función de complemento directo

Podemos desempeñar la función de complemento directo las siguientes categorías gramaticales:

|  |  |
|--|--|
| <b>Sintagma nominal</b>  | <i>Exigimos nuestros derechos.</i>                   |
| <b>Sintagma nominal precedido de la preposición a*</b>                   | <i>Busco a Emilio.</i>                               |
| <b>Pronombres personales átonos me, te, nos, os, o, la, los, las, se</b> | <i>Aún no me han encontrado.<br/>No lo comentas.</i> |

Cuando el complemento directo se refiere a un ser animado –personas o animales– se antepone la preposición *a* al sintagma nominal. Por lo general, se escinde de la preposición cuando la referencia que se hace tiene carácter genérico.

He encontrado a mi perro (un perro específico).

He encontrado un perro (un perro cualquiera).

## ACTIVIDADES

5 Escribe oraciones en las que los siguientes sintagmas ocupen la posición inicial y funcionen como complemento directo.

a Delia

ese libro

las notas

el partido

► ¿Qué fenómeno mencionado en la página anterior se produce en las oraciones que has escrito?

6 **PARA PENSAR** Si alguien te dice que en una oración aparece el pronombre personal *lo*, ¿bastaría ese dato para saber la función sintáctica que desempeña? ¿Por qué?

► Pon ejemplos que apoyen tu argumentación.

7 Localiza los complementos directos contenidos en estas oraciones e indica su categoría gramatical.

- ¿Nunca me vas a perdonar?
- Solo tú y yo lo sabemos.
- Acércame ese plato, por favor.
- Todos estamos buscando a Patricia.
- Han contratado un colaborador.

8 Selecciona en este par de oraciones la que tiene un complemento directo.

Has evitado una catástrofe.

Ha sucedido una catástrofe.

7 Identifica los complementos directos de las oraciones que los tengan.

- Llegaremos a la ciudad mañana.
- Considero a Juan una buena persona.
- La reconocí a pesar de su disfraz.
- La barca flotaba apenas.
- Te he traído este libro.

8 Transforma estas oraciones en otras con el mismo significado que incluyan un complemento directo.

- La copa fue levantada por los campeones.
- Ella ha sido vista por mucha gente.
- El discurso será pronunciado por una alumna.
- Los actores son aplaudidos por el público.
- El partido fue arbitrado por una mujer.

9 Copia y corrige las oraciones en las que se emplean de forma inapropiada los pronombres personales *le, les*.

- A mi hermano no le veo desde hace días.
- A Rosa le quiere todo el mundo.
- Yo a ellas les animo siempre.
- A mi tío Claudio le considero un amigo.
- A mis padres les llamo por su nombre.

10 Identifica los complementos directos que hay en la primera oración de cada uno de los subapartados de estas dos páginas (*Características...* y *Categorías...*).

- ¿Puede suprimirse alguno de los complementos directos que has encontrado?

## 2 El complemento indirecto

El **complemento indirecto** es el complemento que designa al destinatario o beneficiario de la acción verbal.

Pregunté la dirección *a un transeúnte*.

No comentes el asunto *a tus padres*.

No *me* gustan las bebidas azucaradas.

### SABER MÁS

#### Laísmo

El laísmo consiste en el empleo de los pronombres *la, las* como complemento indirecto, en lugar de *le, les*. Este uso se considera incorrecto:

\* *A Eva la dije la verdad.*  
(En lugar de *A Eva le dije la verdad*, forma correcta).

\* *A ellas no las des nada.*  
(En lugar de *A ellas no les des nada*, forma correcta).

### Características del complemento indirecto

El complemento indirecto (CI) presenta estas características:

- Se puede sustituir por los pronombres átonos **le, les, se**; este último se emplea cuando el complemento directo también ha sido sustituido por un pronombre personal átono.

*No confíes tu secreto a esas personas.* ▶ *No se lo confíes.*

- Cuando va antepuesto al verbo, se suele **duplicar** por medio de un pronombre personal átono.

*A mí no me cuentes esas historias.*  
CI CI

- Es complemento argumental en unos casos (entregar algo *a alguien*) y adjunto en otros (preparar algo *a alguien*): la entrega de algo implica un destinatario; la preparación de algo, no.

### Complementos indirectos argumentales

En la mayoría de los casos, el complemento indirecto es argumental. Así ocurre, por ejemplo, con verbos como *donar*, que implica la existencia de un beneficiario; o *doler*, que supone la existencia de quien experimenta el dolor.

*Donó todos sus bienes a una ONG.* *Me duele la cabeza.*

A pesar de su naturaleza argumental, normalmente el complemento indirecto puede omitirse:

*Donó todos sus bienes a una ONG.* ▶ *Donó todos sus bienes.*

Hay ocasiones, sin embargo, en que la presencia del complemento indirecto resulta indispensable, como en los siguientes casos:

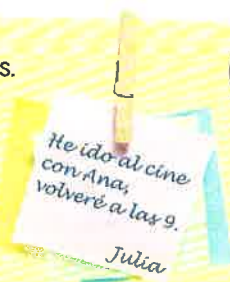
*No dejaste las llaves a tus hijos.* ▶ *\*No dejaste las llaves.*

*Me duele la cabeza.* ▶ *\*Duele la cabeza.*

### ACTIVIDADES

#### 11 Identifica los complementos indirectos.

- ¿Le has dejado una nota?
- Pasa los apuntes a Inés.
- No asustéis a vuestra madre.
- Pediré unos días libres a mis jefes.
- A él no le digas nada.
- Entregad las llaves a primera hora.



#### 12 Construye con cada forma verbal una oración que tenga complemento indirecto.

he solicitado

regalaremos

decid

- ¿Has podido construir las oraciones añadiendo únicamente un complemento indirecto? ¿Qué otro tipo de complemento has tenido que añadir?

### Complementos indirectos no argumentales

Cierto tipo de complementos indirectos no son complementos argumentales, sino **adjuntos**. Pertenecen a este grupo los complementos que aparecen con verbos como *preparar* o *hacer*, que en sí mismos no implican la existencia de un beneficiario:

*Les* he preparado un postre.

*Te* he hecho un dibujo.

Los complementos indirectos no argumentales pertenecen al grupo de los llamados **dativos**.

Hay tres clases principales de dativos no argumentales:

| TIPOS DE DATIVO          |   | EJEMPLOS                              |
|--------------------------|---|---------------------------------------|
| <b>Dativo de interés</b> | Designa a la persona beneficiada o perjudicada por la acción. | <i>Ana le ha tejido una bufanda.</i>  |
| <b>Dativo ético</b>      | Expresa implicación afectiva.                                 | <i>Este niño no nos estudia nada.</i> |
| <b>Dativo concordado</b> | Aporta intensidad a la expresión.                             | <i>Me he comido dos helados.</i>      |

Los dativos de estas clases se pueden suprimir:

*Ana ha tejido una bufanda.*

*Este niño no estudia nada.*

*He comido dos helados.*

### Categorías gramaticales en función de complemento indirecto

Pueden desempeñar la función de complemento indirecto las siguientes categorías gramaticales:

|  |   |
|--|---|
| <b>Un sintagma preposicional encabezado por la preposición a</b>     | <i>Pedid permiso a vuestros padres.</i> |
| <b>Los pronombres personales átonos me, te, le, nos, os, les, se</b> | <i>No se lo digas.</i>                  |

### ACTIVIDADES

13 Identifica y suprime, cuando sea posible, los complementos indirectos de estas oraciones:

- Destina tu donativo a esta cuenta.
- Envié un mensaje a Julio.
- Este asunto no me incumbe.
- ▶ ¿Cómo son los complementos indirectos que has podido suprimir: argumentales o adjuntos?

14 Explica de qué tipo es cada uno de estos dativos:

Me bebí un batido de arándanos.

El loro no me come nada.

15 <sup>NO</sup> Identifica y clasifica los dativos de estas oraciones:

- Te estoy planchando la ropa.
- Ana se ha leído tres libros.
- A Mónica tratádmela bien.
- ▶ ¿Cómo son los complementos que has localizado: argumentales o adjuntos? ¿Por qué?

16 <sup>NO</sup> Incluye en cada oración un dativo de distinta clase.

- He escrito un poema.
- Ha comprado dos videojuegos.
- Este hijo nuestro no duerme nada.

17 Escribe cuatro oraciones que contengan un complemento indirecto.

# SESIÓN III

3º ESO B

Dictado Sesión n.º 3 3º ESO B

Una extraña locura

Comió en tan mal puntó Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alferecía, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imagínese el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES  
El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)

ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás?  
¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.  
Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.  
¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

El más desdichado caballero de la tierra

El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
Don Quijote de la Mancha

### 3 El complemento agente

El **complemento agente** es aquel que realiza la acción en las oraciones en voz pasiva.

Son complementos agentes, por ejemplo, los que aparecen destacados en las siguientes oraciones:

*Los premios fueron entregados **por los ganadores anteriores**.*  
*Ellos han sido traicionados **por su mejor amigo**.*

#### Claves para estudiar

Comprueba lo que has aprendido haciendo estas actividades:

- Explica las características del complemento directo e indirecto.
- Menciona qué categorías gramaticales pueden funcionar como complemento directo y como complemento indirecto.
- ¿En qué tipo de oraciones podemos encontrar un complemento agente? Comenta qué es y sus características.

#### Características del complemento agente

El complemento agente (CAG) presenta estas características:

- El complemento agente es siempre un **sintagma preposicional** encabezado por **la preposición por**.
- El complemento agente equivale al sujeto de las oraciones activas.

*Los premios fueron entregados por los ganadores anteriores.* (Pasiva).  
CAG

*Los ganadores anteriores entregaron los premios.* (Activa).  
Sujeto

- Al igual que el sujeto, el complemento agente puede estar omitido.

*Los premios fueron entregados.*  
*Ellos han sido traicionados.*

#### ACTIVIDADES

18 Identifica los complementos agentes.

- Ese planeta fue descubierto por casualidad.
- La trama ha sido urdida por alguien astuto.
- Seremos castigados por nuestros errores.
- Tú fuiste delatado por ella.
- El lanzamiento fue detenido por el portero.
- ¿Puedes añadir un complemento agente a las oraciones que no lo tienen? Explica tu respuesta con ejemplos.

19 Transforma estas oraciones de modo que contengan un complemento agente.

- El árbitro suspendió el partido.
- Él cometió aquellos robos de guante blanco.
- Te hemos perdonado ya.
- El gobierno ha decretado el toque de queda.
- Describe los cambios que has tenido que realizar.

20 Escribe oraciones con estos complementos agentes:

por su amigo      por ti

21 Escribe en cada caso dos oraciones que correspondan a estos esquemas:

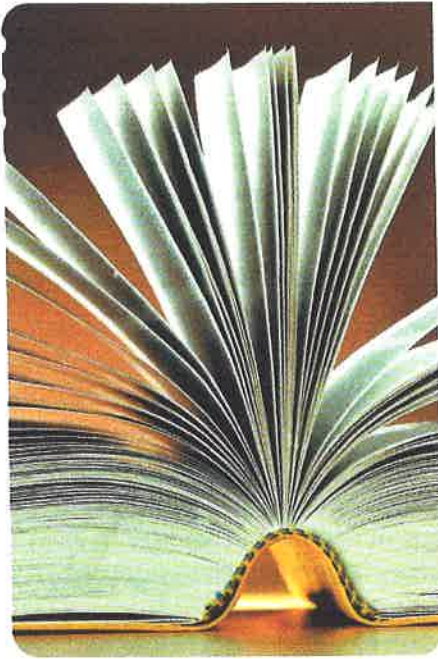
N + CD      N + CD + CI      N + CAG

22 Identifica los complementos verbales y di de qué clase es cada uno.

- No me gustan esas películas.
- Esas películas no son de mi agrado.
- Esas películas me ponen enfermo.
- Detesto esas películas.
- Esas películas se me han vuelto odiosas.
- Esas películas las veo horrorizado.
- Esas películas las veo espantosas.
- Esas películas han sido dirigidas por mí.



## SABER HACER



## Una revolución en el diccionario

Más voces, más acepciones, más americanismos, más debate lexicográfico y lingüístico, más matices, más, más, más... La 23.<sup>a</sup> edición del *Diccionario de la Real Academia* [...] se caracteriza por sus impresionantes números (93 000 voces, es decir, 5 000 más que en la edición anterior de 2001; 100 000 enmiendas, 200 000 acepciones...), pero también por sus pequeñas *revoluciones*, como la de añadir la palabra «malsonante» a ciertas voces rodeadas de controversia social. [...]

Darío Villanueva [director de la Real Academia Española] recurre a una cita de Aristóteles para exponer la visión de la RAE: «La palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto». «Sería absurdo –añade Villanueva– que el *DRAE* solo recogiese las palabras bonitas. [...] La lengua es de todos, también de quienes son menos sensibles y usan el lenguaje para insultar».

TEREIXA CONSTENLA

«Una revolución en el diccionario», *El País*, 15 de marzo de 2014

Diferenciar palabras patrimoniales y cultismos →

Usar correctamente palabras parónimas →

Identificar el complemento directo, indirecto y agente →

- 1 Copia las afirmaciones correctas y corrige las falsas.
  - La edición anterior tenía 2001 voces menos que la actual.
  - El *DRAE* incluye palabras que se emplean para insultar.
  - Según Darío Villanueva, conviene recoger solo palabras bellas.
- 2 Busca en el diccionario los términos *voz*, *acepción* y *americanismo* y explica con tus palabras el significado que tienen en el texto.
- 3 Averigua con un diccionario cuál de las palabras de cada doblete es patrimonial y cuál, un cultismo. Después define *doblete*.

estrecho / estricto

directo / derecho

- 4 Indica si estas afirmaciones se refieren a las palabras patrimoniales, a los cultismos o a ambos:
  - Son palabras del castellano formadas durante la Edad Media.
  - Son palabras que proceden del latín.
  - Son palabras que no sufrieron grandes transformaciones.
  - Son palabras que se incorporaron tardíamente al castellano.
- 5 Escribe una oración con cada grupo de palabras.
  - rayo – haya – cayó
  - arroyo – valla – callado

- 6 Identifica los complementos de esta oración e indica sus clases. Después, sustitúyelos por los pronombres adecuados.

Han añadido la palabra «malsonante» a ciertas voces.

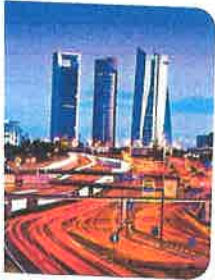
- 7 Escribe tres características del complemento agente y ejemplificalas.

# BANCO DE ACTIVIDADES

## NIVEL I

Actividades de repaso sesión 3  
2º ESO B

- 1 **COMUNICACIÓN.** Explica justificadamente a qué función del periodismo corresponde este texto de Milagros Pérez Oliva publicado en *elpais.com*.



*La rapidez se ha incrustado en nuestra cultura y cada vez nos tiene más acelerados. ¿Es necesario ir siempre tan rápido? En absoluto, pero lo hacemos, incluso cuando no es necesario. La velocidad no solo se ha convertido en el principal elemento de competencia en gran parte de la organización productiva, sino que está colonizando también las relaciones personales.*

- Analiza los rasgos de lenguaje subjetivo presentes en este texto.

- 2 **LÉXICO.** Indica cuál de las siguientes palabras procedente del término latino *opera* es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo. Justifica tu respuesta.

obra

ópera

- El adjetivo *cálido* es un cultismo procedente del latín *calidus*. Piensa y escribe una palabra patrimonial derivada de este término latino.

- 3 **ORTOGRAFÍA.** Escribe un sustantivo con el sonido LL que designe lo que figura en cada una de las imágenes.



- Escribe una palabra parónima correspondiente a cada uno de los sustantivos que has escrito y defínela.

- 4 **GRAMÁTICA.** Añade complementos directos e indirectos a las siguientes oraciones:

- Mi hermana regala.
- El ayuntamiento retirará.
- El profesor ha explicado.

- Di por qué son incorrectas las oraciones anteriores si no se les añade algún complemento.

- 5 **LITERATURA.** Copia los conceptos que correspondan a la mentalidad y a la cultura barrocas y coméntalos.

contraste    dinamismo    armonía    pesimismo  
equilibrio    serenidad    desencanto    vitalismo

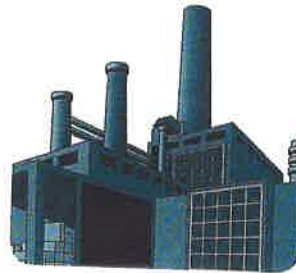
## NIVEL II

- 1 **COMUNICACIÓN.** Lee este fragmento perteneciente al ensayo *El año de la revolución*, de Lluís Bassets.

*Los enormes cambios experimentados por los medios de comunicación, específicamente en el mundo árabe, son un elemento de explicación imprescindible para la comprensión de la llamada Primavera Árabe de 2011. [...] Cuando entran en juego los nuevos medios globales, los problemas se desencapsulan, adquieren dimensión internacional, suscitan solidaridades y emulaciones y, lo más importante, se rompen las censuras y barreras.*

- Escribe un texto que exponga los modos en los que los medios influyen en la sociedad.

- 2 **LÉXICO.** Escribe el sustantivo correspondiente a cada una de las imágenes.



- Consulta en Internet de qué palabra proviene cada sustantivo. ¿Cuál es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo?

- 3 **ORTOGRAFÍA.** Explica la diferencia que hay entre una palabra homófona y una parónima. Pon ejemplos.

- ¿Qué relación tienen entre sí las palabras *haya* y *halla* para una persona yeísta? Justifica tu respuesta.

- 4 **GRAMÁTICA.** Localiza los complementos directos de estas oraciones y sitúalos antes del verbo.

- He comprado el pan en la pastelería.
- Entregaron los regalos a los niños.

- ¿Qué has tenido que añadir? ¿Qué categoría gramatical tienen las palabras que has añadido?

- 5 **GRAMÁTICA.** Convierte esta oración pasiva en activa.

El fármaco fue prohibido por el Ministerio de Sanidad.

- Describe en términos lingüísticos los cambios que has realizado.

- 6 **LITERATURA.** Resume la visión barroca del mundo y explica cómo se proyecta en la forma artística.

# SESIÓN IV

3º ESO B

Una extraña locura

Dictado sesión nº 4 3º ESO B

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alfileres, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imagínese el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES  
*El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)*

ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás? ¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.   
 Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.   
 ¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

El más desdichado caballero de la tierra

*El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.*

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
*Don Quijote de la Mancha*

Prosa barroca. Sesión nº 4  
3º ESO B



*Los tramosos*, de Caravaggio. La prosa didáctica y moralizante barroca advierte con frecuencia a los lectores de las trampas y engaños en que consiste el mundo.

## La prosa barroca

### 1 Prosa didáctica y de ficción

#### Prosa didáctica y moralizante

La prosa didáctica y moralizante vive en el Barroco un momento de esplendor a causa del creciente interés por los problemas de la sociedad española.

Los autores barrocos, preocupados por la miseria económica y la corrupción política, se centran en la sátira y la caricatura de las costumbres. El estilo conceptista es idóneo para el tratamiento de este tipo de temas.

Los límites entre la prosa didáctica y la de ficción no siempre son claros: muchas narraciones barrocas contienen a un tiempo elementos ficticios y doctrinales.

#### Prosa de ficción

La prosa de ficción abandona poco a poco algunos de los subgéneros cultivados durante el Renacimiento, especialmente aquellos de tipo idealista, como la novela pastoril o de caballerías. Otros géneros de carácter más realista sí tienen un desarrollo mayor. Los principales son estos:

- La **novela picaresca**. Partiendo de los dos modelos del género (*Lazarillo de Tormes* y *Guzmán de Alfarache*), los novelistas del XVII acomodan la novela picaresca a la desengañada visión barroca del mundo y a su estilo expresivo.
- La **novela corta**. Influida por los relatos italianos del Renacimiento y consolidada con las *Novelas ejemplares* de Cervantes, este tipo de novela trata asuntos de amor y honor que involucran a las clases altas. Tiene ambientación urbana, la mujer participa activamente en la trama amorosa y el final suele ser feliz. Una destacada escritora de novelas cortas es María de Zayas. De ella es el siguiente fragmento, perteneciente a *Desengaños amorosos*, que describe el marco ficticio en el que van a encuadrarse historias narradas, un recurso muy empleado por los autores del siglo XVII:

*Se allegaban los alegres días de las carnestolendas, y en ellos se habían de celebrar sus bodas, que tenía gusto de que se mantuviese otro entretenido recreo. [...] Concedida facultad para ordenarlo, se dispuso de esta suerte: en primer lugar, que habían de ser las damas las que novelasen (y en esto acertó con la opinión de los hombres, pues siempre tienen a las mujeres por noveleras); y en segundo, que los que refiriesen fuesen casos verdaderos, y que tuviesen nombre de desengaños.*

### ACTIVIDADES

- 1 Indica los rasgos propios de la novela corta barroca presentes en este fragmento de las *Novelas a Marcia Leonarda*, de Lope de Vega.

En la opulenta Sevilla [...] Lisardo [...] servía y afectuosamente amaba a Laura, mujer ilustre por su nacimiento, por su dote y por muchos que le dio la naturaleza, que con estudio particular parece que la hizo. Salía Laura las fiestas a misa en compañía de su madre;

apeábase de un coche con tan gentil disposición y brío que no solo a Lisardo, que la esperaba a la puerta de la iglesia como pobre para pedirle con los ojos alguna piedad de la mucha riqueza de los suyos, pero a cuantos la miraban, acaso o con cuidado robaba el alma.

## 2 Francisco de Quevedo

Además de uno de los grandes poetas del Barroco, Quevedo fue el más importante prosista de su tiempo. En su producción se cuentan obras de muy diverso tipo: satíricas, festivas, políticas, religiosas...

### Obras

Sus dos obras en prosa más reconocidas son estas:

- Los **Sueños**, conjunto de **relatos fantásticos** en los que el autor se imagina en diversas situaciones extremas, como el Juicio Final y la muerte, o ante personajes que son objeto de sátira. La obra pasa revista a una galería de tipos humanos y caracteres, todos ellos reducidos por la burla del autor a la condición de simples peleles, sin otra sustancia que sus propios vicios o defectos:

*Y llegando a una cárcel oscurísima oí grande ruido de cadenas y grillos, fuego, azotes y gritos. Pregunté a uno de los que allí estaban qué estancia era aquella y dijéronme que era el cuarto de los que «¡Oh, quién hubiera!».*

*–No lo entiendo –dije–. ¿Quién son los de «¡Oh, quién hubiera!»?*

*Dijo al punto:*

*–Son gente necia que en el mundo vivía mal y se condenó sin entenderlo, y ahora acá se les va todo en decir «¡Oh, quién hubiera callado! ¡Oh, quién hubiera favorecido al pobre! ¡Oh, quién no hubiera hurtado!».*

- La **Historia de la vida del buscón llamado don Pablos**, perteneciente a la novela picaresca. Pablos, hijo de un ladrón y una bruja, narra en primera persona su vida, repleta de mezquindades, humillaciones y delitos, al hilo de los cuales Quevedo traza un retrato demoledor de la sociedad de su época. Pablos es un **pícaro astuto y amoral** que no duda en delinquir, por lo que termina huyendo de la justicia.

### Estilo

Su prosa se caracteriza por el ingenio y el humor. Emplea la hipérbole, la ironía y todos los resortes del lenguaje para elaborar un **continuo juego de palabras** en el que los sentidos se multiplican y la realidad queda distorsionada.

Quevedo maneja un vocabulario amplísimo con numerosos neologismos creados por él. Con frecuencia juega con el significado de frases hechas, asignándoles un nuevo sentido o situándolas en contextos que resultan cómicos.



### ACTIVIDADES

- 2 Lee este fragmento del *Buscón* y comenta el estilo de la prosa de Quevedo basándote en él.

Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avencindados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; [...] las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gaxnate largo como de avestruz, con una nuez tan salida que parecía se iba a buscar de comer forzada de la necesidad.



SESIÓN V

3º ESO B

Dictado sesión n° 5 3° ESO B

Una extraña locura

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alfileres, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. [ Imaginose el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza. ]

MIGUEL DE CERVANTES  
El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)

ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás?  
¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.  
  
Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.  
  
¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

El más desdichado caballero de la tierra

*El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.*

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

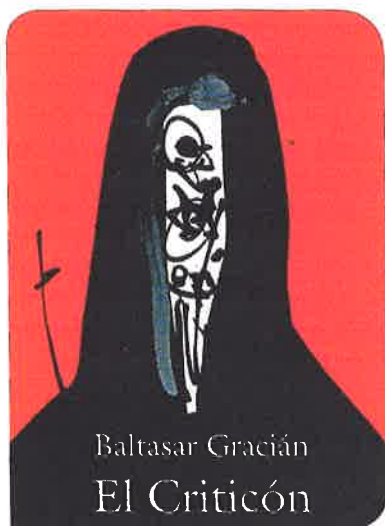
–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
Don Quijote de la Mancha



Edición de *El criticón* ilustrada por Antonio Saura en 2001 con motivo del IV centenario del nacimiento de Baltasar Gracián.

### 3 Baltasar Gracián

Las obras en prosa de **Baltasar Gracián** (1601-1659) tienen un fin **didáctico**. Abordan temas típicamente barrocos: el contraste entre apariencia y realidad, los engaños del mundo, la fugacidad de la vida, la fortuna y la fama, etcétera. Todos estos motivos conforman una concepción desengañada y pesimista del mundo, visto como una interminable sucesión de miserias, peligros y acechanzas, de las que el hombre cauteloso debe precaverse.

#### Obras

Entre sus libros destacan los siguientes:

- **El héroe**, tratado político en el que propone un ideal de príncipe cristiano. Tiene una finalidad práctica, ya que pretende ser un modelo de actuación para los monarcas.
- **Oráculo manual y arte de prudencia**, obra compuesta por aforismos que busca mostrar al lector cómo actuar de forma juiciosa en un mundo donde reinan la amenaza y el engaño:

*Hombre de gran paz, hombre de mucha vida.*

*Para vivir, dejar vivir.*

*El día sin pleito hace la noche soñolienta.*

- **El criticón**, novela alegórica, marcadamente pesimista. Cuenta las peripecias de Critilo, hombre maduro y desengañado que emplea la razón, y el joven Andrenio, que representa la inocencia. Juntos realizan un viaje simbólico que finaliza en la isla de la Inmortalidad. El viaje permite a los personajes entrar en contacto con todo tipo de ambientes, que el autor critica desde una perspectiva moral.

#### Estilo

El estilo de Gracián es  **sintético**, con oraciones cortas en las que frecuentemente se suprime el verbo y en las que apenas hay adjetivos. Gracián defiende la brevedad y la densidad conceptual de la prosa: decir mucho con pocas palabras. Es, por ello, un gran cultivador del **conceptismo**. La siguiente afirmación deja claro su gusto por la concisión:

*Lo bueno, si breve, dos veces bueno; y aun lo malo, si poco, no tan malo.*

#### Claves para estudiar

Da respuesta a estas preguntas:

- ¿Qué dos grandes clases se pueden establecer en la prosa barroca? ¿Qué rasgos caracterizan a cada clase?
- ¿Qué géneros son los principales de la prosa de ficción?

Examina tus conocimientos desarrollando por escrito estos temas:

- La obra en prosa de Quevedo.
- La literatura de Gracián.

## ACTIVIDADES

### 3 Lee este fragmento de *El criticón*, de Baltasar Gracián.

Has de saber, pues, que el hombre entra en este teatro de tragedias llorando. Desnudo llega y desnudo sale, que nada saca después de haber servido a tan ruines amos. Recíbele aquel primer embustero, que es el mundo. Ofrécele mucho y nada cumple. Dale lo que a otros quita, para volvérselo a tomar, con tal presteza que lo que con una mano le presenta con la otra se lo ausenta, y todo para en nada. Aquel otro que le convida a holgarse es el Gusto, tan falso en sus deleites cuan cierto en sus pesares. [...] Llega la salud que cuanto más le asegura más le miente. De suerte que, si bien se nota, todo cuanto hay se

burla del miserable hombre: el mundo le engaña, la vida le miente, la fortuna le burla, la salud le falta, la edad se pasa, el mal le da prisa, el bien se le ausenta, los años huyen, los contentos no llegan, el tiempo vuela, la vida se acaba, la muerte le coge, la sepultura le traga, la tierra le cubre, la pudrición le deshace, el olvido le aniquila: y el que ayer fue hombre, hoy es polvo, y mañana nada.

- Relaciona el contenido del texto con la visión desengañada del mundo propia de la época barroca.
- Comenta los rasgos de estilo de la prosa de Gracián que pueden identificarse en el texto.

Se ha subrayado alguna vez [Romera-Navarro: pról. Gracián: C, 30] que los recursos retóricos empleados por nuestro autor aproximan su prosa a la de Guevara, de la misma forma que su concisión la acerca a Tácito.

## 5.2.6. Libros formativos

### 5.2.6.1. «El héroe»

Es la primera obra que publica Gracián. Sale a la luz en Huesca en 1637 y en este mismo año se llevan a cabo dos ediciones, de las que no ha llegado a nosotros ni un solo libro. Los ejemplares más antiguos que conservamos son los de las otras dos ediciones de 1639. Contamos con un manuscrito autógrafo, minuciosamente estudiado por Coster [Gracián: H], y Romera-Navarro [EaH], que contiene una primera redacción de la obra, notablemente distinta de la que publicó.

La edición de 1637 iba dedicada al rey Felipe IV —no así la de 1639— y a Lastanosa, que había sido el gran protector de la empresa. Firma con el seudónimo de Lorenzo Gracián.

Se divide en veinte «primores»; en cada uno de estos capítulos nos habla de las distintas cualidades que deben asistir al hombre ideal. Ni que decir tiene que la palabra «héroe» no debe tomarse en la acepción habitual de ser de naturaleza superior, protagonista de grandes gestas, sino que apunta hacia aquél que sabe triunfar en el trato social. Es, pues, un manual de conducta. Dice Gracián [Oc, 5]: «Emprendo formar con un libro enano un varón gigante». Incita a la prudencia y a la discreción, ponderando el ingenio, la inteligencia y el buen gusto.

La primera norma que dicta Gracián (I) es que el héroe debe mostrar «incomprehensibilidades de caudal», es decir, ser cauteloso y no dar a conocer desde el primer momento todas sus posibilidades, no permitir que los demás le penetren hasta el fondo. Ha de procurar también disimular sus sentimientos y no dejarse arrastrar por impulsos pasionales (II), desarrollar al máximo el ejercicio del

### 5.2.6. Libros formativos de Gracián

entendimiento (III) y de la voluntad (IV), mostrar en todo momento que posee buen gusto (V), conseguir la «eminencia en lo mejor» (VI) y, aún más, ser el primero dentro de esa eminencia (VII). Debe acometer sólo aquellas empresas en las que pueda triunfar (VIII), descubrir cuál es su cualidad esencial y encauzarla adecuadamente (IX), tomar el pulso a la fortuna antes de actuar (X) y no fiarse de ella cuando le viene de cara (XI). Tiene que ser capaz de ganarse la benevolencia de la gente (XII), para lo cual es esencial el «despejo», es decir, la gracia y bizarría en el obrar y el decir (XIII). También debe poseer «natural imperio» para hacerse obedecer (XIV) y «simpatía sublime» (XV). Para no caer en la monotonía ha de renovar continuamente su grandeza con nuevas acciones (XVI). Esto se consigue cuando se goza de «toda prenda, sin afectación» (XVII) y se es capaz de emular las ideas de los grandes modelos, no conformándose con imitarlos, sino forzándose en superarlos (XVIII). Para no convertirse en blanco de la envidia ajena es conveniente permitirse alguna falta leve que no oscurezca las cualidades (XIX). Concluye exaltando el valor de la virtud, superior a cualquier otro adorno (XX).

La obra tiene también implicaciones políticas y se alude con frecuencia a la figura del rey. Del Hoyo [pról. Gracián: Oc, pág. cxxx] subraya sus analogías con *El Príncipe* de MAQUIAVELO y afirma que «*El Héroe* es un *Príncipe* católico y barroco escrito por un jesuita español del siglo XVII sin perder nunca de vista su modelo».

*El héroe* presenta la convivencia humana como unas relaciones de poder. En esa lucha cualquier hombre, no sólo el gobernante, ha de ejercitar su capacidad de dominio sobre los demás y ha de evitar a toda costa ser dominado. Refleja clara y puntualmente el estado de tensión en que vive el hombre barroco, acosado por el entorno social y las estructuras de poder, siempre en guardia frente al mundo exterior.

Gran parte de los ejemplos que utiliza están tomados de otros autores, fundamentalmente de Plutarco y Erasmo. Destaca el influjo de dos obras italianas: *Dei memorabili de personaggi illustri* de JUAN BOTERO (Turín.

\* Cuéntanos en clase, sesión nº 5

## Siéntate aquí, chaval

Cuando el periodismo aún se parecía al Periodismo, y eras un redactor novato que pisaba por primera vez la redacción, había dos personajes a los que mirabas con un respeto singular, mayor que el que te inspiraban los redactores jefes en mangas de camisa con tirantes, o los grandes reporteros con firma en primera página, a cuyas leyendas soñabas con unir un día la tuya. Los dos personajes a los que más podía respetar un joven periodista eran el corrector de estilo y el redactor veterano. El primero solía ser un señor mayor con la mesa cubierta de libros y diccionarios, encargado de revisar todos los textos para detectar errores ortográficos o gramaticales antes de que se convirtieran en plomo de linotipia. A veces, a medio redactar un artículo, te levantabas e ibas a plantearle una duda. Solían ser cultos, educados y pacientes. A uno del diario *Pueblo*—lamento no recordar ya su nombre—debo desde 1973 un truco para no equivocarme nunca, después, al manejar *debe* y *debe de*. Cuando es obligación, me dijo, pon siempre *debe*. Cuando es suposición, *debe de*.

El otro personaje era el redactor veterano. El primer día de trabajo, cuando te internabas entre aquel incesante tableteo de máquinas de escribir y teletipos mirando en torno con aire de parvulito desamparado, siempre había un fulano de cierta edad, sonrisa fatigada y ojos vivos, que señalaba la mesa que tenía al lado y decía: «Siéntate aquí, chaval». Así lo hacías; y de él, en los siguientes días y meses, aprendías sobre tu oficio más que cuanto escuelas de periodismo y universidades podían enseñarte jamás. Solía tratarse de pe-

riodistas curtidos en la redacción; hombres en su mayor parte, aunque no faltaban mujeres. Anónima infantería, toda ella, sin demasiado futuro. Veteranos maduros, desprovistos ya de ilusiones o esperanzas, seguros de que su carrera profesional no iría mucho más lejos de aquella mesa y de la desvencijada Olivetti que había encima. Conscientes, a esas alturas, de que nunca llegarían a redactores jefe, y tal vez ni siquiera a jefes de sección. Ese periodista veterano solía ser poco gregario, vagamente cínico, con un punto de simpática misantropía. Respetado por todos, aunque a menudo se mantuviera algo aparte de los compañeros que aún tenían ambición y esperanza. Y tú, intuendo que era precisamente él quien poseía las claves del oficio, la experiencia y las certezas que te faltaban, te dejabas adoptar con aplicación y respeto, procurando hacerte digno de su estima. Aprendiendo a la vez de sus conocimientos, su cinismo y su ternura. Yéndote luego de madrugada, al cierre de la edición, a tomar con él un café y formular las preguntas oportunas para hacerle hablar, y contarte. Para escuchar de su boca los secretos fundamentales del oficio y de la vida. Y él lo hacía con gusto, cómplice, generoso como si tu futuro empezase exactamente allí donde terminaba el suyo.

Contagiándote el amor por el oficio, la fiebre que en su juventud tuvo, y que al hablar le afloraba todavía, pese a los desengaños, en las palabras y la sonrisa. Y el día que, al fin, firmabas en primera página, te miraba orgulloso como un padre miraría a un hijo, o un maestro a un alumno aventajado. Sabiendo que tu triunfo tam-



Actividades según nº 5 3º ESO B (para el próximo día, sesión nº 6)

bién era suyo. Ya no hay gente así en las redacciones. Ni corrector de estilo, ni viejos maestros con la clave del gran periodismo en los ojos cansados. Ni siquiera quedan apenas redacciones. Los tiempos cambiaron mucho las cosas, los periódicos de papel mueren despacio, las ediciones digitales sustituyen a los grandes rotativos que antes se apilaban en los quioscos –edición especial: Franco ha muerto–, y los propietarios de medios informativos, prensa, radio y televisión, hace tiempo jubilaron a esa clase de gente. Nadie quiere correctores de un estilo que no importa, y que además se consigue gratis, aunque de manera torpe e imperfecta, con los correctores informáticos. Tampoco hacen falta, ni conviene tenerlos cerca, molestos veteranos

que abran los ojos a la carne de cañón barata que ahora exigen las empresas: jóvenes becarios mal pagados, pendientes de una pantalla de ordenador, nutridos con notas de prensa y mediante Internet, que ni siquiera duran allí lo suficiente para enseñar al joven que los sustituirá en el periodismo superficial e irresponsable, al que nuestro tiempo nos condena. Sin nadie que el primer día de trabajo, al señalar una mesa cercana y decir «siéntate aquí, chaval», le abra generoso, desinteresado, las puertas del que en otro tiempo fue el oficio más hermoso del mundo.

ARTURO PÉREZ-REVERTE, en *XL Semanal*  
(Adaptación)

## Comentario de texto

### Comprensión

1 Contesta.

- ¿Qué dos personajes respetaba el periodista?
- ¿Cuál era la misión de los correctores de estilo? ¿Qué los caracterizaba?
- ¿Qué solía decir el periodista veterano al novato en su primer día de trabajo?
- ¿Cómo miraba el redactor veterano al periodista joven que firmaba su primera página?

2 En el texto se citan, además de las de corrector de estilo y redactor veterano, otras categorías profesionales propias del periodismo.

Menciona dos de esas categorías y explica en qué consisten.

3 ¿Qué herramientas informáticas menciona el autor al final del texto?

- ▶ Explica si el autor considera positiva o negativa la aportación de esas herramientas. Apoya tu respuesta con citas del texto.

### Estructura

4 ¿Crees que este texto refleja la opinión del autor o es una exposición objetiva de un hecho?

- ▶ Explica por qué este texto es argumentativo. Debes aducir ejemplos que justifiquen tu respuesta.

5 Este texto presenta tres partes. Indica las palabras iniciales y finales de cada una de ellas.

### Estilo

6 Identifica los adjetivos que sirven para caracterizar al redactor veterano.

- |              |             |                |
|--------------|-------------|----------------|
| • joven      | • ambicioso | • egoísta      |
| • ilusionado | • respetado | • desencantado |
| • cínico     | • generoso  | • optimista    |

7 Explica qué encuentras de particular en la expresión «simpática misantropía». ¿Sabes qué nombre recibe ese recurso estilístico?

8 El autor habla de «anónima infantería» para referirse a los redactores veteranos. ¿A qué ámbito léxico remite la palabra *infantería*?

- ▶ Localiza en el texto otra metáfora de tipo militar y explica qué significa.

9 El autor emplea en varias ocasiones la segunda persona del singular.

¿A quién se está refiriendo con ella? ¿Qué efecto busca con el uso de esta persona gramatical?

### Valoración

10 PARA PENSAR. Resume la opinión del autor sobre la situación laboral de los jóvenes periodistas en la actualidad. Después, di si estás de acuerdo o no con el autor y argumenta tu respuesta.

11 ¿Cómo define el autor el periodismo al final del texto?

- ▶ Escribe una reflexión sobre la naturaleza nostálgica de este texto.

# SESIÓN VI

3º ESO B

## Corrección actividades sesión Nº 6 3º ESO B

bién era suyo. Ya no hay gente así en las redacciones. Ni corrector de estilo, ni viejos maestros con la clave del gran periodismo en los ojos cansados. Ni siquiera quedan apenas redacciones. Los tiempos cambiaron mucho las cosas, los periódicos de papel mueren despacio, las ediciones digitales sustituyen a los grandes rotativos que antes se apilaban en los quioscos —edición especial: Franco ha muerto—, y los propietarios de medios informativos, prensa, radio y televisión, hace tiempo jubilaron a esa clase de gente. Nadie quiere correctores de un estilo que no importa, y que además se consigue gratis, aunque de manera torpe e imperfecta, con los correctores informáticos. Tampoco hacen falta, ni conviene tenerlos cerca, molestos veteranos

que abran los ojos a la carne de cañón barata que ahora exigen las empresas: jóvenes becarios mal pagados, pendientes de una pantalla de ordenador, nutridos con notas de prensa y mediante Internet, que ni siquiera duran allí lo suficiente para enseñar al joven que los sustituirá en el periodismo superficial e irresponsable, al que nuestro tiempo nos condena. Sin nadie que el primer día de trabajo, al señalar una mesa cercana y decir «siéntate aquí, chaval», le abra generoso, desinteresado, las puertas del que en otro tiempo fue el oficio más hermoso del mundo.

ARTURO PÉREZ-REVERTE, en *XL Semanal*  
(Adaptación)

## Comentario de texto

### Comprensión

1 Contesta.

- ¿Qué dos personajes respetaba el periodista?
- ¿Cuál era la misión de los correctores de estilo? ¿Qué los caracterizaba?
- ¿Qué solía decir el periodista veterano al novato en su primer día de trabajo?
- ¿Cómo miraba el redactor veterano al periodista joven que firmaba su primera página?

2 En el texto se citan, además de las de corrector de estilo y redactor veterano, otras categorías profesionales propias del periodismo.

Menciona dos de esas categorías y explica en qué consisten.

3 ¿Qué herramientas informáticas menciona el autor al final del texto?

- ▶ Explica si el autor considera positiva o negativa la aportación de esas herramientas. Apoya tu respuesta con citas del texto.

### Estructura

4 ¿Crees que este texto refleja la opinión del autor o es una exposición objetiva de un hecho?

- ▶ Explica por qué este texto es argumentativo. Debes aducir ejemplos que justifiquen tu respuesta.

5 Este texto presenta tres partes. Indica las palabras iniciales y finales de cada una de ellas.

### Estilo

6 Identifica los adjetivos que sirven para caracterizar al redactor veterano.

- |              |             |                |
|--------------|-------------|----------------|
| • joven      | • ambicioso | • egoísta      |
| • ilusionado | • respetado | • desencantado |
| • cínico     | • generoso  | • optimista    |

7 Explica qué encuentras de particular en la expresión «simpática misantropía». ¿Sabes qué nombre recibe ese recurso estilístico?

8 El autor habla de «anónima infantería» para referirse a los redactores veteranos. ¿A qué ámbito léxico remite la palabra *infantería*?

- ▶ Localiza en el texto otra metáfora de tipo militar y explica qué significa.

9 El autor emplea en varias ocasiones la segunda persona del singular.

- ▶ ¿A quién se está refiriendo con ella? ¿Qué efecto busca con el uso de esta persona gramatical?

### Valoración

10 PARA PENSAR. Resume la opinión del autor sobre la situación laboral de los jóvenes periodistas en la actualidad. Después, di si estás de acuerdo o no con el autor y argumenta tu respuesta.

11 ¿Cómo define el autor el periodismo al final del texto?

- ▶ Escribe una reflexión sobre la naturaleza nostálgica de este texto.

# SESIÓN VII

3º ESO B

## Una extraña locura

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alferecía, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imagínese el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES  
*El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)*

### ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.  
¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

### ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás? ¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.  
Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



## El más desdichado caballero de la tierra

El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

—Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

—Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quitame la vida, pues me has quitado la honra.

—Eso no haré yo, por cierto —dijo el de la Blanca Luna—: viva, viva en entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
*Don Quijote de la Mancha*

## El texto periodístico

### 1 El lenguaje y el texto periodístico

El **lenguaje periodístico** es el que se emplea en los medios de comunicación para transmitir o interpretar los hechos de actualidad.

Para conseguir informar y mantener el interés de los lectores, el texto periodístico debe tener estas tres propiedades:

- **Claridad.** Para transmitir una visión clara de los hechos se emplea un lenguaje con **palabras y oraciones sencillas**. Cuando es necesario incluir un tecnicismo suele ir explicado a continuación.
- **Concisión.** El lenguaje periodístico debe ser breve y conciso para que el lector capte la idea de forma inmediata. Es frecuente el empleo de la **elipsis**, especialmente en los titulares.
- **Atractivo.** El lenguaje periodístico tiene un estilo ágil y dinámico para que el texto resulte ameno al lector.

### 2 Los géneros periodísticos

Los géneros periodísticos se clasifican en función de la **intención comunicativa** del emisor. Así, existen tres grandes grupos de géneros periodísticos:

#### Géneros informativos

En ellos la intención es informar mediante la **exposición objetiva** de los hechos. Los dos principales géneros informativos son la noticia y el reportaje.

- La **noticia** informa de modo sencillo y preciso sobre algún hecho de actualidad. En la estructura de la noticia se pueden distinguir tres partes: el **titular**, que presenta el tema de modo condensado; la **entradilla**, que sintetiza los datos importantes; y el **cuerpo de la noticia**, que amplía la información.
- El **reportaje** es una ampliación de la noticia: además de narrar hechos, se explican detalladamente las circunstancias.

#### Géneros de opinión

Pretenden influir en la opinión del lector mediante la **argumentación subjetiva**. A este tipo de géneros pertenecen el artículo y el editorial.

- El **artículo** expresa la opinión del autor mediante un estilo libre y personal, cercano al lenguaje literario.
- El **editorial** refleja la línea ideológica y las opiniones del periódico donde se publica. Presenta un estilo impersonal y preciso; además, no va firmado.

#### Géneros mixtos

Presentan al mismo tiempo rasgos propios de la información y de la opinión.

- La **crónica** informa de los hechos y, además, ofrece las impresiones personales del periodista que la escribe.
- La **crítica** informa y, a la vez, elabora un juicio subjetivo sobre un acontecimiento cultural: concierto, película, obra teatral, libro...

#### SABER MÁS

##### Secciones del periódico

El periódico se organiza en **secciones** para que el lector encuentre fácilmente los contenidos que le puedan interesar y se sienta atraído hacia ellos.

Cada sección agrupa los contenidos según el tema de que traten (economía, sociedad, cultura, deportes...) o el ámbito geográfico en que se enmarquen: internacional, nacional, local...



### 3 La organización y el diseño del periódico

Un periódico contiene una gran cantidad de información. En cada página, la información se organiza atendiendo a una serie de criterios:

- La **portada**, primera página del periódico, muestra una selección de las noticias más destacadas. Aparecen resumidas y son ampliadas en el interior.
- La **parte superior de las páginas impares** suele recoger los contenidos relevantes, ya que es la zona a la que los lectores prestan mayor atención.
- El **número de columnas** de una información suele tener relación directa con su importancia: a mayor importancia, más columnas.
- Las **imágenes** sirven para proporcionar relevancia: son las noticias más importantes o interesantes las que van acompañadas de material gráfico.
- El **diseño tipográfico**, es decir, el tamaño de letra de un titular, está en relación con la importancia que se quiere dar a la noticia.

#### ACTIVIDADES

- 1 Señala las partes de la estructura e indica las tres propiedades del texto periodístico en esta noticia:

EL PAÍS, martes 1 de abril de 2014

vida & artes 37

La lucha contra el cambio climático

sociedad

## Ni el rico ni el pobre se salvan

Los expertos constatan daños en la Gran Barrera de coral y prevén tensión por el agua en EE UU • La pobreza subirá un 15% en Bangladesh en 2030

JUANA VILDEZ, Madrid

Nadie se libra y todas las regiones tendrán que convivir con los efectos del cambio climático.

» **África.** Es uno de los continentes más vulnerables porque está muy expuesto al calentamiento y al mismo tiempo tiene una baja capacidad para mitigar sus efectos. Se ha detectado un incremento de la temperatura en los Grandes Lagos y en el lago Tanganica, además de un descenso de su productividad. También se ha constatado un descenso en la densidad de los árboles del oeste del Sahel y en el Marruecos semiárido.

» **Australia y Nueva Zelanda.** Hay cambios en la estructura y composición de especies de corales, tanto en la Gran Barrera de Coral como en el Arrecife de Niagao, en Australia Occidental. En Melbourne se prevé que los días con más de 35 grados aumenten entre un 20 y un 40% para 2040.

» **Asia.** Las temperaturas más altas conducen a producciones de arroz más bajas porque los periodos de crecimiento son más cortos. La pobreza rural podría verse agravada por los impactos negativos en la producción de arroz —un 58% de la población vive en el campo— y un aumento general de los precios de los alimentos y del coste de la vida. Indonesia, Filipinas o Tailandia, exportadores de alimentos, se beneficiarán, mientras que Bangladesh experimentará un aumento del 15% en su pobreza en 2030. Los niveles de los acuíferos ya han disminuido entre 20 y 50 metros en ciudades como Bangkok o Manila. Esta situación provoca hundimientos de tierra, algo que aumenta el riesgo de inundaciones costeras.

» **Europa.** Se ha constatado un retroceso de los glaciares alpinos, escandinavos e Islandia; una subida en las últimas décadas de las áreas forestales quemadas en Portugal y Grecia; y un movimien-

to hacia el norte de aves marinas, peces e invertebrados del noreste atlántico.

» **Pequeñas islas.** El aumento del nivel del mar es su principal amenaza. En el último siglo, la erosión crónica ha afectado al 70% de las playas de islas como Maui o Hawaii.

La erosión crónica ha afectado al 70% de las playas de islas como Hawaii

» **Regiones polares.** La restricción del acceso a la vegetación, debida a eventos de formación de hielo más frecuentes derivados de la lluvia o efectos más cálidos, puede comprometer la vida de los ungulados, mamíferos que caminan apoyándose en pezuñas, del Ártico. Se ha detectado una alta mortalidad en renos, vacas y

bueyes en los últimos años. Se espera un aumento de las oportunidades económicas con el aumento de la navegabilidad en el Océano Ártico.

» **América del Norte.** Las sequías en el norte de México y centro-sur de Estados Unidos, las inundaciones en Canadá y los huracanes demuestran su exposición a fenómenos extremos. Los expertos vaticinan, con un grado de confianza alta, una escorrentía del deshielo en gran parte del oeste de EE UU y Canadá, y un aumento de tensiones con el agua, la agricultura, y los asentamientos en zonas urbanas y rurales. En México, se espera que se reduzcan los tipos de maíz y algunos desaparezcan en 2030.

» **Centroamérica y Sudamérica.** Contracción de los glaciares andinos y aumento de los caudales del Río La Plata, más allá del debido al cambio en el uso de la tierra.

- ¿A qué género pertenece? ¿Y a qué sección?
- ¿Hay algún término que aparezca aclarado?

- ¿Qué relevancia crees que tiene la noticia? Basa tu respuesta en el diseño y organización del texto.

# SESIÓN VIII

3º ESO B

«Gracias. El primer día nos presentamos diciendo nuestro nombre y una palabra con la que nos sentíamos identificados. Yo, en su día, os dije «filólogo» por el amor que siento por la lengua y la literatura, pero hoy os digo «gracias». Gracias por confiar en mí y, sobre todo, gracias por darme la oportunidad de aprender de vosotros.

¿Sabéis qué? Detrás de mi vocación también ha habido incertidumbre, miedo, preocupaciones y dudas que han desaparecido siempre de la misma manera: con **confianza**. En las clases del máster nos advertían de todo lo difícil de la profesión, de todo lo que hay que aguantar, de toda la presión que un profesor soporta por culpa de sus alumnos... ¡Maldita sea!, y permitidme la expresión, lo que no saben ellos es que vosotros sois el futuro. Aquí, en esta clase, están presentes las personas que salvarán centenares de vidas, que enseñarán a hablar a nuestros hijos, que cuidarán de ellos... Todos sois heroínas y héroes con la responsabilidad de hacer de este mundo un mundo mejor.

Antes de irme os quiero regalar algo y es este verso de Lope: «creer que un cielo en un infierno cabe». Porque la vida puede que os parezca a veces eso, un infierno; las cosas no siempre salen como uno quiere, os toca crecer en un contexto difícil..., pero tened presente que siempre estará ese cielo, siempre quedará esa alegría que os permita seguir adelante con fuerza.

Encontrad vuestra fuerza y haced de este mundo un mundo mejor.

De nuevo, gracias.»

SESIÓN I

3º ESO A

## Practicum II: Lengua y Literatura

La Salle Tarragona - Universitat Rovira i Virgili



Damián Morales Sánchez

## I. Presentación

- I.1 Una imagen (no) vale más que mil palabras.



## I. Presentación

- I.2 ¿Filoloqué?

Grado de Lengua y Literatura  
Hispánicas (URV)

Máster en Formación del Profesorado  
de ESO y Bachillerato (URV).





## I. Presentación

- I.2 ¿Filoloqué?

Profesor

Alumno en prácticas



## I. Presentación

- I.2 ¿Filoloqué?

Profesor en prácticas



## Palabras de origen latino

### 1 Palabras patrimoniales y cultismos

La mayoría de las palabras castellanas proceden del latín. Según el momento en que se incorporaron al léxico del español, se pueden clasificar en **palabras patrimoniales** y **cultismos**.

- Muchas palabras proceden del latín que se hablaba en la península ibérica al final del Imperio romano. Los términos latinos originales fueron transformándose a partir de la Edad Media hasta llegar a la forma actual. Esas palabras son palabras patrimoniales. Por ejemplo:

**castillo** ► procede del castellano medieval *castiello* y esta a su vez del latín *castellum*.

Las palabras castellanas formadas en la época medieval por evolución de los términos latinos se denominan **palabras patrimoniales**.

- Algunas palabras latinas se incorporaron al castellano más tarde y no sufrieron grandes transformaciones. Esas palabras son cultismos:

**óptimo** ► procede del latín *optimus*.

Las palabras de origen latino incorporadas al castellano en época tardía se denominan **cultismos**. Los cultismos mantienen una forma muy semejante a la de la palabra latina de la que proceden.

En algunos casos, una misma palabra latina ha dado lugar a dos términos: una palabra patrimonial y un cultismo. Es lo que se denomina un **doblete**.

**lleno y pleno** ► proceden del latín *plenus*.

### ACTIVIDADES

- 1 Observa el término latino del que proceden las siguientes palabras castellanas y clasifícalas en palabras patrimoniales y cultismos.

- subditus* ► súbdito
- somnus* ► sueño
- ridere* ► reír
- credulus* ► crédulo

- 2 Piensa y escribe qué palabra castellana se ha creado a partir de las siguientes palabras latinas:

- cervus*
- amicus*
- privatus*
- terra*
- armatura*
- petra*

- 3 Copia las palabras castellanas y escribe en cada caso otra con la que forma un doblete.

- computare* ► contar
- collocare* ► colgar
- solitarius* ► soltero
- recitare* ► rezar

- 4 Diferencia en cada doblete el cultismo de la palabra patrimonial.

delicado  
delgado  
*delicatus*

aurícula  
oreja  
*auricula*

clave  
llave  
*clavis*

- 5 Sustituye en cada oración el cultismo destacado por una palabra patrimonial sinónima.

- Los operarios de la fábrica trabajan en tres turnos.
- Puedes ir directo por esta calle.
- Clama con una voz lastimosa.
- Construyeron la casa en una zona de terreno plano.
- Averigua las palabras latinas de las que proceden esas palabras españolas.

## Parónimos con ll y con y

### La ll y la y en los parónimos

Los parónimos son palabras cuya pronunciación es muy semejante, a pesar de escribirse de manera diferente. Esto ocurre, por ejemplo, con las palabras que solo se diferencian por la presencia del sonido LL o del sonido Y. Ejemplos: *valla, vaya; halla, haya*.

Es importante saber que para los hablantes yeístas, que pronuncian de igual manera estos dos sonidos, estas palabras son homófonas.

Los parónimos con ll y con y más frecuentes son estos:

|                |   |               |  |
|----------------|---|---------------|--|
| <b>arrollo</b> | Forma del verbo <i>arrollar</i> .   | <b>arroyo</b> | Corriente de agua de escaso caudal.                            |
| <b>callado</b> | Silencioso, reservado; forma del verbo <i>callar</i> .                                      | <b>cayado</b> | Bastón, báculo.  |
| <b>calló</b>   | Forma del verbo <i>callar</i> .   | <b>cayó</b>   | Forma del verbo <i>caer</i> .                                  |
| <b>halla</b>   | Forma del verbo <i>hallar</i> .   | <b>haya</b>   | Árbol; forma del verbo <i>haber</i> .                          |
| <b>pollo</b>   | Cría de las aves, particularmente de las gallinas.  | <b>pozo</b>   | Banco, normalmente arrimado a la pared.                        |
| <b>rallar</b>  | Desmenuzar algo con el rallador.  | <b>rayar</b>  | Hacer o trazar rayas.  |
| <b>valla</b>   | Construcción de poca altura que impide el paso a un lugar; panel destinado a la publicidad. | <b>vaya</b>   | Forma del verbo <i>ir</i> ; interjección que expresa sorpresa. |

### ACTIVIDADES

1 Copia y completa cada oración eligiendo una de las formas propuestas.

valla / vaya    halla / haya    calló / cayó

- Hicieron una \_\_\_\_\_ para tener recogido al ganado.
- El que busca \_\_\_\_\_.
- No creo que Ana \_\_\_\_\_ a la fiesta de Berta porque está enfadada con ella.
- Se \_\_\_\_\_ porque no podía contar lo sucedido.
- En el bosque hay un magnífico ejemplar de \_\_\_\_\_.
- Luis tropezó y se \_\_\_\_\_ por la ladera de la colina.

2 Copia y elige la opción adecuada.

- Este (arroyo / arrollo) se nutre de las aguas del deshielo.
- El (halla / haya) es el árbol más importante de este tipo de bosques.
- Hay que (rallar / rayar) más queso parmesano.
- Los niños se sentaban en el (pollo / pozo) con los pies colgando.
- Juan era el hombre más (callado / cayado) del mundo hasta que le dio por hablar.

3 Escribe una oración con cada una de las siguientes palabras:

- ralló
- arrollo
- valla
- rayó
- arroyo
- vaya

4 AUTODICTADO. Copia y completa el texto con ll o y.

#### El paseo

Andrés se sentó junto a la valla y desde allí, callado, contempló el paisaje. Un suave arroyo discurría junto a la finca y, en el interior, un pollo picoteaba el maíz. Vio a una anciana que, apoyada en su cayado, avanzaba lentamente. De repente la mujer se tropezó y se cayó al suelo. Andrés la ayudó a ponerse de pie y le preguntó si estaba bien. La anciana asintió con la cabeza. «Vaya a usted con cuidado», le dijo Andrés.



# SESIÓN II

3º ESO A

## La prosa barroca

### 1 Prosa didáctica y de ficción

#### Prosa didáctica y moralizante

La prosa didáctica y moralizante vive en el Barroco un momento de esplendor a causa del creciente interés por los problemas de la sociedad española.

Los autores barrocos, preocupados por la miseria económica y la corrupción política, se centran en la sátira y la caricatura de las costumbres. El estilo conceptista es idóneo para el tratamiento de este tipo de temas.

Los límites entre la prosa didáctica y la de ficción no siempre son claros: muchas narraciones barrocas contienen a un tiempo elementos ficticios y doctrinales.

#### Prosa de ficción

La prosa de ficción abandona poco a poco algunos de los subgéneros cultivados durante el Renacimiento, especialmente aquellos de tipo idealista, como la novela pastoril o de caballerías. Otros géneros de carácter más realista sí tienen un desarrollo mayor. Los principales son estos:

- La **novela picaresca**. Partiendo de los dos modelos del género (*Lazarillo de Tormes* y *Guzmán de Alfarache*), los novelistas del XVII acomodan la novela picaresca a la desengañada visión barroca del mundo y a su estilo expresivo.
- La **novela corta**. Influida por los relatos italianos del Renacimiento y consolidada con las *Novelas ejemplares* de Cervantes, este tipo de novela trata asuntos de amor y honor que involucran a las clases altas. Tiene ambientación urbana, la mujer participa activamente en la trama amorosa y el final suele ser feliz. Una destacada escritora de novelas cortas es María de Zayas. De ella es el siguiente fragmento, perteneciente a *Desengaños amorosos*, que describe el marco ficticio en el que van a encuadrarse historias narradas, un recurso muy empleado por los autores del siglo XVII:

*Se allegaban los alegres días de las carnestolendas, y en ellos se habían de celebrar sus bodas, que tenía gusto de que se mantuviese otro entretenido recreo. [...] Concedida facultad para ordenarlo, se dispuso de esta suerte: en primer lugar, que habían de ser las damas las que novelasen (y en esto acertó con la opinión de los hombres, pues siempre tienen a las mujeres por noveleras); y en segundo, que los que refiriesen fuesen casos verdaderos, y que tuviesen nombre de desengaños.*



*Los tramposos*, de Caravaggio. La prosa didáctica y moralizante barroca advierte con frecuencia a los lectores de las trampas y engaños en que consiste el mundo.

### ACTIVIDADES *Actividad literaria*

- 1 Indica los rasgos propios de la novela corta barroca presentes en este fragmento de las *Novelas a Marcia Leonarda*, de Lope de Vega.

En la opulenta Sevilla [...] Lisardo [...] servía y afectuosamente amaba a Laura, mujer ilustre por su nacimiento, por su dote y por muchos que le dio la naturaleza, que con estudio particular parece que la hizo. Salía Laura las fiestas a misa en compañía de su madre;

apeábase de un coche con tan gentil disposición y brío que no solo a Lisardo, que la esperaba a la puerta de la iglesia como pobre para pedirle con los ojos alguna piedad de la mucha riqueza de los suyos, pero a cuantos la miraban, acaso o con cuidado robaba el alma.

## Francisco de Quevedo

Además de uno de los grandes poetas del Barroco, Quevedo fue el más importante prosista de su tiempo. En su producción se cuentan obras de muy diverso tipo: satíricas, festivas, políticas, religiosas...

### Obras

Sus dos obras en prosa más reconocidas son estas:

- Los **Sueños**, conjunto de **relatos fantásticos** en los que el autor se imagina en diversas situaciones extremas, como el Juicio Final y la muerte, o ante personajes que son objeto de sátira. La obra pasa revista a una galería de tipos humanos y caracteres, todos ellos reducidos por la burla del autor a la condición de simples peles, sin otra sustancia que sus propios vicios o defectos:

*Y llegando a una cárcel oscurísima oí grande ruido de cadenas y grillos, fuego, azotes y gritos. Pregunté a uno de los que allí estaban qué estancia era aquella y dijéronme que era el cuarto de los que «¡Oh, quién hubiera!».*

*–No lo entiendo –dije–. ¿Quién son los de «¡Oh, quién hubiera!»?*

*Dijo al punto:*

*–Son gente necia que en el mundo vivía mal y se condenó sin entenderlo, y ahora acá se les va todo en decir «¡Oh, quién hubiera callado! ¡Oh, quién hubiera favorecido al pobre! ¡Oh, quién no hubiera hurtado!».*

- La **Historia de la vida del buscón llamado don Pablos**, perteneciente a la novela picaresca. Pablos, hijo de un ladrón y una bruja, narra en primera persona su vida, repleta de mezquindades, humillaciones y delitos, al hilo de los cuales Quevedo traza un retrato demoledor de la sociedad de su época. Pablos es un **pícaro astuto y amoral** que no duda en delinquir, por lo que termina huyendo de la justicia.

### Estilo

Su prosa se caracteriza por el ingenio y el humor. Emplea la hipérbole, la ironía y todos los resortes del lenguaje para elaborar un **continuo juego de palabras** en el que los sentidos se multiplican y la realidad queda distorsionada.

Quevedo maneja un vocabulario amplísimo con numerosos neologismos creados por él. Con frecuencia juega con el significado de frases hechas, asignándoles un nuevo sentido o situándolas en contextos que resultan cómicos.



### ACTIVIDADES

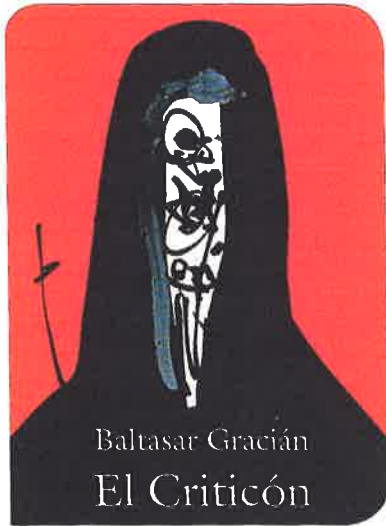
#### Actividad literaria

- 2 Lee este fragmento del *Buscón* y comenta el estilo de la prosa de Quevedo basándote en él.

Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avecindados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; [...] las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gatzate largo como de avestruz, con una nuez tan salida que parecía se iba a buscar de comer forzada de la necesidad.



## 9 EDUCACIÓN LITERARIA



Edición de *El criticón* ilustrada por Antonio Saura en 2001 con motivo del IV centenario del nacimiento de Baltasar Gracián.

### Claves para estudiar

Da respuesta a estas preguntas:

- ¿Qué dos grandes clases se pueden establecer en la prosa barroca? ¿Qué rasgos caracterizan a cada clase?
- ¿Qué géneros son los principales de la prosa de ficción?

Examina tus conocimientos desarrollando por escrito estos temas:

- La obra en prosa de Quevedo.
- La literatura de Gracián.

### 3 Baltasar Gracián

Las obras en prosa de **Baltasar Gracián** (1601-1659) tienen un fin **didáctico**. Abordan temas típicamente barrocos: el contraste entre apariencia y realidad, los engaños del mundo, la fugacidad de la vida, la fortuna y la fama, etcétera. Todos estos motivos conforman una concepción desengañada y pesimista del mundo, visto como una interminable sucesión de miserias, peligros y oportunidades, de las que el hombre cauteloso debe precaverse.

#### Obras

Entre sus libros destacan los siguientes:

- **El héroe**, tratado político en el que propone un ideal de príncipe cristiano. Tiene una finalidad práctica, ya que pretende ser un modelo de actuación para los monarcas.
- **Oráculo manual y arte de prudencia**, obra compuesta por aforismos que busca mostrar al lector cómo actuar de forma juiciosa en un mundo donde reinan la amenaza y el engaño:

*Hombre de gran paz, hombre de mucha vida.*

*Para vivir, dejar vivir.*

*El día sin pleito hace la noche soñolienta.*

- **El criticón**, novela alegórica, marcadamente pesimista. Cuenta las peripecias de Critilo, hombre maduro y desengañado que emplea la razón, y el joven Andrenio, que representa la inocencia. Juntos realizan un viaje alegórico que finaliza en la isla de la Inmortalidad. El viaje permite a los personajes entrar en contacto con todo tipo de ambientes, que el autor critica desde una perspectiva moral.

#### Estilo

El estilo de Gracián es  **sintético** , con oraciones cortas en las que frecuentemente se suprime el verbo y en las que apenas hay adjetivos. Gracián defiende la brevedad y la densidad conceptual de la prosa: decir mucho con pocas palabras. Es, por ello, un gran cultivador del **conceptismo**. La siguiente afirmación deja claro su gusto por la concisión:

*Lo bueno, si breve, dos veces bueno; y aun lo malo, si poco, no tan malo.*

### ACTIVIDADES

- 3 *Actividad literaria* Lee este fragmento de *El criticón*, de Baltasar Gracián.

Has de saber, pues, que el hombre entra en este teatro de tragedias llorando. Desnudo llega y desnudo sale, que nada saca después de haber servido a tan ruines amos. Recíbele aquel primer embustero, que es el mundo. Ofrécele mucho y nada cumple. Dale lo que a otros quita, para volvérselo a tomar, con tal presteza que lo que con una mano le presenta con la otra se lo ausenta, y todo para en nada. Aquel otro que le convida a holgarse es el Gusto, tan falso en sus deleites cuan cierto en sus pesares. [...] Llega la salud que cuanto más le asegura más le miente. De suerte que, si bien se nota, todo cuanto hay se

burla del miserable hombre: el mundo le engaña, la vida le miente, la fortuna le burla, la salud le falta, la edad le pasa, el mal le da prisa, el bien se le ausenta, los años huyen, los contentos no llegan, el tiempo vuela, la vida acaba, la muerte le coge, la sepultura le traga, la tierra le cubre, la pudrición le deshace, el olvido le aniquila: y que ayer fue hombre, hoy es polvo, y mañana nada.

- Relaciona el contenido del texto con la visión desengañada del mundo propia de la época barroca.
- Comenta los rasgos de estilo de la prosa de Gracián que pueden identificarse en el texto.

5. Gracián y otros prosistas del Barroco

Se ha subrayado alguna vez [Romera-Navarro: pról. Gracián: C, 30] que los recursos retóricos empleados por nuestro autor aproximan su prosa a la de Guevara, de la misma forma que su concisión la acerca a Tácito.

### 5.2.6. Libros formativos

#### 5.2.6.1. «El héroe»

Es la primera obra que publica Gracián. Sale a la luz en Huesca en 1637 y en este mismo año se llevan a cabo dos ediciones, de las que no ha llegado a nosotros ni un solo libro. Los ejemplares más antiguos que conservamos son los de las otras dos ediciones de 1639. Contamos con un manuscrito autógrafa, minuciosamente estudiado por Coster [Gracián: *H*], y Romera-Navarro [*EaH*], que contiene una primera redacción de la obra, notablemente distinta de la que publicó.

La edición de 1637 iba dedicada al rey Felipe IV —no así la de 1639— y a Lastanosa, que había sido el gran protector de la empresa. Firma con el seudónimo de Lorenzo Gracián.

Se divide en veinte «primores»: en cada uno de estos capítulos nos habla de las distintas cualidades que deben asistir al hombre ideal. Ni que decir tiene que la palabra «héroe» no debe tomarse en la acepción habitual de ser de naturaleza superior, protagonista de grandes gestas, sino que apunta hacia aquél que sabe triunfar en el trato social. Es, pues, un manual de conducta. Dice Gracián [*Oc.* 5]: «Emprendo formar con un libro enano un varón gigante». Incita a la prudencia y a la discreción, ponderando el ingenio, la inteligencia y el buen gusto.

La primera norma que dicta Gracián (I) es que el héroe debe mostrar «incomprehensibilidades de caudal», es decir, ser cauteloso y no dar a conocer desde el primer momento todas sus posibilidades, no permitir que los demás le penetren hasta el fondo. Ha de procurar también disimular sus sentimientos y no dejarse arrastrar por impulsos pasionales (II), desarrollar al máximo el ejercicio del

#### 5.2.6. Libros formativos de Gracián

entendimiento (III) y de la voluntad (IV), mostrar en todo momento que posee buen gusto (V), conseguir la «eminencia en lo mejor» (VI) y, aún más, ser el primero dentro de esa eminencia (VII). Debe acometer sólo aquellas empresas en las que pueda triunfar (VIII), descubrir cuál es su cualidad esencial y encauzarla adecuadamente (IX), tomar el pulso a la fortuna antes de actuar (X) y no fiarse de ella cuando le viene de cara (XI). Tiene que ser capaz de ganarse la benevolencia de la gente (XII), para lo cual es esencial el «despejo», es decir, la gracia y bizarría en el obrar y el decir (XIII). También debe poseer «natural imperio» para hacerse obedecer (XIV) y «simpatía sublime» (XV). Para no caer en la monotonía ha de renovar continuamente su grandeza con nuevas acciones (XVI). Esto se consigue cuando se goza de «toda prenda, sin afectación» (XVII) y se es capaz de emular las ideas de los grandes modelos, no conformándose con imitarlos, sino forzándose en superarlos (XVIII). Para no convertirse en blanco de la envidia ajena es conveniente permitirse alguna falta leve que no oscurezca las cualidades (XIX). Concluye exaltando el valor de la virtud, superior a cualquier otro adorno (XX).

La obra tiene también implicaciones políticas y se alude con frecuencia a la figura del rey. Del Hoyo [pról. Gracián: *Oc.* pág. cxxxv] subraya sus analogías con *El Príncipe* de MAQUIAVELO y afirma que «*El Héroe* es un *Príncipe* católico y barroco escrito por un jesuita español del siglo XVII sin perder nunca de vista su modelo».

*El héroe* presenta la convivencia humana como unas relaciones de poder. En esa lucha cualquier hombre, no sólo el gobernante, ha de ejercitar su capacidad de dominio sobre los demás y ha de evitar a toda costa ser dominado. Refleja clara y puntualmente el estado de tensión en que vive el hombre barroco, acosado por el entorno social y las estructuras de poder, siempre en guardia frente al mundo exterior.

Gran parte de los ejemplos que utiliza están tomados de otros autores, fundamentalmente de Plutarco y Erasmo. Destaca el influjo de dos obras italianas: *Dei memorabili de personaggi illustri* de JUAN BOTERO (Turín,

# SESIÓN III

3º ESO A

## Una extraña locura

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alfileres, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imagínese el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES  
*El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)*

## ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás?  
¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.  
Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



## ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.  
¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

## El más desdichado caballero de la tierra

*El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.*

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
*Don Quijote de la Mancha*

Camino de Segovia

« Camino de Segovia » sesión nº 3 3º ESO A

*Deseoso de cambiar de vida, Pablos se dirige a su ciudad natal a recoger la herencia de su tío. Por el camino se encuentra con un hidalgo arruinado que dice dirigirse a la corte.*

Yo iba caballero en el rucio de la Mancha, y bien deseoso de no topar a nadie, cuando desde lejos vi venir un hidalgo de portante<sup>1</sup>, con su capa puesta, espada ceñida, calzas atacadas<sup>2</sup> y botas, y al parecer bien puesto<sup>3</sup>, el cuello abierto más de roto que de molde, el sombrero de lado. Sospeché que era algún caballero que dejaba atrás su coche; y así, emparejando, le saludé. Mirome y dijo:

–Irá V. M.<sup>4</sup>, señor licenciado, en ese borrico con harto más descanso que yo con todo mi aparato.

Yo, que entendí que lo decía por coche y criados que dejaba atrás, dije:

–En verdad, señor, que lo tengo por más apacible caminar que el del coche, porque aunque V. M. vendrá en el que trae detrás con regalo, aquellos vuelcos que da inquietan.

–¿Cuál coche detrás? –dijo él muy alborotado.

Y, al volver atrás, como hizo fuerza, se le cayeron las calzas, porque se le rompió una agujeta que traía, la cual era tan sola que, tras verme muerto de risa de verle, me pidió una prestada. Yo, que vi que, de la camisa,

no se veía sino una ceja, y que traía tapado el rabo de medio ojo, le dije:

–Por Dios, señor, si V. M. no aguarda a sus criados, yo no puedo socorrerle, porque vengo también atacado únicamente.

–Si hace V. M. burla –dijo él con las cachondas<sup>5</sup> en la mano–, vaya, porque no entiendo eso de los criados.

Y aclaróseme tanto en materia de ser pobre que me confesó, a media legua que anduvimos, que si no le hacía merced de dejarle subir en el borrico un rato no le era posible pasar adelante, por ir cansado de caminar con las bragas en los puños; y, movido a compasión, me apeé; y, como él no podía soltar las calzas, húbele yo de subir. Y espantome lo que descubrí en el tocamiento, porque, por la parte de atrás, que cubría la capa, traía las cuchilladas<sup>6</sup> con entretelas de nalga pura. Él, que sintió lo que le había visto, como discreto, se previno diciendo:

–Señor licenciado, no es oro todo lo que reluce. Debiolo parecer a V. M., en viendo el cuello abierto y mi presencia, que era un conde de Irlos<sup>7</sup>. Como destas hojaldres cubren en el mundo lo que V. M. ha tentado.

Yo le dije que le aseguraba de que me había persuadido a muy diferentes cosas de las que vía.

–Pues aún no ha visto nada V. M. –replicó–, que hay tanto que ver en mí como tengo, porque nada cubro. Veme aquí, V. M., un hidalgo hecho y derecho, de casa de solar montañés, que, si como sustento la nobleza me sustentara, no hubiera más que pedir. Pero ya, señor licenciado, sin pan y carne no se sustenta buena sangre, y por la misericordia de Dios todos la tienen colorada, y no puede ser hijo de algo el que no tiene nada. Ya he caído en la cuenta de las ejecutorias<sup>8</sup>, después que, hallándome en ayunas un día, no me quisieron dar sobre ella en un bodegón dos tajadas; pues ¡decir que no tiene letras de oro!

<sup>1</sup> de portante: a paso ligero.

<sup>2</sup> calzas atacadas: calzas sujetas mediante agujetas o presillas.

<sup>3</sup> bien puesto: bien arreglado.

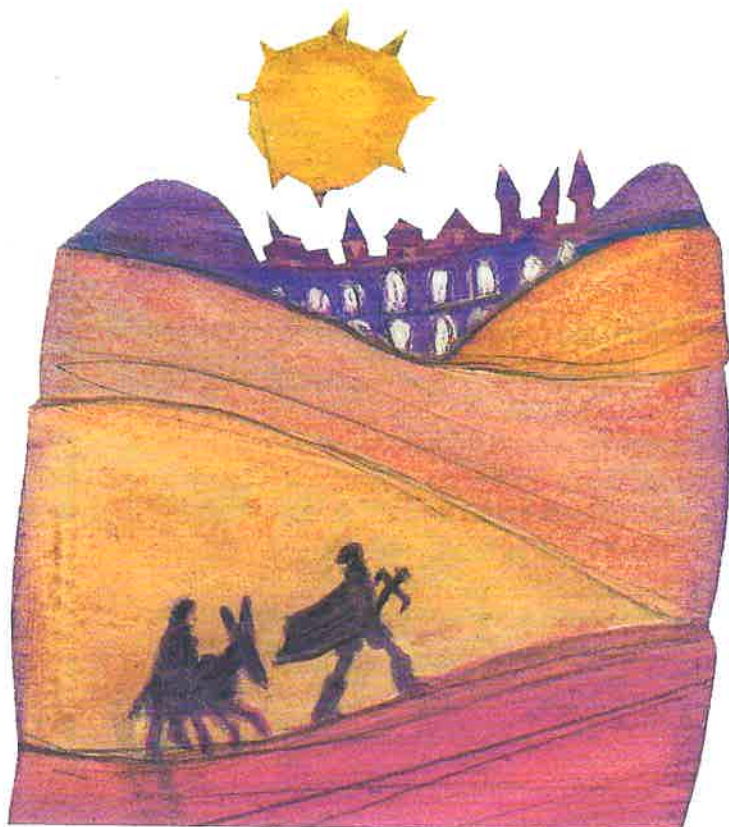
<sup>4</sup> V. M.: vuestra merced.

<sup>5</sup> cachondas: calzas.

<sup>6</sup> cuchilladas: aberturas que dejaban ver otra tela debajo.

<sup>7</sup> conde de Irlos: personaje del romancero.

<sup>8</sup> ejecutorias: documentos donde constaba la genealogía de una persona.



Actividades «Camino de Segovia», sesión nº 3 3º ESO A

Pero más valiera el oro en las píldoras que en las letras, y de más provecho es. Y, con todo, hay muy pocas letras con oro. He vendido hasta mi sepultura, por no tener sobre qué caer muerto, que la hacienda de mi padre Toribio Rodríguez Vallejo Gómez de Ampuero (que todos estos nombres tenía), se perdió en una fianza. Solo el don me ha quedado por vender, y soy tan desgraciado que no hallo nadie con necesidad dél, pues quien no le tiene por ante le tiene por postre, como el remendón, azadón, pendón, blandón, bordón y otros así.

Confieso que, aunque iban mezcladas con risa, las calamidades del dicho hidalgo me enternecieron. Preguntele cómo se llamaba, y adónde iba y a qué. Dijo que todos los nombres de su padre: don Toribio Rodrí-

guez Vallejo Gómez de Ampuero y Jordán. No se vio jamás nombre tan campanudo, porque acababa en dan y empezaba en don, como son de badajo.

Tras esto dijo que iba a la corte, porque un mayorazgo roído como él, en pueblo corto, olía mal a dos días, y no se podía sustentar, y que por eso se iba a la patria común, adonde caben todos, y adonde hay mesas francas para estómagos aventureros.

—Y nunca, cuando entro en ella, me faltan cien reales en la bolsa, cama, de comer y refocilo de lo vedado, porque la industria en la corte es piedra filosofal, que vuelve en oro cuanto toca.

FRANCISCO DE QUEVEDO  
*Historia de la vida del Buscón*

## Comentario de texto

### Comprensión

- 1 Lee el texto y responde.
  - ¿Cuál es la primera impresión que le causa el hidalgo a Pablos? ¿A qué se debe esa impresión?
  - ¿En qué sentido va cambiando la impresión de Pablos?
- 2 Explica las razones por las que el hidalgo abandona su pueblo.
  - ▶ ¿Qué virtudes de la corte menciona el hidalgo?
- 3 El tratamiento de «don» era un distintivo de la nobleza, pero en el Siglo de Oro muchas personas lo utilizaban injustificadamente.
  - ¿De qué se queja el hidalgo respecto a este tratamiento?
- 4 Una idea central en el pensamiento barroco es la falsedad de las apariencias, la realidad como algo fingido y engañoso. Explica cómo se refleja este rasgo en el texto.
- 5 El hidalgo emplea la expresión *estómagos aventureros*. Relaciona esa expresión con las características del personaje literario del pícaro.

### Estructura

- 6 La relación entre los personajes es distante al principio y franca después. ¿Qué hechos contribuyen a romper el hielo entre ellos?
  - ▶ Divide el texto en partes teniendo en cuenta la transición que se produce en el trato entre los personajes y pon un título a cada parte.

### Estilo

- 7 Los siguientes enunciados son juegos de palabras. Indica qué quiere decir el hidalgo con ellos.
 

No puede ser hijo de algo el que no tiene nada.

Sin pan y carne no se sustenta buena sangre.

Si como sustento la nobleza me sustentara, no hubiera más que pedir.
- 8 Pablos y el hidalgo son dos personajes marginados. Señala qué justifica, a tu juicio, el uso de fórmulas de tratamiento entre ellos.
- 9 Comenta el humor de este pasaje del *Buscón*.

### Valoración

- 10 ¿Qué dos tipos de personajes presenta el texto? ¿Son representativos de la época? ¿Por qué?
  - ▶ Explica la crítica social que hace el autor en este pasaje.
- 11 PARA PENSAR. Valora el texto desde el punto de vista de la intención del autor. ¿Crees que predomina en él lo cómico o la crítica social? ¿Te parece la sátira quevedesca útil para corregir los vicios sociales? ¿Por qué?
- 12 Di qué sentimiento producen las desdichas del hidalgo en Pablos y extrae alguna conclusión de tipo moral sobre el protagonista de la novela.

**El pastelón de Madrid**

El estudiante don Cleofás libera a un demonio venido a menos –el diablo Cojuelo– del frasco en el que se hallaba encerrado. Como recompensa, el diablo le mostrará las entrañas de Madrid, lo que se oculta bajo los tejados de las casas de la ciudad.

Y asíéndole por la mano el Cojuelo y diciéndole: «Vamos, don Cleofás, que quiero comenzar a pagarte en algo lo que te debo», salieron los dos por la buharda<sup>1</sup> como si los dispararan de un tiro de artillería, no parando de volar hasta hacer pie en el capitel de la torre de San Salvador, mayor atalaya<sup>2</sup> de Madrid, a tiempo que su reloj daba la una, hora que tocaba a recoger el mundo poco a poco al descanso del sueño; [...] y engestándose<sup>3</sup> al camarada, el Cojuelo le dijo:

–Don Cleofás, desde esta picota de las nubes, que es el lugar más eminente de Madrid, [...] te he de enseñar todo lo más notable que a estas horas pasa en esta Babilonia española, que en la confusión fue esa otra con ella segunda de este nombre.

Y levantando a los techos de los edificios, por arte diabólica, lo hojaldrado<sup>4</sup>, se descubrió la carne del pastelón de Madrid como entonces estaba, patentemente, que por el mucho calor estuvo estaba con menos celosías, y tanta variedad de sabandijas racionales en esta arca del mundo que la del diluvio, comparada con ella, fue de capas y gorras<sup>5</sup>.

LUIS VÉLEZ DE GUEVARA, *El diablo Cojuelo*

<sup>1</sup> **buharda**: ventana de un desván, por la que se sale al tejado.

<sup>2</sup> **atalaya**: lugar elevado desde el que se tiene una visión amplia del espacio en torno.

<sup>3</sup> **engestándose**: mirando de frente.

<sup>4</sup> **lo hojaldrado**: la parte superior de un pastel.

<sup>5</sup> **de capas y gorras**: de andar por casa, de poca monta.

**ACTIVIDADES**

- 1 Identifica los elementos fantásticos del texto.
- 2 El narrador llama a Madrid *pastelón*. ¿Qué quiere decir con ello? ¿Qué nombre recibe ese recurso estilístico?
- 3 En el texto se emplea el mismo recurso de la actividad anterior para referirse a distintas realidades. Di cuáles son esas realidades en los siguientes casos:
  - esta picota de las nubes
  - esta Babilonia española
  - sabandijas racionales
- 4 Explica en qué se opone *lo hojaldrado* a la *carne del pastelón*. Relaciona ese contraste con uno de los temas favoritos del pensamiento barroco.
- 5 Identifica alguna hipérbole. Si no recuerdas en qué consiste este recurso, búscalo en el diccionario.



**ACTIVIDADES**

- 1 ¿Qué comportamiento se critica en el texto? ¿Cómo reacciona ante los mandamientos el protagonista?
- 2 Al inicio del texto se emplea el doble sentido de la palabra *guardar* para crear un efecto cómico. Explica en qué consiste este juego de palabras.
- 3 Explica el juego de palabras que se realiza en el último enunciado del texto.
- 4 Relaciona las características de este texto con la prosa de Quevedo.

**Guardar los mandamientos**

Llegó tras ellos un avariento a la puerta<sup>1</sup> y fue preguntado qué quería, diciéndole que los diez mandamientos guardaban aquella puerta de quien no los había guardado; y él dijo que en cosas de guardar era imposible que hubiese pecado. Leyó el primero: «Amar a Dios sobre todas las cosas», y dijo que él solo aguardaba tenerlas todas para amar a Dios sobre ellas.

FRANCISCO DE QUEVEDO  
*Sueño del Juicio Final*

<sup>1</sup> **puerta**: se trata de la puerta de la audiencia donde se está celebrando el Juicio Final.

SESIÓN IV

3º ESO A

## Una extraña locura

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alferecía, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imaginose el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES

*El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)*

### ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás?  
¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote.  
Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



### ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito.  
¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

## El más desdichado caballero de la tierra

*El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.*

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES

*Don Quijote de la Mancha*

\* Leer en clase

Actividades lectura sesión nº 4 3º ESO A

**Un desertor**

Fuimos prosiguiendo nuestra jornada<sup>1</sup> hacia la vuelta de<sup>2</sup> la villa de Norlingue<sup>3</sup>, juntándose en el camino nuestro ejército con el del rey de Hungría, con lo cual se doblaron las fuerzas y nos determinamos a ir a ganar la dicha villa. Y al tiempo que la teníamos volqueando<sup>4</sup> y esperando cura, cruz y sacristán<sup>5</sup>, el ejército sueco, opuesto al nuestro, pensando darnos un pan como unas nueces<sup>6</sup>, vino por lana y volvió trasquilado. Yo, si va a decir verdad, aunque no es de mi profesión, cuando lo vi venir me acoquiné y acobardé de tal manera que diera cuanto tenía por volverme Ícaro<sup>7</sup> alado o por poder ver la batalla desde una ventana. [...]

Desmayado del suceso y atemorizado de oír los truenos del riguroso bronce y de ver los relámpagos de la pólvora y de sentir los rayos de las balas, pensando que toda Suecia venía contra mí, y que la menor tajada sería la oreja, por ignorar los caminos y haberse puesto capuz<sup>8</sup> la señora doña Luna, me retiré a un derrotado<sup>9</sup> foso, cercano a nuestro ejército, pequeño albergue de un esqueleto rocín<sup>10</sup>, que patiabierdo y boca arriba se debía de entretener en contar estrellas.

ANÓNIMO, *La vida y hechos de Estebanillo González*



<sup>1</sup> **jornada**: ruta.

<sup>2</sup> **hacia la vuelta de**: camino de.

<sup>3</sup> **Norlingue**: Nördlingen, ciudad alemana.

<sup>4</sup> **volqueando**: revolcándose como un agonizante.

<sup>5</sup> **cura, cruz y sacristán**: la muerte.

<sup>6</sup> **un pan como unas nueces**: una paliza.

<sup>7</sup> **Ícaro**: personaje mitológico que logró volar con unas alas fabricadas y se precipitó al mar cuando aquellas, por ser de cera ardieron por la proximidad del sol.

<sup>8</sup> **capuz**: capa larga y cerrada; la luna apenas iluminaba al hallarse oculta por las nubes.

<sup>9</sup> **derrotado**: apartado o abandonado.

<sup>10</sup> **un esqueleto rocín**: el esqueleto de un rocín ('caballo de mal aspecto').

**ACTIVIDADES** Corrección

- 1 Resume lo que se narra en el texto.
- 2 ¿Qué rasgos propios de la figura del pícaro adviertes en lo que cuenta el protagonista?
- 3 El personaje narrador puede ser calificado de antihéroe. Explica por qué.
- 4 Tanto el «malvado» como el antihéroe se oponen al personaje del héroe, pero lo hacen de manera distinta. Reflexiona y explica la diferencia basándote en algunas de las novelas o películas que conozcas.

**ACTIVIDADES** Corrección

- 1 Explica con tus propias palabras cuál es el peligro del que el autor quiere prevenir al lector. ¿Cómo puede el hombre prudente evitar ese peligro?
- 2 ¿Cuál dirías que es la finalidad del texto: narrativa, persuasiva, descriptiva...? Argumenta tu respuesta.
- 3 Distingue en el texto dos partes:
  - Consejo.
  - Desarrollo o explicación del consejo.
- 4 Relaciona el contenido del texto con la mentalidad barroca.

**Prevenir los rumores** \* Leer en clase

*Prevenir los rumores.* La muchedumbre tiene muchas bezas, y por eso muchos ojos para la malicia y muchas lenguas para el descrédito. A veces corre por ella un mor que afea la mejor reputación y, si se convierte en una extendida burla, acabará con el renombre. Con frecuencia nace por algún error notorio, por ridículos defectos que son materia adecuada a las murmuraciones. También descréditos malintencionados, provocados por la envidia propia de la malicia común (pues hay bocas malevolencia, y arruinan más rápido una buena reputación con un chiste que con una desvergüenza). Es no fácil alcanzar mala fama, porque lo malo es muy creíble y cuesta mucho borrarlo. El hombre prudente debe evitar estos descréditos oponiendo sus dotes de observación a la insolencia vulgar. Es más fácil prevenir que remediar.

explica con detalle BALTASAR GRACIÁN, *Oráculo manual y arte de prudencia* (Versión modernizada de José Ignacio Díez Fernández)

## Complementos del predicado (II)



### Claves para empezar

- Di qué es un complemento directo y qué palabras pueden funcionar como tal. Haz lo mismo con el complemento indirecto.
- ¿Por qué pronombres se puede sustituir el complemento directo? ¿Y el indirecto?

### SABER MÁS

#### Leísmo

El leísmo consiste en la utilización del pronombre *le* en función de complemento directo en lugar de *lo*. Este uso solo se considera correcto cuando el pronombre se refiere a una sola persona del sexo masculino. En cambio, el empleo de *les* en lugar de *los* se considera incorrecto.

*A Carlos le buscan todos.*

### 1 El complemento directo

El **complemento directo** es el complemento que nombra al ser u objeto sobre el que recae la acción del verbo.

*Me he comprado un ordenador nuevo.*

*Visitaremos varias ciudades en nuestro viaje.*

*Estuvo esperando a su novia dos horas.*

*Alguien nos persigue.*

#### Características del complemento directo

El complemento directo (CD) presenta estas características:

- Es un **complemento argumental**. Por eso, si se suprime, el resultado suele ser una oración incorrecta.

*\*Me he comprado.*

*\*Alguien persigue.*

*\*Visitaremos en nuestro viaje.*

Aunque no siempre es así:

*Estuvo esperando dos horas.*

- Puede sustituirse por los pronombres personales **lo, la, los, las**.

*Me lo he comprado.*

*La estuvo esperando dos horas.*

*Las visitaremos en nuestro viaje.*

- Cuando la oración se convierte en pasiva, asume la **función de sujeto**.

*El gobierno decretó la ley. ▶ La ley fue decretada por el gobierno.*

CD

Sujeto

- Por lo general, cuando precede al verbo, se **duplica** por medio de un pronombre personal átono.

*A Raquel no la veo desde hace semanas.*

CD

CD

### ACTIVIDADES

- 1 Copia las oraciones que tienen complemento directo y delimitalo.

- Elegid bien el tema del trabajo.
- Nos sobran los motivos.
- Esta tarde han venido tus primos.
- Han descubierto una nueva gruta.
- Abordaremos esos asuntos.
- Ayer llovió durante todo el día.

- ▶ Sustituye los complementos directos que has identificado por un pronombre personal átono.

- 2 Construye tres oraciones que tengan complemento directo a partir de esta imagen:



### Categorías gramaticales en función de complemento directo

Pueden desempeñar la función de complemento directo las siguientes categorías gramaticales:

|  |  |
|--|--|
| <b>Un sintagma nominal</b>   | <i>Exigimos nuestros derechos.</i>                   |
| <b>Un sintagma nominal precedido de la preposición <i>a</i>*</b>                     | <i>Busco a Emilio.</i>                               |
| <b>Los pronombres personales átonos <i>me, te, nos, os, lo, la, los, las, se</i></b> | <i>Aún no me han encontrado.<br/>No lo comentas.</i> |

\*Cuando el complemento directo se refiere a un ser animado –personas o animales– se antepone la preposición *a* al sintagma nominal. Por lo general, se prescinde de la preposición cuando la referencia que se hace tiene carácter genérico.

He encontrado a mi perro (un perro específico).

He encontrado un perro (un perro cualquiera).

### ACTIVIDADES

**3** Escribe oraciones en las que los siguientes sintagmas ocupen la posición inicial y funcionen como complemento directo.

a Delia

ese libro

las notas

el partido

► ¿Qué fenómeno mencionado en la página anterior se produce en las oraciones que has escrito?

**4 PARA PENSAR.** Si alguien te dice que en una oración aparece el pronombre personal *lo*, ¿bastaría ese dato para saber la función sintáctica que desempeña? ¿Por qué?

► Pon ejemplos que apoyen tu argumentación.

**5** Localiza los complementos directos contenidos en estas oraciones e indica su categoría gramatical.

- ¿Nunca me vas a perdonar?
- Solo tú y yo lo sabemos.
- Acércame ese plato, por favor.
- Todos estamos buscando a Patricia.
- Han contratado un colaborador.

**6** Selecciona en este par de oraciones la que tiene un complemento directo.

Has evitado una catástrofe.

Ha sucedido una catástrofe.

**7** Identifica los complementos directos de las oraciones que los tengan.

- Llegaremos a la ciudad mañana.
- Considero a Juan una buena persona.
- La reconocí a pesar de su disfraz.
- La barca flotaba apenas.
- Te he traído este libro.

**8** Transforma estas oraciones en otras con el mismo significado que incluyan un complemento directo.

- La copa fue levantada por los campeones.
- Ella ha sido vista por mucha gente.
- El discurso será pronunciado por una alumna.
- Los actores son aplaudidos por el público.
- El partido fue arbitrado por una mujer.

**9** Copia y corrige las oraciones en las que se emplean de forma inapropiada los pronombres personales *le, les*.

- A mi hermano no le veo desde hace días.
- A Rosa le quiere todo el mundo.
- Yo a ellas les animo siempre.
- A mi tío Claudio le considero un amigo.
- A mis padres les llamo por su nombre.

**10** Identifica los complementos directos que hay en la primera oración de cada uno de los subapartados de estas dos páginas (*Características...* y *Categorías...*).

- ¿Puede suprimirse alguno de los complementos directos que has encontrado?

## 2 El complemento indirecto

El **complemento indirecto** es el complemento que designa al destinatario o beneficiario de la acción verbal.

Pregunté la dirección *a un transeúnte*.

No comentes el asunto *a tus padres*.

No *me* gustan las bebidas azucaradas.

### SABER MÁS

#### Laísmo

El laísmo consiste en el empleo de los pronombres *la, las* como complemento indirecto, en lugar de *le, les*. Este uso se considera incorrecto:

- \* A Eva *la* dije la verdad.  
(En lugar de A Eva *le* dije la verdad, forma correcta).
- \* A ellas *no las* des nada.  
(En lugar de A ellas *no les* des nada, forma correcta).

### Características del complemento indirecto

El complemento indirecto (CI) presenta estas características:

- Se puede sustituir por los pronombres átonos **le, les, se**; este último se emplea cuando el complemento directo también ha sido sustituido por un nombre personal átono.

No confíes *tu secreto a esas personas*. ► No *se lo* confíes.

- Cuando va antepuesto al verbo, se suele **duplicar** por medio de un nombre personal átono.

*A mí* no *me* cuentes esas historias.  
CI CI

- Es complemento argumental en unos casos (entregar algo *a alguien*) y junto en otros (preparar algo *a alguien*): la entrega de algo implica un destinatario; la preparación de algo, no.

### Complementos indirectos argumentales

En la mayoría de los casos, el complemento indirecto es argumental. Así ocurre, por ejemplo, con verbos como *donar*, que implica la existencia de un beneficiario; o *doler*, que supone la existencia de quien experimenta el dolor.

Donó todos sus bienes *a una ONG*. ► *Me duele* la cabeza.

A pesar de su naturaleza argumental, normalmente el complemento indirecto puede omitirse:

Donó todos sus bienes *a una ONG*. ► Donó todos sus bienes.

Hay ocasiones, sin embargo, en que la presencia del complemento indirecto resulta indispensable, como en los siguientes casos:

No dejaste las llaves *a tus hijos*. ► \*No dejaste las llaves.

*Me duele* la cabeza. ► \*Duele la cabeza.

### ACTIVIDADES

11 Identifica los complementos indirectos.

- ¿Le has dejado una nota?
- Pasa los apuntes a Inés.
- No asustéis a vuestra madre.
- Pediré unos días libres a mis jefes.
- A él no le digas nada.
- Entregad las llaves a primera hora.



12 Construye con cada forma verbal una oración que tenga complemento indirecto.

he solicitado

regalaremos

decid

- ¿Has podido construir las oraciones añadiendo únicamente un complemento indirecto? ¿Qué otro tipo de complemento has tenido que añadir?

SESIÓN V

3º ESO A

Dictado Sesión nº 5 3º ESO A

## Comprar un mundo

\* Útil para reflexionar →

Los hechos son que, cuando compráis unas zapatillas Nike, pagáis cien euros por el nombre y cincuenta por las zapatillas. ¿Es que sois tontos? No. Estáis comprando un mundo, ¿qué demonios os importa lo que cuesten, en cuero, goma y trabajo, esas zapatillas? Compráis un mundo. Gente que corre, casi siempre hermosa, fundamentalmente elástica, como Michael Jordan; en todo caso, muy moderna. Y vosotros, en ese mundo. Por ciento cincuenta euros. Si os parece un gesto infantil o idiota, entonces pensad en lo siguiente. Id a un concierto. Beethoven. Música de Beethoven. Habéis pagado la entrada. ¿Qué habéis comprado? ¿Un poco de música? No, un mundo. Una marca. Beethoven es una marca, construida en el tiempo a partir de la figura de un genio sordo y rebelde, alimentada por dos generaciones de músicos románticos que crearon el mito. De él procede una marca todavía más potente: la música clásica. Un mundo. No habéis comprado un poco de música: en el precio está incluida la entrada a una cierta visión del mundo, la confianza en cierta dimensión espiritual del ser humano, la magia de un retorno provisional al pasado, la belleza, el silencio de una sala de conciertos, la gente que os rodea, la inscripción en un club más bien reservado y con tendencia a lo selectivo. Habéis alquilado un mundo. Para habitarlo. Os lo han construido con infinita habilidad, y vosotros lo compráis.

ALESSANDRO BARICCO, *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*

## ACTIVIDADES

1 PARA PENSAR. Explica la analogía que hace el autor entre un producto cultural (la música de Beethoven) y un producto material (unas zapatillas deportivas). Después, expón tu opinión personal sobre la postura del autor.

► ¿Qué persona gramatical usa el autor con más frecuencia? ¿De qué clase de texto es típico el uso de esa persona?

2 A juzgar por lo que dice el autor, ¿qué rasgos ponderativos tendría esa campaña publicitaria con Michael Jordan?

3 Explica mediante una regla ortográfica por qué la palabra *Nike* no es una sigla.

4 Comenta por qué se usa el punto y coma en la siguiente oración:

Gente que corre, casi siempre hermosa, fundamentalmente elástica, como Michael Jordan; en todo caso, muy moderna.

► ¿Qué otro uso del punto y coma conoces? Explícalo y pon un ejemplo.

5 Explica qué es una oración reflexiva y qué es una oración recíproca. Pon ejemplos de ambas.

6 Reflexiona y di si la siguiente oración es reflexiva o seudorefleja. Justifica tu respuesta.

Os habéis comprado un mundo.

7 Clasifica estas oraciones según su modalidad:

- Cuando compráis unas zapatillas Nike, pagáis cien euros por un nombre y cincuenta por las zapatillas.
- ¿Qué habéis comprado?
- Entonces pensad en lo siguiente.
- Escribe una oración desiderativa y otra exclamativa.

8 ¿Qué dos novelas de Cervantes se ajustaban a dos subgéneros vigentes en su época?

► ¿Qué subgéneros son? Explica su argumento prototípico.

9 Di cuál es el argumento del *Quijote* y describe a los dos protagonistas.

► Expón algunos de los temas más importantes de la novela.

## 2 El complemento indirecto

El **complemento indirecto** es el complemento que designa al destinatario o beneficiario de la acción verbal.

Pregunté la dirección *a un transeúnte*.

No comentes el asunto *a tus padres*.

No *me* gustan las bebidas azucaradas.

### SABER MÁS

#### Laísmo

El laísmo consiste en el empleo de los pronombres *la, las* como complemento indirecto, en lugar de *le, les*. Este uso se considera incorrecto:

\* *A Eva la dije la verdad.*  
(En lugar de *A Eva le dije la verdad*, forma correcta).

\* *A ellas no las des nada.*  
(En lugar de *A ellas no les des nada*, forma correcta).

### Características del complemento indirecto

El complemento indirecto (CI) presenta estas características:

- Se puede sustituir por los pronombres átonos **le, les, se**; este último se emplea cuando el complemento directo también ha sido sustituido por un pronombre personal átono.

No *confíes tu secreto a esas personas*. ▶ No *se lo confíes*.

- Cuando va antepuesto al verbo, se suele **uplicar** por medio de un pronombre personal átono.

*A mí no me cuentes esas historias.*  
CI CI

- Es complemento argumental en unos casos (entregar algo *a alguien*) y adjunto en otros (preparar algo *a alguien*): la entrega de algo implica un destinatario; la preparación de algo, no.

### Complementos indirectos argumentales

En la mayoría de los casos, el complemento indirecto es argumental. Así ocurre, por ejemplo, con verbos como *donar*, que implica la existencia de un beneficiario; o *doler*, que supone la existencia de quien experimenta el dolor.

*Donó todos sus bienes a una ONG.* ▶ *Me duele la cabeza.*

A pesar de su naturaleza argumental, normalmente el complemento indirecto puede omitirse:

*Donó todos sus bienes a una ONG.* ▶ *Donó todos sus bienes.*

Hay ocasiones, sin embargo, en que la presencia del complemento indirecto resulta indispensable, como en los siguientes casos:

*No dejaste las llaves a tus hijos.* ▶ \**No dejaste las llaves.*

*Me duele la cabeza.* ▶ \**Duele la cabeza.*

### ACTIVIDADES

#### 11 Identifica los complementos indirectos.

- ¿Le has dejado una nota?
- Pasa los apuntes a Inés.
- No asustéis a vuestra madre.
- Pediré unos días libres a mis jefes.
- A él no le digas nada.
- Entregad las llaves a primera hora.



#### 12 Construye con cada forma verbal una oración que tenga complemento indirecto.

he solicitado

regalaremos

decid

- ¿Has podido construir las oraciones añadiendo únicamente un complemento indirecto? ¿Qué otro tipo de complemento has tenido que añadir?

**Complementos indirectos no argumentales** ] Explicación CI adjuntos

Cierto tipo de complementos indirectos no son complementos argumentales, sino **adjuntos**. Pertenecen a este grupo los complementos que aparecen con verbos como *preparar* o *hacer*, que en sí mismos no implican la existencia de un beneficiario:

- Les* he preparado un postre.
- Te* he hecho un dibujo.

Los complementos indirectos no argumentales pertenecen al grupo de los llamados **dativos**.

Hay tres clases principales de dativos no argumentales:

| TIPOS DE DATIVO          | EJEMPLOS   |
|--------------------------|--|
| <b>Dativo de interés</b> | Designa a la persona beneficiada o perjudicada por la acción. <i>Ana le ha tejido una bufanda.</i> |
| <b>Dativo ético</b>      | Expresa implicación afectiva. <i>Este niño no nos estudia nada.</i>                                |
| <b>Dativo concordado</b> | Aporta intensidad a la expresión. <i>Me he comido dos helados.</i>                                 |

Los dativos de estas clases se pueden suprimir:

- Ana ha tejido una bufanda.*
- Este niño no estudia nada.*
- He comido dos helados.*

**Categorías gramaticales en función de complemento indirecto**

Pueden desempeñar la función de complemento indirecto las siguientes categorías gramaticales:

|  |   |
|--|---|
| <b>Un sintagma preposicional encabezado por la preposición a</b>     | <i>Pedid permiso a vuestros padres.</i> |
| <b>Los pronombres personales átonos me, te, le, nos, os, les, se</b> | <i>No se lo digas.</i>                  |

**ACTIVIDADES**

- 13) Identifica y suprime, cuando sea posible, los complementos indirectos de estas oraciones:
- Destina tu donativo a esta cuenta.
  - Envié un mensaje a Julio.
  - Este asunto no me incumbe.
- ¿Cómo son los complementos indirectos que has podido suprimir: argumentales o adjuntos?

- 14) Explica de qué tipo es cada uno de estos dativos:
- Me bebí un batido de arándanos.
  - El loro no me come nada.

- 15) Identifica y clasifica los dativos de estas oraciones:
- Te estoy planchando la ropa.
  - Ana se ha leído tres libros.
  - A Mónica tratádmela bien.
- ¿Cómo son los complementos que has localizado: argumentales o adjuntos? ¿Por qué?

- 16) Incluye en cada oración un dativo de distinta clase.
- He escrito un poema.
  - Ha comprado dos videojuegos.
  - Este hijo nuestro no duerme nada.

- 17) Escribe cuatro oraciones que contengan un complemento indirecto.

### 3 El complemento agente

El **complemento agente** es aquel que realiza la acción en las oraciones en voz pasiva.

Son complementos agentes, por ejemplo, los que aparecen destacados en las siguientes oraciones:

*Los premios fueron entregados **por los ganadores anteriores**.*

*Ellos han sido traicionados **por su mejor amigo**.*

#### Claves para estudiar

Comprueba lo que has aprendido haciendo estas actividades:

- Explica las características del complemento directo e indirecto.
- Menciona qué categorías gramaticales pueden funcionar como complemento directo y como complemento indirecto.
- ¿En qué tipo de oraciones podemos encontrar un complemento agente? Comenta qué es y sus características.

#### Características del complemento agente

El complemento agente (CAG) presenta estas características:

- El complemento agente es siempre un **sintagma preposicional** encabezado por **la preposición por**.
- El complemento agente equivale al sujeto de las oraciones activas.
  - Los premios fueron entregados por los ganadores anteriores.* (Pasiva). **CAG**
  - Los ganadores anteriores entregaron los premios.* (Activa). **Sujeto**
- Al igual que el sujeto, el complemento agente puede estar omitido.
  - Los premios fueron entregados.*
  - Ellos han sido traicionados.*

#### ACTIVIDADES

18 Identifica los complementos agentes.

- Ese planeta fue descubierto por casualidad.
- La trama ha sido urdida por alguien astuto.
- Seremos castigados por nuestros errores.
- Tú fuiste delatado por ella.
- El lanzamiento fue detenido por el portero.
- ¿Puedes añadir un complemento agente a las oraciones que no lo tienen? Explica tu respuesta con ejemplos.

19 Transforma estas oraciones de modo que contengan un complemento agente.

- El árbitro suspendió el partido.
- Él cometió aquellos robos de guante blanco.
- Te hemos perdonado ya.
- El gobierno ha decretado el toque de queda.
- Describe los cambios que has tenido que realizar.

20 Escribe oraciones con estos complementos agentes:

por su amigo

por ti

21 Escribe en cada caso dos oraciones que correspondan a estos esquemas:

N + CD

N + CD + CI

N + CAg

22 Identifica los complementos verbales y di de qué clase es cada uno.

- No me gustan esas películas.
- Esas películas no son de mi agrado.
- Esas películas me ponen enfermo.
- Detesto esas películas.
- Esas películas se me han vuelto odiosas.
- Esas películas las veo horrorizado.
- Esas películas las veo espantosas.
- Esas películas han sido dirigidas por mí.



# BANCO DE ACTIVIDADES

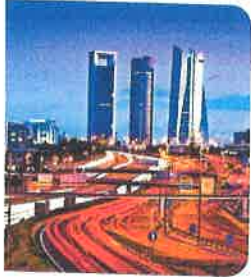
NIVEL I

Deberes para el próximo día. 3º ESO A

Avanzar en la sesión nº 5

NIVEL II

- 1 COMUNICACIÓN. Explica justificadamente a qué función del periodismo corresponde este texto de Milagros Pérez Oliva publicado en *elpais.com*.



*La rapidez se ha incrustado en nuestra cultura y cada vez nos tiene más acelerados. ¿Es necesario ir siempre tan rápido? En absoluto, pero lo hacemos, incluso cuando no es necesario. La velocidad no solo se ha convertido en el principal elemento de competencia en gran parte de la organización productiva, sino que está colonizando también las relaciones personales.*

- ▶ Analiza los rasgos de lenguaje subjetivo presentes en este texto.

- 2 LÉXICO. Indica cuál de las siguientes palabras procedente del término latino *opera* es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo. Justifica tu respuesta.

obra

ópera

- ▶ El adjetivo *cálido* es un cultismo procedente del latín *calidus*. Piensa y escribe una palabra patrimonial derivada de este término latino.

- 3 ORTOGRAFÍA. Escribe un sustantivo con el sonido LL que designe lo que figura en cada una de las imágenes.



- ▶ Escribe una palabra parónima correspondiente a cada uno de los sustantivos que has escrito y defínela.

- 4 GRAMÁTICA. Añade complementos directos e indirectos a las siguientes oraciones:

- Mi hermana regala.
- El ayuntamiento retirará.
- El profesor ha explicado.

- ▶ Di por qué son incorrectas las oraciones anteriores si no se les añade algún complemento.

- 5 LITERATURA. Copia los conceptos que correspondan a la mentalidad y a la cultura barrocas y coméntalos.

contraste    dinamismo    armonía    pesimismo  
equilibrio    serenidad    desencanto    vitalismo

- 1 COMUNICACIÓN. Lee este fragmento perteneciente al ensayo *El año de la revolución*, de Lluís Bassets.

*Los enormes cambios experimentados por los medios de comunicación, específicamente en el mundo árabe, son un elemento de explicación imprescindible para la comprensión de la llamada Primavera Árabe de 2011. [...] Cuando entran en juego los nuevos medios globales, los problemas se desencapsulan, adquieren dimensión internacional, suscitan solidaridades y emulaciones y, lo más importante, se rompen las censuras y barreras.*

- ▶ Escribe un texto que exponga los modos en los que los medios influyen en la sociedad.

- 2 LÉXICO. Escribe el sustantivo correspondiente a cada una de las imágenes.



- ▶ Consulta en Internet de qué palabra proviene cada sustantivo. ¿Cuál es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo?

- 3 ORTOGRAFÍA. Explica la diferencia que hay entre una palabra homófona y una parónima. Pon ejemplos.

- ▶ ¿Qué relación tienen entre sí las palabras *haya* y *halla* para una persona yeísta? Justifica tu respuesta.

- 4 GRAMÁTICA. Localiza los complementos directos de estas oraciones y sitúalos antes del verbo.

- He comprado el pan en la pastelería.
- Entregaron los regalos a los niños.

- ▶ ¿Qué has tenido que añadir? ¿Qué categoría gramatical tienen las palabras que has añadido?

- 5 GRAMÁTICA. Convierte esta oración pasiva en activa.

El fármaco fue prohibido por el Ministerio de Sanidad.

- ▶ Describe en términos lingüísticos los cambios que has realizado.

- 6 LITERATURA. Resume la visión barroca del mundo y explica cómo se proyecta en la forma artística.

# SESIÓN VI

3º ESO A

dictado sección nº 6 3º ESO A

+  
lectura cooperativa del texto sección nº 6

## Siéntate aquí, chaval

Cuando el periodismo aún se parecía al Periodismo, y eras un redactor novato que pisaba por primera vez la redacción, había dos personajes a los que mirabas con un respeto singular, mayor que el que te inspiraban los redactores jefes en mangas de camisa con tirantes, o los grandes reporteros con firma en primera página, a cuyas leyendas soñabas con unir un día la tuya. Los dos personajes a los que más podía respetar un joven periodista eran el corrector de estilo y el redactor veterano. El primero solía ser un señor mayor con la mesa cubierta de libros y diccionarios, encargado de revisar todos los textos para detectar errores ortográficos o gramaticales antes de que se convirtieran en plomo de linotipia. A veces, a medio redactar un artículo, te levantabas e ibas a plantearle una duda. Solían ser cultos, educados y pacientes. A uno del diario *Pueblo* —lamento no recordar ya su nombre— debo desde 1973 un truco para no equivocarme nunca, después, al manejar *debe* y *debe de*. Cuando es obligación, me dijo, pon siempre *debe*. Cuando es suposición, *debe de*.

El otro personaje era el redactor veterano. El primer día de trabajo, cuando te internabas entre aquel incesante tableteo de máquinas de escribir y teletipos mirando en torno con aire de parvulito desamparado, siempre había un fulano de cierta edad, sonrisa fatigada y ojos vivos, que señalaba la mesa que tenía al lado y decía: «Siéntate aquí, chaval». Así lo hacías; y de él, en los siguientes días y meses, aprendías sobre tu oficio más que cuanto escuelas de periodismo y universidades podían enseñarte jamás. Solía tratarse de pe-

riodistas curtidos en la redacción; hombres en su mayor parte, aunque no faltaban mujeres. Anónima infantería, toda ella, sin demasiado futuro. Veteranos maduros, desprovistos ya de ilusiones o esperanzas, seguros de que su carrera profesional no iría mucho más lejos de aquella mesa y de la desvencijada Olivetti que había encima. Conscientes, a esas alturas, de que nunca llegarían a redactores jefe, y tal vez ni siquiera a jefes de sección. Ese periodista veterano solía ser poco gregario, vagamente cínico, con un punto de simpática misantropía. Respetado por todos, aunque a menudo se mantuviera algo aparte de los compañeros que aún tenían ambición y esperanza. Y tú, intuyendo que era precisamente él quien poseía las claves del oficio, la experiencia y las certezas que te faltaban, te dejabas adoptar con aplicación y respeto, procurando hacerte digno de su estima. Aprendiendo a la vez de sus conocimientos, su cinismo y su ternura. Yéndote luego de madrugada, al cierre de la edición, a tomar con él un café y formular las preguntas oportunas para hacerle hablar, y contarte. Para escuchar de su boca los secretos fundamentales del oficio y de la vida. Y él lo hacía con gusto, cómplice, generoso como si tu futuro empezase exactamente allí donde terminaba el suyo.

Contagiándote el amor por el oficio, la fiebre que en su juventud tuvo, y que al hablar le afloraba todavía, pese a los desengaños, en las palabras y la sonrisa. Y el día que, al fin, firmabas en primera página, te miraba orgulloso como un padre miraría a un hijo, o un maestro a un alumno aventajado. Sabiendo que tu triunfo tam-

○ Explicar:



# BANCO DE ACTIVIDADES

Corrección actividades Nivel I y II. Sesión nº 6. 3º ESOA

## NIVEL I

- 1 **COMUNICACIÓN.** Explica justificadamente a qué función del periodismo corresponde este texto de Milagros Pérez Oliva publicado en *elpais.com*.



*La rapidez se ha incrustado en nuestra cultura y cada vez nos tiene más acelerados. ¿Es necesario ir siempre tan rápido? En absoluto, pero lo hacemos, incluso cuando no es necesario. La velocidad no solo se ha convertido en el principal elemento de competencia en gran parte de la organización productiva, sino que está colonizando también las relaciones personales.*

- ▶ Analiza los rasgos de lenguaje subjetivo presentes en este texto.

- 2 **LÉXICO.** Indica cuál de las siguientes palabras procedente del término latino *opera* es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo. Justifica tu respuesta.

obra

ópera

- ▶ El adjetivo *cálido* es un cultismo procedente del latín *calidus*. Piensa y escribe una palabra patrimonial derivada de este término latino.

- 3 **ORTOGRAFÍA.** Escribe un sustantivo con el sonido LL que designe lo que figura en cada una de las imágenes.



- ▶ Escribe una palabra parónima correspondiente a cada uno de los sustantivos que has escrito y defínela.

- 4 **GRAMÁTICA.** Añade complementos directos e indirectos a las siguientes oraciones:

- Mi hermana regala.
- El ayuntamiento retirará.
- El profesor ha explicado.

- ▶ Di por qué son incorrectas las oraciones anteriores si no se les añade algún complemento.

- 5 **LITERATURA.** Copia los conceptos que correspondan a la mentalidad y a la cultura barrocas y coméntalos.

contraste    dinamismo    armonía    pesimismo  
equilibrio    serenidad    desencanto    vitalismo

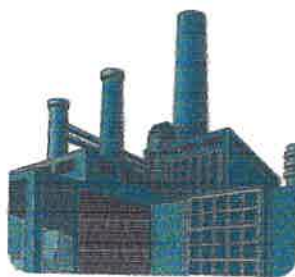
## NIVEL II

- 1 **COMUNICACIÓN.** Lee este fragmento perteneciente al ensayo *El año de la revolución*, de Lluís Bassets.

*Los enormes cambios experimentados por los medios de comunicación, específicamente en el mundo árabe, son un elemento de explicación imprescindible para la comprensión de la llamada Primavera Árabe de 2011. [...] Cuando entran en juego los nuevos medios globales, los problemas se desencapsulan, adquieren dimensión internacional, suscitan solidaridades y emulaciones y, lo más importante, se rompen las censuras y barreras.*

- ▶ Escribe un texto que exponga los modos en los que los medios influyen en la sociedad.

- 2 **LÉXICO.** Escribe el sustantivo correspondiente a cada una de las imágenes.



- ▶ Consulta en Internet de qué palabra proviene cada sustantivo. ¿Cuál es una palabra patrimonial y cuál es un cultismo?

- 3 **ORTOGRAFÍA.** Explica la diferencia que hay entre una palabra homófona y una parónima. Pon ejemplos.

- ▶ ¿Qué relación tienen entre sí las palabras *hay* y *hallar* para una persona yeísta? Justifica tu respuesta.

- 4 **GRAMÁTICA.** Localiza los complementos directos de estas oraciones y sitúalos antes del verbo.

- He comprado el pan en la pastelería.
- Entregaron los regalos a los niños.
- ▶ ¿Qué has tenido que añadir? ¿Qué categoría gramatical tienen las palabras que has añadido?

- 5 **GRAMÁTICA.** Convierte esta oración pasiva en activa.

El fármaco fue prohibido por el Ministerio de Sanidad.

- ▶ Describe en términos lingüísticos los cambios que has realizado.

- 6 **LITERATURA.** Resume la visión barroca del mundo y explica cómo se proyecta en la forma artística.

# SESIÓN VII

3º ESO A

Corrección de las actividades del texto «*Siéntate aquí, chaval*» sesión nº 7 3º ESO A

bién era suyo: Ya no hay gente así en las redacciones. Ni corrector de estilo, ni viejos maestros con la clave del gran periodismo en los ojos cansados. Ni siquiera quedan apenas redacciones. Los tiempos cambiaron mucho las cosas, los periódicos de papel mueren despacio, las ediciones digitales sustituyen a los grandes rotativos que antes se apilaban en los quioscos –edición especial: Franco ha muerto–, y los propietarios de medios informativos, prensa, radio y televisión, hace tiempo jubilaron a esa clase de gente. Nadie quiere correctores de un estilo que no importa, y que además se consigue gratis, aunque de manera torpe e imperfecta, con los correctores informáticos. Tampoco hacen falta, ni conviene tenerlos cerca, molestos veteranos

que abran los ojos a la carne de cañón barata que ahora exigen las empresas: jóvenes becarios mal pagados, pendientes de una pantalla de ordenador, nutridos con notas de prensa y mediante Internet, que ni siquiera duran allí lo suficiente para enseñar al joven que los sustituirá en el periodismo superficial e irresponsable, al que nuestro tiempo nos condena. Sin nadie que el primer día de trabajo, al señalar una mesa cercana y decir «*siéntate aquí, chaval*», le abra generoso, desinteresado, las puertas del que en otro tiempo fue el oficio más hermoso del mundo.

ARTURO PÉREZ-REVERTE, en *XL Semanal*  
(Adaptación)

## Comentario de texto

### Comprensión

- 1 Contesta.
  - ¿Qué dos personajes respetaba el periodista?
  - ¿Cuál era la misión de los correctores de estilo? ¿Qué los caracterizaba?
  - ¿Qué solía decir el periodista veterano al novato en su primer día de trabajo?
  - ¿Cómo miraba el redactor veterano al periodista joven que firmaba su primera página?

- 2 En el texto se citan, además de las de corrector de estilo y redactor veterano, otras categorías profesionales propias del periodismo. Menciona dos de esas categorías y explica en qué consisten.

- 3 ¿Qué herramientas informáticas menciona el autor al final del texto?
  - ▶ Explica si el autor considera positiva o negativa la aportación de esas herramientas. Apoya tu respuesta con citas del texto.

### Estructura

- 4 ¿Crees que este texto refleja la opinión del autor o es una exposición objetiva de un hecho?
  - ▶ Explica por qué este texto es argumentativo. Debes aducir ejemplos que justifiquen tu respuesta.
- 5 Este texto presenta tres partes. Indica las palabras iniciales y finales de cada una de ellas.

### Estilo

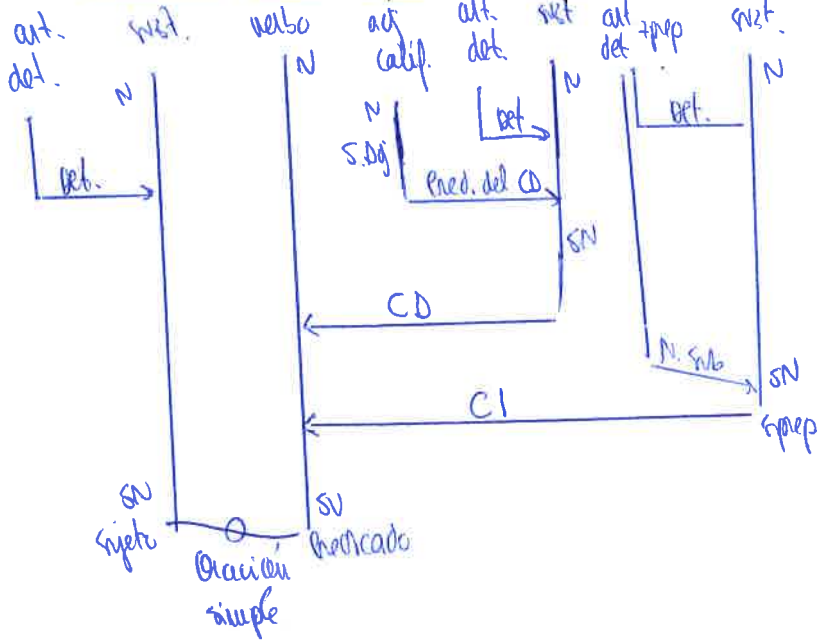
- 6 Identifica los adjetivos que sirven para caracterizar al redactor veterano.
 

|              |             |                |
|--------------|-------------|----------------|
| • joven      | • ambicioso | • egoísta      |
| • ilusionado | • respetado | • desencantado |
| • cínico     | • generoso  | • optimista    |
- 7 Explica qué encuentras de particular en la expresión «*simpática misantropía*». ¿Sabes qué nombre recibe ese recurso estilístico?
- 8 El autor habla de «*anónima infantería*» para referirse a los redactores veteranos. ¿A qué ámbito léxico remite la palabra *infantería*?
  - ▶ Localiza en el texto otra metáfora de tipo militar y explica qué significa.
- 9 El autor emplea en varias ocasiones la segunda persona del singular. ¿A quién se está refiriendo con ella? ¿Qué efecto busca con el uso de esta persona gramatical?

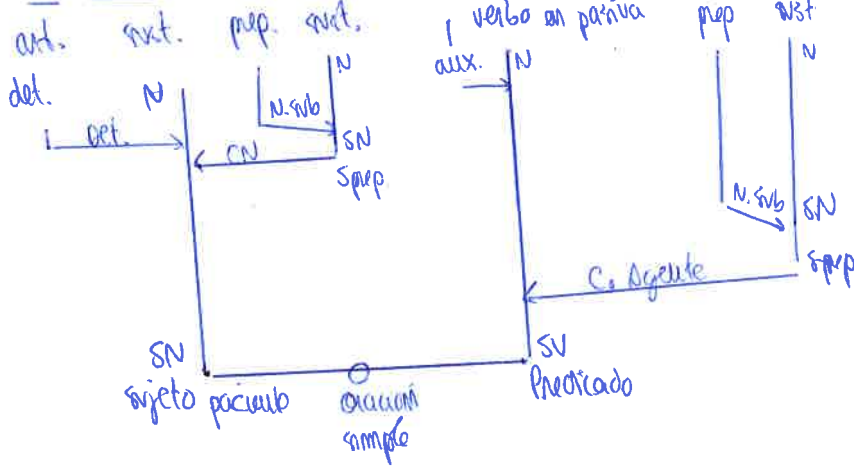
### Valoración

- 10 PARA PENSAR. Resume la opinión del autor sobre la situación laboral de los jóvenes periodistas en la actualidad. Después, di si estás de acuerdo o no con el autor y argumenta tu respuesta.
- 11 ¿Cómo define el autor el periodismo al final del texto?
  - ▶ Escribe una reflexión sobre la naturaleza nostálgica de este texto.

③ El camarero trajo frío el café al cliente



④ La coronación de Marla fue conquistado por Lope



# SESIÓN VIII

3º ESO A

Dictado sesión nº 8 3º ESO A1

## Una extraña locura

Comió en tan mal punto Tomás el membrillo que al momento comenzó a herir de pie y de mano como si tuviera alferecía, y sin volver en sí estuvo muchas horas, al cabo de las cuales volvió como atontado, y dijo con lengua turbada y tartamuda que un membrillo que había comido le había muerto, y declaró quién se le había dado. La justicia, que tuvo noticia del caso, fue a buscar la malhechora; pero ya ella, viendo el mal suceso, se había puesto en cobro, y no pareció jamás.

Seis meses estuvo en la cama Tomás, en los cuales se secó y se puso, como suele decirse, en los huesos, y mostraba tener turbados todos los sentidos, y aunque le hicieron los remedios posibles, solo le sanaron la enfermedad del cuerpo, pero no de lo del entendimiento; porque quedó sano, y loco de la más extraña locura que entre las locuras hasta entonces se había visto. Imaginose el desdichado que era todo hecho de vidrio, y con esta imaginación, cuando alguno se llegaba a él, daba terribles voces pidiendo y suplicando con palabras y razones concertadas que no se le acercasen, porque le quebrarían, que real y verdaderamente él no era como los otros hombres: que todo era de vidrio, de pies a cabeza.

MIGUEL DE CERVANTES  
*El licenciado Vidriera (Novelas ejemplares)*

## ACTIVIDADES

- 1 ¿Qué provoca la enfermedad de Tomás? ¿En qué consiste su locura?
- 2 Este fragmento pertenece a una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, *El licenciado Vidriera*. Su protagonista se vuelve loco al igual que don Quijote. Compara la locura de ambos personajes y di qué parecidos y qué diferencias encuentras.
- 3 Relaciona el contenido de este fragmento de la novela con lo que afirma el propio autor de sus *Novelas ejemplares*.



## ACTIVIDADES

- 1 ¿Cómo reacciona don Quijote ante su derrota? ¿A qué se debe su reacción?
- 2 El Caballero de la Blanca Luna actúa con cautela y habilidad para conseguir de don Quijote su propósito. ¿Cuál es ese propósito? ¿Qué palabras le sirven para ganarse la voluntad de don Quijote?
- 3 Analiza el lenguaje de los personajes y relaciónalo con lo que sabes de la obra.

## El más desdichado caballero de la tierra

El Caballero de la Blanca Luna ha derribado a don Quijote, quien se encuentra magullado en tierra.

Fue luego sobre él y, poniéndole la lanza sobre la visera, le dijo:

–Vencido sois, caballero, y aun muerto, si no confesáis las condiciones de nuestro desafío.

Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo:

–Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra, y no es bien que mi flaqueza defraude esta verdad. Aprieta, caballero, la lanza y quitame la vida, pues me has quitado la honra.

–Eso no haré yo, por cierto –dijo el de la Blanca Luna–: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año, o hasta el tiempo que por mí le fuere mandado, como concertamos antes de entrar en esta batalla.

MIGUEL DE CERVANTES  
*Don Quijote de la Mancha*



## El texto periodístico

### 1 El lenguaje y el texto periodístico

El **lenguaje periodístico** es el que se emplea en los medios de comunicación para transmitir o interpretar los hechos de actualidad.

Para conseguir informar y mantener el interés de los lectores, el texto periodístico debe tener estas tres propiedades:

- **Claridad.** Para transmitir una visión clara de los hechos se emplea un lenguaje con **palabras y oraciones sencillas**. Cuando es necesario incluir un tecnicismo suele ir explicado a continuación.
- **Concisión.** El lenguaje periodístico debe ser breve y conciso para que el lector capte la idea de forma inmediata. Es frecuente el empleo de la elipsis, especialmente en los titulares.
- **Atractivo.** El lenguaje periodístico tiene un estilo ágil y dinámico para que el texto resulte ameno al lector.

### 2 Los géneros periodísticos

Los géneros periodísticos se clasifican en función de la **intención comunicativa** del emisor. Así, existen tres grandes grupos de géneros periodísticos:

#### Géneros informativos

En ellos la intención es informar mediante la **exposición objetiva** de los hechos. Los dos principales géneros informativos son la noticia y el reportaje:

- La **noticia** informa de modo sencillo y preciso sobre algún hecho de actualidad. En la estructura de la noticia se pueden distinguir tres partes: el **titular**, que presenta el tema de modo condensado; la **entradilla**, que sintetiza los datos importantes; y el **cuerpo de la noticia**, que amplía la información.
- El **reportaje** es una ampliación de la noticia: además de narrar hechos, se explican detalladamente las circunstancias.

#### Géneros de opinión

Pretenden influir en la opinión del lector mediante la **argumentación subjetiva**. A este tipo de géneros pertenecen el artículo y el editorial.

- El **artículo** expresa la opinión del autor mediante un estilo libre y personal, cercano al lenguaje literario.
- El **editorial** refleja la línea ideológica y las opiniones del periódico donde se publica. Presenta un estilo impersonal y preciso; además, no va firmado.

#### Géneros mixtos

Presentan al mismo tiempo rasgos propios de la información y de la opinión.

- La **crónica** informa de los hechos y, además, ofrece las impresiones personales del periodista que la escribe.
- La **crítica** informa y, a la vez, elabora un juicio subjetivo sobre un acontecimiento cultural: concierto, película, obra teatral, libro...

#### SABER MÁS

##### Secciones del periódico

El periódico se organiza en **secciones** para que el lector encuentre fácilmente los contenidos que le puedan interesar y se sienta atraído hacia ellos.

Cada sección agrupa los contenidos según el tema de que tratan (economía, sociedad, cultura, deportes...) o el ámbito geográfico en que se enmarquen: internacional, nacional, local...



### 3 La organización y el diseño del periódico

Un periódico contiene una gran cantidad de información. En cada página, la información se organiza atendiendo a una serie de criterios:

- La **portada**, primera página del periódico, muestra una selección de las noticias más destacadas. Aparecen resumidas y son ampliadas en el interior.
- La **parte superior de las páginas impares** suele recoger los contenidos relevantes, ya que es la zona a la que los lectores prestan mayor atención.
- El **número de columnas** de una información suele tener relación directa con su importancia: a mayor importancia, más columnas.
- Las **imágenes** sirven para proporcionar relevancia: son las noticias más importantes o interesantes las que van acompañadas de material gráfico.
- El **diseño tipográfico**, es decir, el tamaño de letra de un titular, está en relación con la importancia que se quiere dar a la noticia.

#### ACTIVIDADES

- 1 Señala las partes de la estructura e indica las tres propiedades del texto periodístico en esta noticia:

EL PAÍS, martes 1 de abril de 2014

vida & artes 37

La lucha contra el cambio climático

sociedad

## Ni el rico ni el pobre se salvan

Los expertos constatan daños en la Gran Barrera de coral y prevén tensión por el agua en EE UU • La pobreza subirá un 15% en Bangladesh en 2030

JUANA VIÚDEZ, Madrid

Nadie se libra y todas las regiones tendrán que convivir con los efectos del cambio climático.

» **África.** Es uno de los continentes más vulnerables porque está muy expuesto al calentamiento y al mismo tiempo tiene una baja capacidad para mitigar sus efectos. Se ha detectado un incremento de la temperatura en los Grandes Lagos y en el lago Tanganica, además de un descenso de su productividad. También se ha constatado un descenso en la densidad de los árboles del oeste del Sahel y en el Marruecos semiárido.

» **Australia y Nueva Zelanda.** Hay cambios en la estructura y composición de especies de corales, tanto en la Gran Barrera de Coral como en el Arrecife de Ningaloo, en Australia Occidental. En Melbourne se prevé que los días con más de 35 grados aumenten entre un 20 y un 40% para 2040.

» **Asia.** Las temperaturas más altas conducen a producciones de arroz más bajas porque los periodos de crecimiento son más cortos. La pobreza rural podría verse agravada por los impactos negativos en la producción de arroz —un 58% de la población vive en el campo— y un aumento general de los precios de los alimentos y del coste de la vida. Indonesia, Filipinas o Tailandia, exportadores de alimentos, se beneficiarán, mientras que Bangladesh experimentará un aumento neto del 15% en su pobreza en 2030. Los niveles de los acuíferos ya han disminuido entre 20 y 50 metros en ciudades como Bangkok o Manila. Esta situación provoca hundimientos de tierra, algo que aumenta el riesgo de inundaciones costeras.

» **Europa.** Se ha constatado un retroceso de los glaciares alpinos, escandinavos e Islandia; una subida en las últimas décadas de las áreas forestales quemadas en Portugal y Grecia; y un movimien-

to hacia el norte de aves marinas, peces e invertebrados del noreste atlántico.

» **Pequeñas islas.** El aumento del nivel del mar es su principal amenaza. En el último siglo, la erosión crónica ha afectado al 70% de las playas de islas como Maui o Hawai.

La erosión crónica ha afectado al 70% de las playas de islas como Hawai

» **Regiones polares.** La restricción del acceso a la vegetación, debida a eventos de formación de hielo más frecuentes derivados de la lluvia o efectos más cálidos, puede comprometer la vida de los ungulados, mamíferos que caminan apoyándose en pezuñas, del Ártico. Se ha detectado una alta mortalidad en renos, vacas y

bueyes en los últimos años. Se espera un aumento de las oportunidades económicas con el aumento de la navegabilidad en el Océano Ártico.

» **América del Norte.** Las sequías en el norte de México y centro-sur de Estados Unidos, las inundaciones en Canadá y los huracanes demuestran su exposición a fenómenos extremos. Los expertos vaticinan, con un grado de confianza alta, una escorrentía del deshielo en gran parte del oeste de EE UU y Canadá, y un aumento de tensiones con el agua, la agricultura, y los asentamientos en zonas urbanas y rurales. En México, se espera que se reduzcan los tipos de maíz y algunos desaparezcan en 2030.

» **Centroamérica y Sudamérica.** Contracción de los glaciares andinos y aumento de los caudales del Río La Plata, más allá del debido al cambio en el uso de la tierra.

- ▶ ¿A qué género pertenece? ¿Y a qué sección?
- ▶ ¿Hay algún término que aparezca aclarado?

- ▶ ¿Qué relevancia crees que tiene la noticia? Basa tu respuesta en el diseño y organización del texto.

# SESIÓN IX

3º ESO A

## Palabras procedentes de otras lenguas

### SABER MÁS



#### El español, fuente de extranjerismos

También la lengua española ha contribuido a la presencia de extranjerismos en otros idiomas. Por ejemplo, las palabras *tomato* y *potato* llegaron al inglés desde las lenguas precolombinas que se hablaban en América a través del español.

### 1 Extranjerismos

El léxico del castellano se ha ido enriqueciendo con palabras tomadas de otras lenguas. Así, existen palabras procedentes del italiano, del francés, del inglés... Actualmente, el predominio del inglés, ligado al desarrollo tecnológico y a su condición de lengua de comunicación en todo el mundo, favorece la continua adopción de términos procedentes de ese idioma: *escáner, flash, light...*

|            |   |           |  |          |   |
|------------|---|-----------|--|----------|---|
| italiano ▶ | <i>escopeta</i><br><i>cuarteto</i><br><i>novela</i> | francés ▶ | <i>pantalón</i><br><i>asamblea</i><br><i>carné</i> | inglés ▶ | <i>vagón</i><br><i>túnel</i><br><i>fútbol</i> |
|------------|---|-----------|--|----------|---|

Las palabras que una lengua toma de otras lenguas se denominan **extranjerismos**.

### 2 Extranjerismos adaptados y crudos

Según su adaptación a la fonética y a la escritura del castellano, se pueden diferenciar dos tipos de extranjerismos:

- Las palabras que se han incorporado completamente a nuestra lengua, adaptándose a la ortografía y la pronunciación castellanas, se denominan **extranjerismos adaptados** (o **préstamos lingüísticos**): *escopeta, cuarteto, novela, pantalón, asamblea, carné, vagón, túnel, fútbol, escáner...*
- Las palabras procedentes de otra lengua que mantienen su ortografía y pronunciación originales, diferentes a las del castellano, se denominan **extranjerismos crudos**: *pizza, ballet, collage, flash, light...*

Estas palabras no están completamente incorporadas a nuestra lengua y en muchos casos compiten con los términos castellanos equivalentes, como sucede con *parking* y *aparcamiento*.

### ACTIVIDADES

1 Clasifica las siguientes palabras en préstamos lingüísticos y extranjerismos crudos:

- |            |             |           |
|------------|-------------|-----------|
| • hotel    | • sioux     | • yate    |
| • rock     | • puzle     | • coqueto |
| • baguette | • fraile    | • tenis   |
| • souvenir | • paparazzi | • corbata |

▶ Averigua de qué lengua proceden las palabras anteriores.

2 Indica los préstamos lingüísticos a que han dado lugar estas palabras:

- |                 |                   |                    |
|-----------------|-------------------|--------------------|
| • <i>leader</i> | • <i>standard</i> | • <i>spaghetti</i> |
| • <i>derby</i>  | • <i>magazine</i> | • <i>meeting</i>   |

3 Elabora una lista de extranjerismos que emplees con frecuencia.

4 Copia las oraciones sustituyendo los extranjerismos por palabras castellanas.

- Su mayor *hobby* es coleccionar sellos.
- Están preparando un *dossier* sobre las actividades extraescolares.
- Me han regalado una *camisa* y unos *jeans*.
- Han realizado un *spot* muy atractivo para promocionar el producto.
- Este libro se ha convertido en un *best seller* en poco tiempo.
- He quedado con ellos en la *boutique*.

## Ortografía de los extranjerismos

### 1 El plural de los extranjerismos

El plural de los extranjerismos adaptados y crudos es motivo de vacilaciones. No obstante, existe una serie de tendencias generales:

| FORMACIÓN DEL PLURAL   | EJEMPLOS   |
|--|--|
| Los extranjerismos terminados en <b>vocal</b> tienden a formar el plural en <b>-s</b> . Aunque algunos de los acabados en <b>-í</b> o <b>-ú</b> también admiten el plural en <b>-es</b> : <i>bisturíes, tisúes</i> . | <i>ñóquis, sofás, comités, popurrís</i>            |
| Los extranjerismos de más reciente incorporación acabados en <b>y</b> tienden a añadir <b>-s</b> y transformar la <b>y</b> en <b>i</b> . Aunque tradicionalmente hacían el plural en <b>-es</b> : <i>convoyes</i> .  | <i>ferris, espráis, jerséis, pantis</i>            |
| Los extranjerismos terminados en <b>-l, -r, -n, -d, -z, -j</b> añaden <b>-es</b> . Las palabras esdrújulas permanecen invariables.   | <i>píxeles, másteres, pines, interfaces, sijes</i> |
| Los extranjerismos terminados en <b>-s, -x</b> , si son monosílabos o polisílabos de acentuación aguda, tienden a añadir <b>-es</b> . El resto permanecen invariables.   | <i>valeses, faxes, kermeses, campus, estatus</i>   |
| Los extranjerismos terminados en <b>-ch</b> pueden permanecer invariables o hacer el plural en <b>-es</b> .  | <i>crómlech, speech, sándwiches</i>                |
| Los extranjerismos terminados en consonantes distintas de las anteriores hacen el plural en <b>-s</b> .  | <i>esnobs, chips, cómics, anoraks</i>              |
| Las palabras terminadas en dos o más consonantes que no acaban en <b>s</b> hacen el plural en <b>-s</b> .  | <i>gongs, icebergs, récords</i>                    |

### 2 La escritura de los extranjerismos

Los extranjerismos adaptados o préstamos se adaptan a la pronunciación y ortografía castellanas, por lo que se escriben normalmente. Pero los extranjerismos crudos deben destacarse «entrecorillados» o en *cursiva*: *maître, jazz, kitsch*... También las expresiones y frases hechas procedentes de otras lenguas.

Ganó la carrera *in extremis*. No sé, ocurrió así...: *c'est la vie*.

#### ACTIVIDADES

1 Escribe el plural de estos extranjerismos adaptados:

dominó

champú

puzle

2 Clasifica estas palabras según acaben en **-l, -r, -n, -d, -z, -j** o en una consonante distinta.

- bulevar
- carnaval
- tapiz
- bloc
- dossier
- esmoquin
- sheriff
- carcaj
- footing

► Forma el plural de cada palabra y enuncia su regla.

3 Explica qué característica comparten estos extranjerismos en cuanto a la formación de plural:

- bisnes
- lunch
- télex

4 Copia las oraciones y entrecorilla las expresiones que estén en otro idioma.

- El enfado del público iba in crescendo.
- Es vox populi que ellos no se aguantan.
- Toma una decisión ipso facto.
- Esta información es top secret.

SESIÓN X

3º ESO A

Literatura: El Barroco es una época de...

18



Skip

0  
Answers

|  |                                |
|--|--------------------------------|
| <input type="radio"/> alegría                | <input type="radio"/> júbilo   |
| <input type="radio"/> desilusión y pesimismo | <input type="radio"/> alborozo |

Literatura: La prosa didáctica y moralizante del Barroco transmite un/a...

18



Skip

0  
Answers

|                              |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> poesía | <input type="radio"/> certeneja |
| <input type="radio"/> rumor  | <input type="radio"/> enseñanza |

Literatura: Los *Sueños* es una obra de...

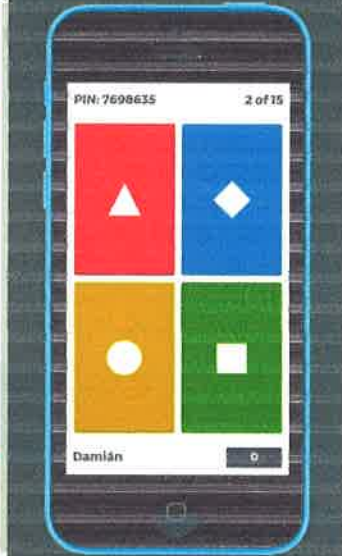
19



Skip

0  
Answers

|  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Baltasar Gracián | <input type="radio"/> Francisco de Quevedo |
| <input type="radio"/> Antonio Orozco   | <input type="radio"/> Miguel de Cervantes  |



Literatura: En la poesía barroca encontramos el culteranismo y el...

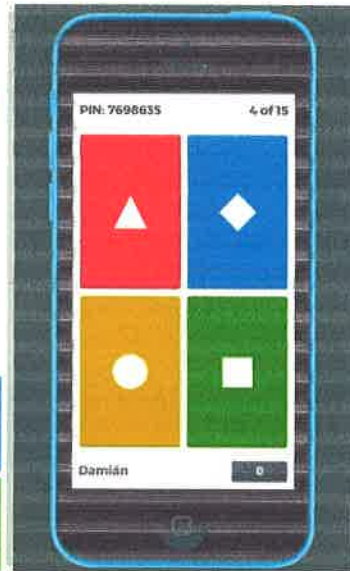
23



Skip

0  
Answers

|                                   |                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Surrealismo | <input type="radio"/> Dadaísmo  |
| <input type="radio"/> Conceptismo | <input type="radio"/> Estilismo |



Literatura: Luis de Góngora y Francisco de Quevedo eran...

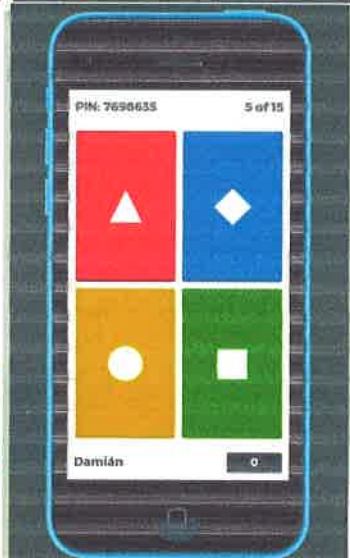
20



Skip

0  
Answers

|   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Poetas románticos   | <input type="radio"/> Almas gemelas   |
| <input type="radio"/> Amigos inseparables | <input type="radio"/> Poetas barrocos |



Gramática: En la oración *A nadie le gusta el zumo de limón...* «A nadie» es...

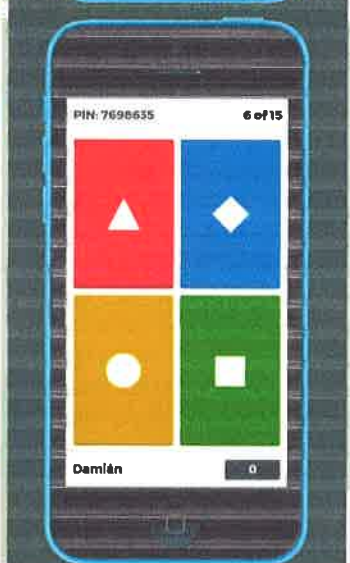
30



Skip

0  
Answers

|  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Sujeto             | <input type="radio"/> Complemento Directo   |
| <input type="radio"/> Predicativo del CD | <input type="radio"/> Complemento Indirecto |



Léxico: «Oreja» viene del latín *auricula*, por tanto es...

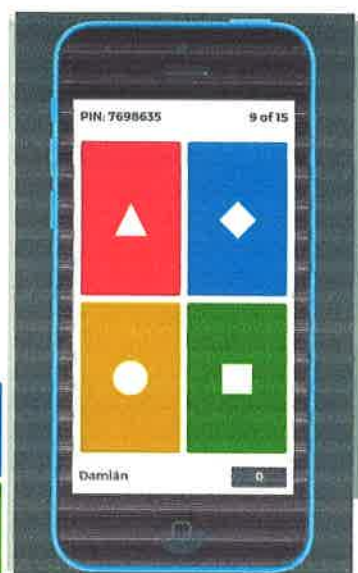
19



Skip

0 Answers

|  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Cultismo                           | <input type="radio"/> Diferente           |
| <input type="radio"/> Palabra patrimonio de la humanidad | <input type="radio"/> Palabra patrimonial |



Para el 10: ¿Qué palabra patrimonial procede de «apicula»?

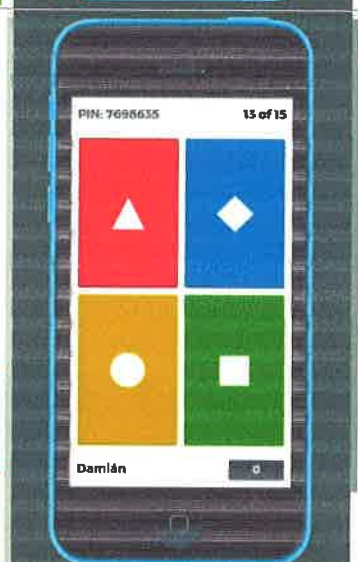
16



Skip

0 Answers

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Aurícula | <input type="radio"/> Articula                       |
| <input type="radio"/> Abeja    | <input type="radio"/> Pater noster. no sabemos latín |



Para el 10: ¿Cómo te lo has pasado en mis clases?

59



Skip

0 Answers

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> Muy bien | <input type="radio"/> Muy bien |
| <input type="radio"/> Muy bien | <input type="radio"/> Muy bien |



«Gracias. El primer día nos presentamos diciendo nuestro nombre y una palabra con la que nos sentíamos identificados. Yo, en su día, os dije «filólogo» por el amor que siento por la lengua y la literatura, pero hoy os digo «gracias». Gracias por confiar en mí y, sobre todo, gracias por darme la oportunidad de aprender de vosotros.

¿Sabéis qué? Detrás de mi vocación también ha habido incertidumbre, miedo, preocupaciones y dudas que han desaparecido siempre de la misma manera: con **confianza**. En las clases del máster nos advertían de todo lo difícil de la profesión, de todo lo que hay que aguantar, de toda la presión que un profesor soporta por culpa de sus alumnos... ¡Maldita sea!, y permitidme la expresión, lo que no saben ellos es que vosotros sois el futuro. Aquí, en esta clase, están presentes las personas que salvarán centenares de vidas, que enseñarán a hablar a nuestros hijos, que cuidarán de ellos... Todos sois heroínas y héroes con la responsabilidad de hacer de este mundo un mundo mejor.

Antes de irme os quiero regalar algo y es este verso de Lope: «creer que un cielo en un infierno cabe». Porque la vida puede que os parezca a veces eso, un infierno; las cosas no siempre salen como uno quiere, os toca crecer en un contexto difícil..., pero tened presente que siempre estará ese cielo, siempre quedará esa alegría que os permita seguir adelante con fuerza.

Encontrad vuestra fuerza y haced de este mundo un mundo mejor.

De nuevo, gracias.»