



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

***LA CELESTINA EN EL LABORATORIO FILOLÓGICO:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ABP PARA 3º DE
ESO BASADA EN EL USO DE CORPUS Y RECURSOS
LEXICOGRÁFICOS DIGITALES***

Autor/a: Ana Gómez Tobalina

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director/a: Antonio Portela Lopa

Curso académico: 2025-2026

«Si no obligamos a leer los clásicos, de la manera que estimen los especialistas,
estamos dejando a los estudiantes desnudos de referentes de una cultura secular
compartida y entregados al fenómeno editorial del momento»

Lola Pons Rodríguez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	5
1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 JUSTIFICACIÓN	7
1.2 OBJETIVOS.....	8
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 LA EDUCACIÓN LITERARIA EN SECUNDARIA	8
2.1.1 La enseñanza de los textos clásicos y la formación del lector literario	8
2.1.2 El lector contemporáneo frente a los clásicos	9
2.1.3 La mediación lectora y la formación inicial del profesorado	10
2.1.4 Dimensión lingüística y distancia léxica	11
2.2 LA COMPETENCIA LÉXICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA	11
2.2.1 El léxico como un pilar fundamental en la comprensión lectora	11
2.2.2 Los modelos de comprensión lectora y el nivel léxico semántico	12
2.2.3 Competencia léxica y la lectura de textos literarios clásicos	12
2.3 CORPUS DIGITALES Y RECURSOS LEXICOGRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA.....	14
2.3.1 Los recursos lexicográficos como herramientas para el desarrollo de la competencia léxica.....	14
2.3.2 El análisis del léxico a partir de los corpus lingüísticos	15
2.3.3 El valor didáctico del corpus y diccionarios en la lectura de obras clásicas	17
2.4 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	17
2.4.1 Principios del Aprendizaje Basado en Proyectos	17
2.4.2 El rol del docente y los fundamentos constructivistas.....	19
2.4.3 Las ventajas del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Secundaria ..	19
2.4.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de la lengua y la literatura	19
2.4.5 Justificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del léxico en textos clásicos	20
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	20
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA	20
3.2 PROGRAMACIÓN CURRICULAR	22
3.2.1 Objetivos específicos de la propuesta	22
3.2.2 Competencias curriculares	23

3.2.3 Contenidos.....	28
3.2.4 Metodología.....	28
3.2.5 Recursos y materiales.....	30
3.3 PROPUESTA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN DE SESIONES Y ACTIVIDADES	31
3.3.1 Modelo de las entradas del diccionario	31
3.4 IMPLEMENTACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN	31
3.5 DESARROLLO DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES	32
3.5.1 Sesión 1: La devoción de Calisto: La parodia de la <i>religio amoris</i> (60 minutos)	32
3.5.2 Sesión 2: El laboratorio de la alcahueta (60 minutos).....	34
3.5.3 Sesión 3: Emociones en el léxico (60 minutos)	35
3.5.4 Sesión 4: El pasado de la alcahueta (60 minutos)	36
3.5.5 Sesión 5: Celestina la hechicera (60 minutos)	37
3.5.6 Sesión 6: Estigma léxico: etiquetas sociales e insultos (60 minutos)	39
3.5.7 Sesión 7: Comenzando a definir (60 minutos)	40
3.5.8 Sesión 8: Dotando al léxico de contexto (60 minutos)	41
3.5.9 Sesión 9: Maquetación y diseño del diccionario (60 minutos).....	42
3.5.10 Sesión 10: Presentación del diccionario (60 minutos)	43
3.6 EVALUACIÓN	44
3.7 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	45
3.8 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	46
4. CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXOS	52
ANEXO I. Rúbrica de evaluación del producto final.	52
ANEXO II. Diario de enseñanza para el docente basado en el modelo de Richards y Lockhart (1997).	53
ANEXO III. Ficha para el banco de términos.	56
ANEXO IV. Rúbrica de evaluación por pares.....	57
ANEXO V. Diana de autoevaluación.....	58
ANEXO VI. Anexo de sostenibilización curricular.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias específicas y criterios de evaluación	27
Tabla 2. Competencias del currículo trabajadas en la propuesta	28
Tabla 3. Recursos y materiales	30

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda el desafío de la enseñanza de los textos clásicos en Educación Secundaria, señalando la distancia léxica como la principal barrera para la comprensión del lector actual. El principal objetivo es diseñar una propuesta didáctica para 3º ESO en torno a la obra de *La Celestina*, sustituyendo la metodología tradicional por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En la intervención, a partir de la transformación del aula en un laboratorio filológico, en el cual los estudiantes utilizarán de forma autónoma diferentes recursos lexicográficos y corpus digitales (NTLLE, CDH, CORDE, etc.), el alumnado investigará tanto el cambio semántico como el uso contextual del vocabulario. La programación didáctica culmina con la elaboración de un diccionario histórico-semántico digital como producto final, lo que fomenta la reflexión metalingüística y la competencia digital.

Los resultados teóricos sugieren que esta renovación metodológica es fundamental para reducir la brecha entre el patrimonio literario nacional y los lectores jóvenes, situando al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: corpus lingüísticos, recursos lexicográficos, textos clásicos, distancia léxica, Aprendizaje Basado en Proyectos.

ABSTRACT

This Master's Thesis addresses the challenge of teaching classic texts in Secondary Education, identifying lexical distance as the primary barrier to comprehension for today's readers. The main objective is to design a pedagogical proposal for the 3rd year of Compulsory Secondary Education (ESO) based on the work *La Celestina*, replacing traditional methodology with Project-Based Learning (PBL). In this intervention, through the transformation of the classroom into a philological laboratory where students autonomously use various lexicographical resources and digital corpora (NTLLE, CDH, CORDE, etc.), students will investigate both semantic change and the contextual use of vocabulary. The teaching program culminates in the creation of a digital historical-semantic dictionary as a final product, fostering metalinguistic reflection and digital competence.

Theoretical results suggest that this methodological renewal is essential to bridging the gap between national literary heritage and young readers, positioning the student as the protagonist of the teaching-learning process.

Keywords: linguistic corpora, lexicographical resources, classic texts, lexical distance, Project-Based Learning.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito, en primer lugar, ofrecer una breve revisión teórica sobre el papel de la competencia léxica en la comprensión lectora y la enseñanza de textos clásicos en la Educación Secundaria. Así, una vez establecida esta base teórica, se plantea una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, orientada a un curso de 3º ESO y centrada en la obra de *La Celestina*.

Esta propuesta se articula tanto en torno al Aprendizaje basado en proyectos (ABP) como al basado en datos, puesto que utiliza tanto corpus textuales como recursos lexicográficos digitales de la Real Academia Española (RAE), para que el alumnado adopte un rol como investigador de la lengua y logre eliminar la distancia léxica presente entre los textos clásicos y el lector actual.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Más allá del distanciamiento temático, la dificultad de acceso de los adolescentes actuales a las obras clásicas reside en la barrera lingüística. La constatación de que el desconocimiento del cambio semántico junto a la escasez de vocabulario son algunas de las principales causas del fracaso en la educación literaria plantea la necesidad de reformular las estrategias de mediación. Basado en el comentario historicista, el modelo tradicional de lectura implementado en las aulas, así como la memorización de diferentes glosarios, ha evidenciado la ineficiencia a la hora de generar experiencias lectoras significativas y motivadoras.

La paradoja digital parece agravar esta situación, puesto que el alumnado de Secundaria, pese a ser nativo digital, no cuenta con las estrategias y destrezas necesarias para manejar fuentes académicas de rigor. Además, su capacidad de autoaprendizaje se ve limitada por la falta de formación en la utilización de corpus lingüísticos y bases lexicográficas. Con esto, es necesario dotar a los estudiantes de recursos y herramientas científicas que transformen la experiencia lectora en un laboratorio de investigación activa.

Atendiendo a la normativa vigente, la cual prioriza tanto el uso de las TIC como el aprendizaje competencial, esta propuesta se justifica por la necesidad urgente de renovar la didáctica respecto a los textos clásicos. Por todo ello, se busca que el alumnado

comprenda e interprete el español como un organismo vivo en constante evolución, no únicamente que lea *La Celestina*. Tan solo a través del descubrimiento autónomo de la lengua lograremos que los textos clásicos cesen de ser percibidos como meros testimonios distantes y pasen a ser entendidos como parte de nuestra identidad cultural y lingüística.

1.2 OBJETIVOS

Los objetivos que persigue el presente trabajo son:

- Analizar la distancia léxica y su impacto en la formación del lector literario en Educación Secundaria.
- Diseñar una propuesta didáctica para 3º de ESO que integre tanto el uso de herramientas tecnológicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la lectura de fragmentos de *La Celestina*.
- Desarrollar y fomentar la autonomía investigadora por parte del alumnado a través del manejo de los recursos lexicográficos y corpus digitales de la RAE (NTLLE, CORDE, DLE, etc.).
- Plantear la elaboración un diccionario histórico-semántico digital como producto final en el cual se recoja tanto el análisis del cambio semántico de los términos como el uso contextual de estos en la obra de Fernando de Rojas.
- Lograr superar el rechazo del alumnado hacia los textos clásicos a través de metodologías que sitúen a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la reflexión metalingüística y la conciencia diacrónica de los alumnos, permitiendo que estos identifiquen y expliquen los cambios semánticos de ciertos lemas desde el siglo XV hasta la actualidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA EDUCACIÓN LITERARIA EN SECUNDARIA

2.1.1 La enseñanza de los textos clásicos y la formación del lector literario

Tradicionalmente, la presencia de los textos clásicos dentro del currículo de la Educación Secundaria ha sido justificada, principalmente, por su valor formativo y cultural. En cambio, el tratamiento de dichas obras ha estado condicionado por modelos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia que no siempre han promovido una experiencia lectora significativa y atrayente para el alumnado.

Así pues, los orígenes de la didáctica de la literatura, según Bahamondes y Núñez (2017), se hallan en un contexto en el que predominaba el modelo tradicional de enseñanza. Dicho modelo se centraba en un tratamiento historicista del texto y en la transmisión del conocimiento literario a través de la lectura de los textos clásicos, esencialmente. La finalidad de este enfoque era la de facilitar el acceso del pueblo a la cultura y este tipo de modelo se basaba en la enseñanza cronológica de los diferentes movimientos y autores, junto con el análisis de los distintos recursos literarios. Por ello, la enseñanza tradicional promovía una lectura «instrumentalizada, distante y con propósitos ajenos a la construcción de un sentido personal en torno a la obra literaria» (Bahamondes y Núñez, 2017: 58).

En relación con esto, Arlandis López (2007) recalca en su artículo la idea de que no se debe reducir la enseñanza literaria a un comentario de texto sistemático o a la acumulación de conocimientos memorísticos. Al contrario, lo que se debe buscar es la formación de lectores que sean capaces de construir e inferir el significado de las obras. Asimismo, Arlandis López también reflexiona acerca de que dicha educación literaria también lleva consigo el desarrollo de la competencia literaria como habilidad vinculada a otras capacidades como son la reflexión personal, la sensibilidad estética y la interpretación crítica.

Desplazar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje del texto hacia el lector provoca, por lo tanto, un importante cambio respecto al enfoque tradicional. Es a partir de los años ochenta, tal y como recogen Bahamondes y Núñez (2017), cuando la lectura empieza a comprenderse como un vínculo interactivo y dinámico entre los propios lectores y el texto, por lo que se da paso a la creación de un sentido particular para cada lector. Por ello, la educación literaria debe priorizar la formación de lectores capaces de interactuar con el texto, yendo más allá de una exclusiva transmisión de conocimiento.

2.1.2 El lector contemporáneo frente a los clásicos

Durante años, los debates acerca de cuál debería ser el lugar de los clásicos dentro de la formación literaria o cómo deberían trabajarse, han sido recurrentes. Respecto a este aspecto, Arlandis López (2007) plantea la idea de que las obras clásicas pueden seguir ejerciendo una función formativa hoy en día si para ello se desarrollan condiciones y situaciones eficaces para su adecuada recepción, y no deben ser considerados solamente como testimonios culturales del pasado.

De la misma forma, Díez Mediavilla (2019) asegura que el lector actual debe lidiar tanto con distancias culturales como lingüísticas que dificultan la comprensión directa de los textos clásicos, pero que dichas distancias pueden ser entendidas como una oportunidad de aprendizaje cuando son trabajadas desde un enfoque didáctico adecuado. Actualizar un clásico no significa únicamente simplificarlo, sino también «seleccionar y manejar las herramientas didácticas, incluidos los textos, en función de su operatividad didáctica» (Díez Mediavilla, 2019:119), propiciando así el desarrollo de estrategias que faciliten al lector contemporáneo su completa comprensión.

Dicha reflexión se vincula con lo expuesto por Bahamondes y Núñez (2017), quienes advierten que los bajos niveles de comprensión lectora exigen replantear los enfoques didácticos aplicados a la literatura clásica en el aula. Así, «no podemos entrar de lleno en la lectura obligatoria de obras clásicas de nuestra literatura, alejadas por su lenguaje y por sus temas del interés de los alumnos, sin haber seguido antes un proceso de aproximación» (López Molina, 2004 en Bahamondes y Núñez, 2017:60). Esta idea de «proceso de aproximación» es fundamental, ya que pone en evidencia la necesidad de una mediación que responda a las complejidades específicas de un texto clásico.

Estas autoras llevaron a cabo un estudio empírico que aporta datos significativos respecto a la mejora de la comprensión y la mediación. Gracias a una intervención en el aula basada en un modelo interactivo, Bahamondes y Núñez (2017:67) constataron que el grupo experimental mostró una mejora notable en sus capacidades lectoras frente al grupo de control. Además, el 100% del alumnado consideró que si los textos clásicos se presentan a través de estrategias didácticas diferentes a las tradicionales estos pueden resultar más atractivos. Con todo ello, estos resultados evidencian que la complejidad que es percibida en relación con las obras clásicas depende también de la metodología utilizada para trabajarlas y no únicamente del texto en sí.

2.1.3 La mediación lectora y la formación inicial del profesorado

Respecto a la formación inicial del profesorado, resulta especialmente relevante la mediación, ya que, tal y como señalan Fajkišová *et al.* (2026), incluso los futuros docentes presentan problemas tanto en la lectura como en la interpretación de los clásicos. En su estudio, estos tres autores muestran que esta formación inicial debería comprender experiencias de lectura guiada que permitan desarrollar la competencia literaria de forma crítica y reflexiva, en lugar de reproducir aquellos enfoques basados principalmente en los aspectos y contenidos históricos y formales. Este punto de vista resulta relevante en

la medida en que pone de manifiesto que la mediación lectora es una competencia en sí misma que debe desarrollarse de forma guiada y no un complemento opcional.

2.1.4 Dimensión lingüística y distancia léxica

Si bien los estudios a los que nos hemos referido anteriormente subrayan la importancia de la mediación didáctica, la dimensión lingüística de los textos clásicos constituye uno de los principales factores que contribuyen a su complejidad.

El estudio de obras literarias clásicas en la Educación Secundaria se enfrenta a un problema a menudo insalvable: la diferencia en el vocabulario de los alumnos con respecto a la obra. Esta diferencia es la que nosotros hemos denominado distancia léxica. La distancia léxica entre el lector actual y la obra clásica no siempre se aborda de manera sistemática dentro del aula, a pesar de que es una de las principales causas de los errores interpretativos de los textos. Desde esta perspectiva, la propuesta desarrollada en este trabajo se basa en el cambio semántico como herramienta de mediación, entendida como medio para promover y favorecer la correcta comprensión del texto.

2.2 LA COMPETENCIA LÉXICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.2.1 El léxico como un pilar fundamental en la comprensión lectora

Comprender un texto supone un complejo proceso en el que intervienen diversos niveles de procesamiento, que van desde la percepción de las propias palabras escritas hasta la construcción de la representación mental del texto. Así, dentro de este proceso, la competencia léxica ocupa una posición de gran relevancia. De esta forma, atendiendo a que el «significado de las unidades elementales (palabras) se integra en estructuras de significado llamadas *proposiciones*» (Riffo *et al.*, 2014:166), se evidencia cómo el léxico representa la base sobre la que se construyen diferentes unidades de sentido, lo que permite seguir avanzando hacia niveles más complejos de comprensión.

Según Riffo *et al.* (2014), la comprensión del texto depende de la capacidad del lector para activar los significados de las palabras y establecer relaciones entre ellas que permitan integrarlos en distintas redes semánticas que facilita la interpretación global del sentido del texto.

A su vez, Caamaño (2019), también reflexiona sobre las habilidades y capacidades cognitivas del lector a la hora de enfrentarse a un texto, señalando que el nivel léxico-semántico «indispensable para la comprensión de los textos escritos» (Caamaño, 2019:157). Además, este autor también recoge cómo desde los niveles inferiores de la

lectura (decodificación), hasta los superiores (construcción de la coherencia e inferencia), son articulados a partir del léxico. Con todo esto, podemos afirmar que «un niño que no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito» (Suárez Muñoz *et al.*, 2010:4).

2.2.2 Los modelos de comprensión lectora y el nivel léxico semántico

A lo largo de las últimas décadas, han sido desarrollados diferentes modelos de comprensión, los cuales coinciden en atribuir al léxico un papel fundamental en la construcción de los significados. Tal y como recoge Caamaño (2019), los modelos ascendentes (también llamados *bottom up*) perciben la lectura como un proceso secuencial que va desde lo más simple, como la grafía, hacia las unidades superiores, tanto letras, como frases y, finalmente, el texto completo. Así, la lectura necesita de «la captación de una significación léxica única, de formas léxicas integradas en estructuras más extensas» (Caamaño, 2019:168).

Por otro lado, en los modelos descendentes (o *top down*), a pesar de que los conocimientos previos juegan un papel importante, ya que el lector los utiliza para tratar de adelantar el significado, el léxico sigue siendo indispensable, pues permite al lector adecuar la interpretación y comprobar las hipótesis.

Por último, los responsables de dotar al texto de un sentido y significado globales, llamados macroprocesos, van a depender de la capacidad para crear vínculos entre los distintos significados de las palabras a niveles más amplios, es decir, ya en oraciones o párrafos. Esto, se relaciona a su vez con «la habilidad que posea el lector para organizar coherentemente esos conceptos que emanan del discurso: con su competencia lingüística particularmente» (Caamaño, 2019:170).

2.2.3 Competencia léxica y la lectura de textos literarios clásicos

Los artículos contrastados, a pesar de que no se centran de manera específica en la lectura de obras clásicas, coinciden en señalar el hecho de que la competencia léxica es imprescindible para trabajar textos cuya lengua difiere respecto al español actual. Esta idea adquiere mayor relevancia en el contexto de la lectura de clásicos, ya que la distancia lingüística es significativa respecto al lector actual en los textos clásicos, sobre todo en el plano léxico, dado que convergen tantos arcaísmos, tecnicismos y cambios semánticos como usos discursivos de otras épocas.

Esta complejidad respecto al tratamiento del léxico no ha sido únicamente documentada en investigaciones sobre la comprensión lectora, sino que también ha sido examinada en estudios sobre la recepción de los clásicos en Secundaria. Hernández Heras *et al.* (2024) reflexionan sobre algunos de los elementos que han influido en el fracaso de la promoción de la lectura en los institutos. Así, señalan «la distancia temporal y cultural y la singularidad de su lenguaje» (Hernández Heras *et al.*, 2024:2), lo que evidencia que las dificultades léxicas son un fenómeno estructural en los textos clásicos.

El vocabulario es uno de los principales elementos que condicionan la comprensión lectora, tal y como recogen los estudios de Riffo *et al.* (2014) y Suárez Muñoz *et al.* (2010), por lo que las dificultades de interpretación de un texto aumentan de forma proporcional al incrementarse la complejidad léxica de este. De esta forma, la lectura de las distintas obras clásicas puede llegar a suponer un verdadero reto para los alumnos de secundaria, puesto que dicha distancia temporal implica el cambio semántico de distintas palabras, o incluso que algunas de estas hayan caído en desuso. Esta idea se encuentra estrechamente relacionada con lo señalado por Suárez Muñoz *et al.* (2010), dado que estos autores afirman que la escasez de vocabulario propicia dificultades respecto a «dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes» (Suárez Muñoz *et al.*, 2010:3). Estos son precisamente rasgos habituales que presenta el léxico en los textos clásicos, lo que demuestra por qué su lectura necesitará de una mediación lectora.

Asimismo, Caamaño (2019) recuerda que la capacidad de dotar de nuevos significados a las palabras en estructuras más amplias afectará a la comprensión textual, por lo que es necesario que los lectores reconozcan de forma adecuada el significado de cada unidad léxica. En este sentido, si se han experimentado cambios semánticos o el léxico es desconocido para el lector, la adquisición de estos nuevos significados se verá indudablemente comprometida. Los macroprocesos de comprensión, al erigirse en torno a las relaciones entre los distintos significados de las palabras, no se llevarían a cabo correctamente, puesto que las relaciones no podrían establecerse y, por lo tanto, el sentido global del texto tiende a fragmentarse.

En este contexto, el nivel léxico-semántico constituye el principal obstáculo hacia el significado, dejando de ser únicamente más un elemento del proceso de lectura. Tal y como recogen Riffo *et al.* (2014), sobre el modelo de construcción-interacción, el lector no podría acceder a conocimientos previos o formular inferencias debido a que dicha

distancia léxica actuaría como obstáculo para ello. Además, el estudio de estos autores evidencia que «a mayor rendimiento lector, mayor cantidad de aciertos y menor cantidad de errores en la tarea de decisión léxica» (Riffo *et al.*, 2014:174), lo que sugiere que aquellos lectores que identifiquen más rápidamente y con mayor precisión las palabras serán los que estén en una mejor condición para comprender el texto, idea que resulta especialmente significativa si el léxico no resulta familiar.

Así pues, la lectura de obras clásicas necesita de un trabajo explícito sobre léxico presente en estas, lo que permitirá a los lectores desarrollar la competencia léxica y comprender las variaciones históricas del español. Por ello, el estudio tanto de la evolución semántica como el uso contextual del vocabulario se torna una herramienta didáctica significativa para acercar a los lectores al sentido profundo de las obras clásicas.

2.3 CORPUS DIGITALES Y RECURSOS LEXICOGRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

2.3.1 Los recursos lexicográficos como herramientas para el desarrollo de la competencia léxica

La competencia léxica constituye un pilar fundamental en la formación lingüística del alumnado. En este proceso, los recursos lexicográficos, y en particular los diccionarios, desempeñan un papel clave, ya que facilitan el acercamiento al significado de las palabras, a la comprensión y exploración de sus distintos usos, y enriquecer el vocabulario.

En el contexto educativo, tal y como recoge Prado Aragonés (2005:20), los diccionarios deben ser entendidos como recursos pedagógicos capaces de favorecer y desarrollar el conocimiento lingüístico del alumnado, y no exclusivamente como instrumentos puntuales de consulta. El uso de esta herramienta en las aulas contribuye a adquirir diferentes estrategias de aprendizaje autónomo, puesto que permite al alumnado acceder a información que le permite resolver sus dudas sobre el léxico.

Si tenemos en cuenta que el «diccionario debe estar elaborado para dar respuestas formativas satisfactorias al tipo de alumno que va a consultarlo» (Prado Aragonés, 2005:20), este se convierte en un recurso clave para el alumnado, ya que gracias a él se familiarizará con información de tipo lexicográfica, como marcas gramaticales y ejemplos de uso a parte de las definiciones. Además, este actúa de puente entre la práctica comunicativa y el conocimiento lingüístico, por lo que ampliar el vocabulario supone mejorar la comprensión lectora, pero también la producción lingüística.

Pese a su potencial didáctico, diversos estudios han mostrado que el diccionario tiende a infrautilizarse en el ámbito educativo. Esto se debe, en parte a que, normalmente, el alumnado solo recurre a él para dudas concretas, generalmente ortográficas o de significado, sin explorar todas las posibilidades que ofrecen. Según Prado Aragonés (2005:23), esta infrautilización se debe a la poca formación que los estudiantes poseen sobre el manejo de los diccionarios, lo que evidencia la necesidad de enseñarles a utilizar de forma eficaz y adecuada los recursos lexicográficos.

El desarrollo de las tecnologías digitales, en los últimos años, ha ampliado el acceso a diferentes recursos lexicográficos. Así, a través de estas herramientas en línea, se puede consultar y contrastar de manera rápida y fácil diccionarios variados o bases de datos lexicográficas en las que se recoge información muy detallada y significativa sobre el léxico del español.

Dentro de estos recursos, destacan los desarrollados por la Real Academia Española, como *Diccionario de la lengua española* (DLE), el *Diccionario histórico de la lengua española* o el *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE), que permiten consultar tanto el significado actual de una palabra como su uso en diferentes momentos y épocas.

Por todo esto, integrar herramientas digitales, como las anteriormente mencionadas, permitiría llevar a cabo actividades de investigación sobre el léxico a la vez que facilitar el acceso a información sobre el mismo, lo que promueve una participación más activa, reflexiva y autónoma por parte del alumnado.

2.3.2 El análisis del léxico a partir de los corpus lingüísticos

Junto con los diccionarios, los corpus lingüísticos se han afianzado como recursos fundamentales para el análisis del léxico en su contexto. Además, la lingüística del corpus ha adquirido importancia en la enseñanza de idiomas, puesto que permite el acceso a amplias cantidades de textos u obras reales y examinar el funcionamiento real de las palabras. Atendiendo al hecho de que los corpus proporcionan «información útil sobre el significado de palabras clave y determinadas estructuras gramaticales partiendo de su contexto de uso» (Alcaraz Mármol, 2024:2), su uso resulta especialmente relevante en el análisis de los textos clásicos, debido a las diferencias respecto al español actual.

Los estudios sobre la lingüística de corpus diferencian entre usos indirectos y directos de estos. Así, McEnery y Xiao distinguen entre las aplicaciones fundamentadas

en la exploración directa de datos lingüísticos, vinculada al aprendizaje basado en datos, y los usos indirectos, los cuales se basan en la elaboración de materiales didácticos o diccionarios (en Alcaraz Mármol, 2024: 2). Desde esta perspectiva, autores como Bernardini o Gabrielatos señalan que el aprendizaje basado en datos contribuye con diferentes efectos positivos a la adquisición lingüística y que promueve la formación inductiva y la formulación de hipótesis (en Alcaraz Mármol, 2024: 2).

El alumnado puede observar las diferencias respecto a la época, variedad o género gracias a los corpus, ya que estos

permiten explorar, en particular, el uso de frases y vocabulario utilizado en un área específica, el nivel de uso, frecuencia o variación de un lema en contextos reales provenientes de diversos tipos de textos, analizar la colocación de las palabras, obtener muestras de cuestiones gramaticales, así como el uso real de una palabra o expresión en un país determinado, en la obra de un autor o en un cierto período de la historia del español, entre otros (Pitkowski y Gamarra Vásquez, 2009:34).

De la misma forma, los corpus históricos, como el *Corpus Diacrónico del Español*, el *Diccionario histórico de la lengua española* y el *Corpus Léxico de Inventarios*, permiten revisar la evolución semántica del léxico y analizar los usos en textos de diferentes épocas. Pese a que en este apartado no se describen detalladamente estos corpus, su valor didáctico resulta evidente, ya que facilitan que el alumnado comprenda cómo han evolucionado las palabras. Es fundamental esta perspectiva diacrónica para interpretar de forma correcta obras como *La Celestina*, puesto que su léxico dista del español actual.

Por otro lado, el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y capacidades relacionadas con la comprensión lectora también es motivado por el uso de los corpus. Esto se debe a que estos recursos promueven el razonamiento y la reflexión del alumnado, lo que se traduce en la mejora de análisis, interpretación y deducción (Alcaraz Mármol, 2024). Dichas destrezas coinciden con los procesos descritos en el apartado anterior de este trabajo, lo que evidencia la relación entre el desarrollo de la competencia lectora y la utilización de corpus digitales.

Con todo esto, podemos afirmar que el enfoque de aprendizaje basado en datos promueve un aprendizaje activo, ya que el trabajar «con los corpus conlleva, tanto para el profesor como para el aprendiente, adoptar la actitud de *investigador* de la lengua»

(Bailini, 2015:2). Por ello, en el marco de la lectura de obras clásicas, la actitud investigadora del alumnado promueve que el alumno indague por sí mismo los usos, significados y matices del léxico en el pasado por sí mismo, en lugar de limitarse a seguir explicaciones concretas.

2.3.3 El valor didáctico del corpus y diccionarios en la lectura de obras clásicas

Respecto a la enseñanza de las obras clásicas, el uso de corpus digitales y recursos lexicográficos responde a la importancia de superar la distancia léxica que obstaculiza su comprensión. Estas dos herramientas permiten analizar el léxico desde dos perspectivas, ya que mientras los diccionarios proporcionan información normativa, definiciones e información etimológica, los corpus ofrecen datos sobre la variación histórica, frecuencias y ejemplos de uso reales.

La combinación de ambos recursos resulta especialmente eficaz a la hora de trabajar obras como *La Celestina*, dado que en este caso la interpretación del léxico requiere tanto del conocimiento del significado original del mismo como de la observación de su uso en el contexto histórico. De esta forma, el alumnado puede consultar recursos como el *Diccionario de la lengua española* o el *Diccionario histórico de la lengua española* para analizar los usos de determinados términos en los textos contemporáneos a la obra.

Además, la utilización de estas herramientas promueve el desarrollo de estrategias de comprensión por parte del alumnado y la autonomía en el proceso lector. Según Prado Aragonés (2005:24), el manejo de los diccionarios permite a los estudiantes resolver por cuenta propia diversas cuestiones lingüísticas y, por el otro lado, el uso de los corpus promoverá la reflexión metalingüística. En general, ambos recursos favorecen la formación de lectores capaces de enfrentarse a textos complejos y comprender e interpretar el léxico en su dimensiones históricas, discursivas y semánticas.

2.4 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

2.4.1 Principios del Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos, o ABP, se presenta como una metodología activa que se estructura en torno a desarrollar un proyecto, a la par que coloca al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo implica en la planificación, investigación, selección de información y elaboración de un producto final.

Así, este enfoque, frente a los modelos tradicionales centrados en la transmisión de los contenidos, apuesta por un aprendizaje dinámico y participativo en el que los estudiantes asumen el rol protagonista en la construcción del conocimiento. De esta forma, el ABP favorece la formación de «aprendices reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar los retos del mundo actual con una mentalidad analítica y propositiva» (Marcillo Armenta y Llamas Rodríguez, 2024:81).

Una de las principales características de esta metodología es la investigación guiada, concebida como la búsqueda, selección, contraste y análisis de la información de distintas fuentes. En consecuencia, la elaboración de los productos finales implica que los estudiantes «realizan investigación empleando múltiples fuentes de información» (Galeana, 2007:8). Este componente resulta especialmente relevante en propuestas centradas en el léxico, puesto que permite integrar diccionarios, corpus y recursos digitales como herramientas de análisis y consulta.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se caracteriza por la orientación a la elaboración de un producto final, que es entendido como la evidencia del aprendizaje por parte del alumno. Tal y como recoge Galeana, el ABP concluiría así con «un producto, una presentación o una interpretación dirigida a una audiencia específica» (2006:13), lo que favorece la implicación de los estudiantes y refuerza la dimensión comunicativa del aprendizaje. En el marco del presente TFM, este planteamiento permite justificar la creación de un pequeño diccionario histórico-semántico como producto final del proyecto.

Por último, de los rasgos principales del ABP es el trabajo colaborativo entendido como un proceso de intercambio y construcción compartida del conocimiento. Tanto Galeana (2006) como Marcillo Armenta y Llamas Rodríguez (2024) señalan que esta metodología implica la organización de los alumnos en equipos de trabajo en los que se comparten responsabilidades y tareas, se contrastan ideas y se coordinan estrategias para avanzar en el proyecto. De esta forma se favorece al desarrollo de diferentes competencias y habilidades comunicativas, sociales y organizativas, además de que permite al alumnado justificar sus decisiones e interpretaciones y mejorar gracias a la retroalimentación del resto de los compañeros.

2.4.2 El rol del docente y los fundamentos constructivistas

El Aprendizaje Basado en Proyectos se fundamenta en los principios del constructivismo, el cual entiende el aprendizaje como un proceso activo en el que el alumnado construye los significados, dado que este modelo «tiene sus raíces en el constructivismo [...] a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey» (Galeana, 2006:2). Esto implica que el conocimiento es construido a partir de la interacción con el entorno, la colaboración y la experiencia.

En este contexto, el rol del docente se redefine, pasando de ser un mero transmisor de los contenidos a ser también guía y mediador en el proceso de aprendizaje, por lo que el docente actúa como «facilitador y gestor del proyecto» (Jackson, 2012 en Benancio Sauñi y Padilla Caballero, 2021:3). Dicha función mediadora se alinea con las necesidades que plantea la lectura de los textos clásicos, ya que la distancia léxica y discursiva requiere un acompañamiento que oriente al alumnado en la búsqueda de información y en la interpretación del significado.

2.4.3 Las ventajas del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Secundaria

La aplicación de la metodología ABP en Educación Secundaria ha demostrado aumentar la implicación por parte del alumnado y también favorecer a su motivación a través de la colaboración entre estudiantes con estilos de aprendizaje y habilidades diferentes. Además, esta metodología mejora el rendimiento académico de los alumnos, tal y como señalan Benancio Sauñi y Padilla Caballero (2021:2), lo que contribuye a que los alumnos desarrollen una actitud más positiva hacia tareas más complejas, como puede ser la lectura de obras clásicas.

Por otro lado, el ABP también busca desarrollar las capacidades de mentales órdenes superiores, entre las que encontramos, por nombrar algunas, la «búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición» (Galeana, 2006:6), lo cual resulta especialmente importante para la comprensión profunda de los textos clásicos y de la inferencia de los significados léxicos.

2.4.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de la lengua y la literatura

Dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, esta metodología permite integrar dentro de un mismo proceso la lectura, la investigación, el análisis y la

producción. Además, conforme a lo mencionado anteriormente, el ABP contribuye a la formación de «aprendices reflexivos y autónomos» (Marcillo Armenta y Llamas Rodríguez, 2024:81). Estas cualidades resultan especialmente necesarias para abordar los textos literarios que requieren interpretación y gestión de información variada.

Del mismo modo, el ABP favorece la integración de recursos lingüísticos y digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como señala Galeana (2006), el desarrollo del proyecto implica contrastar diferentes fuentes de información, lo que se relaciona directamente con el uso tanto de corpus como de diccionarios para analizar el léxico presente en los textos a trabajar. Así, esta integración fomenta una lectura más crítica y activa, frente a otros enfoques más tradicionales basados predominantemente en la memorización o en el comentario de texto mecánico.

2.4.5 Justificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del léxico en textos clásicos

El Aprendizaje Basado en Proyectos se configura como un enfoque metodológico adecuado para el trabajo del léxico en los textos clásicos, puesto que combina reflexión e investigación con la elaboración de un producto final significativo. En el presente TFM, este producto se materializa con la creación de un diccionario histórico-semántico elaborado a partir del uso de las diferentes herramientas y recursos lexicográficos.

Por otro lado, el ABP permite abordar la distancia léxica, ya que requiere que los estudiantes lleven a cabo una labor de búsqueda de información, contrastación de los significados y justificación de sus decisiones interpretativas. Estas tareas se corresponden con las necesidades y dificultades propias de la lectura de obras clásicas, donde la competencia léxica resulta fundamental para la comprensión. Por todo ello, esta metodología resulta el enfoque metodológico más coherente para sustentar la propuesta didáctica que se desarrollará más adelante en el presente trabajo.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA

El planteamiento de la propuesta aquí presentada responde a la necesidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes respecto a los textos literarios clásicos. Por ello, se busca desarrollar la competencia léxica, tomando la lectura de *La Celestina* como eje vertebrador del presente trabajo. Cabe precisar que, previo al inicio de la secuencia didáctica, se dedicará una sesión introductoria a contextualizar la obra, la trama

argumental y los personajes, garantizando así que los alumnos posean un esquema mental previo para abordar de manera eficaz la investigación léxica. Esta obra, esencial dentro del canon literario español, puede presentar ciertas dificultades para el alumnado, especialmente debido a la distancia léxica que separa el texto del contexto actual.

La propuesta didáctica se enmarca en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y está destinada para alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Esta se sitúa en un centro educativo de carácter público de Burgos y se dirige a un grupo de entre veinte y veinticinco estudiantes, con edades entre los catorce y quince años.

El perfil del tipo de alumnado anteriormente descrito se caracteriza por encontrarse en una fase de desarrollo cognitivo en la cual es capaz de abordar ciertos textos con mayor complejidad, siempre que se faciliten y ofrezcan estrategias adecuadas para la correcta mediación. Además, los grupos presentan, generalmente, niveles diversos respecto a la competencia lectora, por lo que es necesario plantear una intervención didáctica que atienda, por un lado, al trabajo guiado y, por otro, al desarrollo progresivo del aprendizaje autónomo.

La propuesta, desde el punto de vista curricular, se fundamenta en la normativa educativa vigente, incluyendo así la Ley Orgánica 3/2020, el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 39/2022. Dicha normativa destaca tanto la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, la comprensión lectora y el pensamiento crítico, así como el aprendizaje a través de textos literarios para favorecer la formación integral del alumnado. De esta forma, la lectura de textos clásicos se concibe como una oportunidad para desarrollar habilidades de interpretación y de reflexión sobre la lengua.

Una de las principales dificultades detectadas en la Educación Secundaria Obligatoria es la comprensión por parte del alumnado de textos cuyo léxico es diferente al del español actual. En *La Celestina*, dicha dificultad reside en la presencia de ciertos arcaísmos y cambios semánticos, lo que puede dar lugar al rechazo o desmotivación de los estudiantes si no se aplican las estrategias adecuadas. De este modo, esta propuesta pone el acento en el tratamiento explícito del léxico como medio para acceder al significado global del texto.

Asimismo, el contexto educativo actual, fuertemente influido por las herramientas digitales, ofrece la posibilidad de renovar la metodología tradicional. Por ello, la

incorporación de corpus lingüísticos y recursos lexicográficos digitales favorece que el alumnado participe de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y acceda a información contextualizada sobre el uso de las palabras, desarrollando habilidades de búsqueda y análisis de la información.

Por último, esta propuesta didáctica se orienta hacia un enfoque metodológico que fomente el trabajo colaborativo y también la construcción autónoma y compartida de conocimiento. De este modo, se busca mejorar tanto la comprensión de una obra concreta como facilitar a los estudiantes el acceso a diferentes herramientas y estrategias transferibles a futuras lecturas, lo que contribuye así a su formación como lectores críticos y competentes.

3.2 PROGRAMACIÓN CURRICULAR

3.2.1 Objetivos específicos de la propuesta

La propuesta desarrollada en este trabajo tiene como propósito desarrollar la competencia léxica de los estudiantes, mejorando así la comprensión de obras literarias clásicas a partir de la lectura de *La Celestina*. Para ello, la propuesta didáctica planteada se enmarca en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología activa que sitúa al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el trabajo del léxico adquiere gran relevancia, por lo que se incorporan de forma gradual diferentes corpus digitales y recursos lexicográficos, los cuales facilitan el análisis del significado y del uso del vocabulario en su contexto. De este modo, los objetivos específicos que se establecen son los siguientes:

- Favorecer la superación de las complejidades derivadas de la distancia cultural y lingüística propias de los textos clásicos.
- Desarrollar, a partir de la lectura guiada de fragmentos seleccionados de *La Celestina*, la comprensión lectora del alumnado, atendiendo a las características discursivas y lingüísticas de la obra.
- Identificar el léxico complejo en *La Celestina*, incluyendo términos poco frecuentes, palabras cuyo significado varía del español actual y arcaísmos.
- Establecer relaciones entre los distintos componentes textuales para alcanzar la comprensión global del texto y analizar el significado del léxico en su contexto.

- Aplicar y desarrollar estrategias de mediación lectora que faciliten tanto la comprensión del texto como del léxico, tales como la contextualización, la inferencia y la reformulación.
- Utilizar, tanto de forma guiada como autónoma, diferentes recursos lexicográficos digitales, para la búsqueda de información y la contrastación entre distintas fuentes.
- Utilizar corpus lingüísticos como recursos para consultar y observar el uso del léxico en distintos momentos históricos y contextos.
- Favorecer el desarrollo de estrategias y habilidades de investigación lingüística a través de la búsqueda y análisis de información en fuentes digitales.
- Promover el trabajo colaborativo a partir de actividades que impliquen tomar decisiones de forma compartida y contrastar opiniones o interpretaciones.
- Elaborar, como producto final significativo, un diccionario histórico-semántico basado en el léxico de *La Celestina*.
- Desarrollar la reflexión metalingüística a través del análisis del léxico, comprendiendo los cambios de uso y significado de este.

3.2.2 Competencias curriculares

3.2.2.1 Competencias clave

○ Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Esta es, principalmente la competencia que vertebra la presente propuesta. La secuencia didáctica en este trabajo planteada respecto a la distancia léxica permite, entre otras cosas, que el alumno de 3º de ESO desarrolle estrategias tanto de comprensión como de inferencia respecto a textos complejos. Además, esta competencia se trabaja con la decodificación de términos en desuso, y en la expresión, puesto que se requiere que el alumnado reformule los significados de ciertas palabras utilizando un registro y forma adecuadas.

Con todo esto, no solo se trabajan la comprensión y expresión oral y escrita, sino que también se desarrolla la apreciación de la cultura literaria y de la estética del lenguaje.

○ Competencia Digital (CD)

En la presente propuesta didáctica la CD va mucho más allá de la búsqueda de información, ya que los alumnos deben manejar de forma adecuada y eficiente los

diferentes corpus y recursos lexicográficos digitales. Esto implica tanto el desarrollo de habilidades y estrategias para la contrastación de fuentes y filtración de la información, como el uso de distintos operadores e interpretación de las interfaces. Además, se fomenta el uso crítico y responsable de las TIC, tratándolas como verdaderos instrumentos de investigación académica.

- **Competencia Matemática y en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)**

A través del enfoque empírico de la propuesta se evidencia esta competencia. Esto se debe a que la utilización de distintos corpus lingüísticos (CORDE, CREA, etc.), conlleva a que el alumnado trabaje con frecuencias de uso, datos y procesos de abstracción lógica e inferencia. De esta forma, al investigar sobre la aparición de diferentes términos, los alumnos aplican un método de investigación científico. Es decir, primero tiene lugar la observación de la muestra, después la formulación de la hipótesis sobre el posible significado, y, finalmente, la comprobación de los resultados en las bases de datos lexicográficas.

- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)**

Al enseñar al alumnado a resolver dudas léxicas facilitándole herramientas para que desarrolle la comprensión lectora más allá de la explicación del docente se fomenta la autonomía en el aprendizaje. Además, como se puede ver en la propuesta, el análisis de textos de otras épocas requiere una profunda reflexión sobre los cambios sociales que han tenido lugar hasta nuestros días, tanto respecto a la mentalidad como a la cultura o los valores.

- **Competencia Ciudadana (CC)**

La lectura de obras clásicas, así como el análisis de su lenguaje, permite a los alumnos entrar en contacto con los cimientos de la sociedad actual. Esto se debe a que comprender la evolución de ciertos términos o el papel de los diferentes estamentos en los textos literarios permite que los alumnos reflexionen sobre los derechos humanos desde un punto de vista histórico, potenciando la reflexión crítica ante discursos tanto pasados como presentes.

- **Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)**

Esta competencia es trabajada en la propuesta didáctica debido a que en ella se reconoce el patrimonio literario como un bien común. Dado que se trabajan fragmentos

de una obra especialmente significativa de la literatura española, los estudiantes valoran la herencia cultural literaria. Además, la competencia también se desarrolla al interpretar la literatura como expresión artística que se manifiesta a través del léxico específico y no como algo estático. Con todo esto se comprende que hay que entender y conservar ese léxico específico para que podamos apreciar la riqueza estética de los clásicos.

- **Competencia Emprendedora (CE)**

Debido a que la propuesta trabaja la capacidad de iniciativa por parte de los alumnos a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas relacionados con el léxico, esta competencia también se trabaja. De hecho, los alumnos deben mostrar tanto autonomía como creatividad a la hora de diseñar el producto final o diccionario digital. Todo ello requiere toma de decisiones sobre qué información léxica escoger, organización y también gestión del tiempo de búsqueda.

3.2.2.2 Competencias específicas y criterios de evaluación

Competencia específica	Descripción	Criterios de evaluación (3º de la ESO)
CE 4 Descriptores operativos: CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.	Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.	4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC2) 4.2 Valorar críticamente el contenido y la forma de textos sencillos, evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados. (CCL1, CCL3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2)
CE 6 Descriptores operativos: CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3.	Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	6.1 Localizar y seleccionar información de manera progresivamente autónoma procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla adoptando un punto de vista crítico, respetando los principios de propiedad intelectual. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3) 6.2 Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social, partiendo de la información seleccionada. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CE3)
CE 8 Descriptores operativos: CCL1, CCL4, CP2, CP3, CD5, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.	Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizand la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer	8.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios. (CCL1, CCL4, CP2,

	vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.	CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3) 8.3 Crear de manera progresivamente autónoma textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, partiendo de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios (CCL1, CCL4, CP3, CD5, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4)
CE 9 Descriptores operativos: CCL1, CCL2, CCL3, CP2, STEM1, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CCEC1, CCEC2.	Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.	9.1 Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma, hacer propuestas de mejora e identificar y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso. (CCL1, CCL2, CCL3, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CCEC1) 9.2 Explicar, analizar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, partiendo de la reflexión metalingüística. (CCL1, CCL2, CCL3, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CCEC2)
CE 10 Descriptores operativos: CCL1, CCL2, CCL5, CP3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1.	Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz, sino también ético y democrático del lenguaje.	10.1 Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación, valorando esta como un instrumento de cohesión social. (CCL1, CCL2, CCL5, CP3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1) 10.2 Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y búsqueda de consensos, poniéndolas en práctica tanto en el ámbito personal como educativo y social. (CCL1, CCL2, CCL5, CP3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1)

Tabla 1. Competencias específicas y criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia

3.2.3 Contenidos

RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS BLOQUES TRABAJADOS EN LA PROPUESTA
Bloque A. Las lenguas y sus hablantes.
- Identidad lingüística individual. - Identificación y situación de las lenguas de España. - Variedades dialectales del español (especial atención a Castilla y León). - Reflexión interlingüística y prejuicios lingüísticos. - Contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos e interferencias. - Diversidad lingüística y derechos lingüísticos.
Bloque B. Comunicación.
- Contexto: hecho comunicativo, formalidad y distancia social. - Géneros discursivos: secuencias expositivas y argumentativas; propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión). - Procesos: interacción, comprensión y producción oral y escrita; alfabetización mediática e informacional. - Uso discursivo de elementos lingüísticos: registro, mecanismos de cohesión, corrección ortográfica y uso de diccionarios.
Bloque C. Educación literaria.
- Lectura autónoma: estrategias de selección, identidad lectora y expresión de la experiencia lectora. - Lectura guiada: grandes periodos de la historia de la literatura española desde los orígenes hasta el siglo XVIII. - Interpretación y valoración de obras en su contexto sociohistórico. - Relación entre textos literarios y otras manifestaciones artísticas. - Creación de textos a partir de la apropiación de convenciones del lenguaje literario.
Bloque D. Reflexión sobre la lengua.
- Diferencias e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita. - La lengua como sistema: unidades básicas (sonido, palabra y discurso). - Forma (categoría gramatical) y función (sintaxis de la oración simple). - Relaciones semánticas: valores denotativos y connotativos según el contexto. - Uso autónomo de diccionarios y manuales de consulta (analógicos y digitales).

Tabla 2. Competencias del currículo trabajadas en la propuesta

Fuente: Elaboración propia

3.2.4 Metodología

La metodología empleada en esta propuesta didáctica se basa en los principios psicopedagógicos desarrollados en el capítulo 2 (Marco Teórico) de este trabajo. Principalmente, son aplicados los fundamentos de la enseñanza inductiva de la lengua y del constructivismo, detallados en el apartado 2.4, en los cuales se respalda el uso del

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como enfoque para trabajar la distancia léxica respecto a los textos clásicos.

Desde el punto de vista operativo, le presente propuesta didáctica se articula a partir de diferentes ejes metodológicos:

En primer lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) vertebra toda la propuesta y las diferentes sesiones y actividades en torno a la elaboración de un producto final, el cual en este caso será un diccionario histórico-semántico digital. Este enfoque dota a la investigación lingüística de una finalidad creativa y real, lo cual aleja esta experiencia de los modelos de comentario de texto de la metodología tradicional. La propuesta se organiza a través de grupos base, por lo que el trabajo es cooperativo. Con ello, la interdependencia positiva es fundamental, puesto que ciertas actividades pueden requerir el reparto de tareas y todas ellas el consenso del conjunto del grupo para tomar ciertas decisiones filológicas.

En segundo lugar, el aula va a actuar como laboratorio, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en datos propicia que el alumnado adapte un rol como investigador de la lengua. Los distintos recursos digitales (NTLLE, CORDE, BDME, etc.) son utilizados como instrumentos de laboratorio, puesto que los alumnos analizan muestras reales de la lengua para elaborar sus propias definiciones, tal y como recoge la fundamentación teórica expuesta en el apartado 2.3 de este trabajo.

Por último, la propuesta se plantea en torno a un enfoque comunicativo y de alfabetización digital. Esto se debe a que para la consulta de las diferentes fuentes y recursos especializados a la competencia digital se va a presentar como medio necesario, así como para la maqueta final del diccionario en soportes o herramientas como Canva o Genially, a la par que se refuerza el carácter divulgativo y social del proyecto.

Además, también se apuesta por un enfoque inclusivo, ya que trata de facilitar y garantizar el acceso al patrimonio literario mediante el uso de versiones adaptadas a la par que las obras originales. Las acciones concretas para adaptar la propuesta didáctica a las necesidades específicas del alumnado se encuentran detalladas en el apartado 3.7 del presente trabajo.

3.2.5 Recursos y materiales

La aplicación de la propuesta didáctica implica la combinación de herramientas e instrumentos de investigación lingüística especializadas, infraestructura tecnológica y soportes bibliográficos.

De manera previa a dicha aplicación, se informará al responsable de biblioteca del centro de la necesidad de que en esta haya disponibles varios ejemplares de ambas ediciones de la obra para que los alumnos puedan consultarlos de forma física, a pesar de que el docente proporcionará los fragmentos seleccionados en las dos ediciones a los alumnos y la lectura íntegra de la obra no es necesaria. Además, los pasajes también se proyectarán como parte de la presentación durante las distintas sesiones y se subirán en el aula virtual.

A continuación, se muestra una tabla en la que se detallan todos los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las diez sesiones:

Tipo de recurso	Herramientas y materiales específicos
Infraestructura	Aula de informática con conexión a Internet, proyector y pizarra digital.
Bibliografía	Fragmentos de la edición crítica de <i>La Celestina</i> (Vicens Vives, 2014) y de la edición adaptada (Anaya, 2006).
Diseño, maquetación y/o software	Herramientas de Canva o Genially para la maquetación del diccionario y la plataforma educativa del centro para la gestión de las entregas.
Recursos lexicográficos y corpus textuales	Acceso a diferentes herramientas: DLE, CORDE, CDH, NTLLE, BDME y Mapa de diccionarios.
De elaboración propias	Fichas del banco de términos (Anexo III) y la presentación de PPT que se proyectará.
Instrumentos de evaluación	Rúbricas de producto final y coevaluación, diario de observación docente y diana de autoevaluación (Anexos I, II, IV, V)

Tabla 3. Recursos y materiales

Fuente: Elaboración propia

3.3 PROPUESTA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN DE SESIONES Y ACTIVIDADES

La propuesta didáctica busca revertir el desencanto del alumnado de 3º de la ESO hacia los textos clásicos tratando la distancia léxica. Por ello, como se ha comentado con anterioridad, gracias al enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Proyectos, la secuencia aquí planteada no se limita a la lectura de *La Celestina*, ya que propone la creación de un diccionario histórico-semántico digital como producto final.

A través del uso tanto de la versión adaptada de la obra (Anaya) como de la edición crítica (Vicens Vives), se trabajarán diferentes niveles de comprensión e interpretación textual. Sin embargo, dada la amplia extensión de la obra, la propuesta descarta su lectura íntegra, por lo que se opta por una lectura guiada a partir de fragmentos seleccionados por el docente, los cuales se entregarán a cada alumno.

El alumnado, a partir de la utilización intensiva de los corpus de la Real Academia Española (CORDE, CDH, etc.) y los recursos lexicográficos (NTLLE, Mapa de diccionarios, etc.), desarrollará la competencia léxica a la par que reflexionará acerca del hecho de que el léxico es un organismo vivo en constante evolución.

3.3.1 Modelo de las entradas del diccionario

Para asegurar la coherencia del diccionario histórico-semántico digital, cada grupo seguirá una estructura fija en la redacción de cada entrada siendo esta:

1. **Lema:** Palabra original (según la edición de Vicens Vives).
2. **Categoría gramatical de la palabra.**
3. **Definición histórica:** Extraída tras la consulta en los diferentes recursos.
4. **Contraste actual:** Breve anotación sobre su desuso o cambio de significado.
5. **Contexto original:** Cita de la obra y/o página y acto.
6. **Ejemplo de uso:** Oración de creación propia en la que se utilice la palabra con su sentido original.

3.4 IMPLEMENTACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

En total, la presente propuesta cuenta con un total de 10 sesiones de 60 minutos cada una, estructuradas en cuatro fases progresivas. Las sesiones correspondientes a las tres primeras fases se realizarán íntegramente en el aula de informática para garantizar el acceso por parte de los alumnos a los recursos digitales y estos se organizarán en los grupos base del ABP. Por lo que el esquema de las sesiones y fases sería el siguiente:

- **Fase I: Los desafíos de los lexicógrafos (Sesiones 1 y 2):** Toma de contacto con la obra y detección de las anomalías léxicas.
- **Fase II: Laboratorio del corpus (Sesiones 3, 4, 5 y 6):** Inmersión profunda en los diferentes recursos lexicográficos, como CORDE, CDH, NTLLE, etc., para el análisis de los cambios semánticos y arcaísmos.
- **Fase III: Taller de edición (Sesiones 7, 8 y 9):** Redacción académica de las diferentes entradas del diccionario y diseño del producto final de la propuesta.
- **Fase IV: Difusión del diccionario histórico-semántico (Sesión 10):** Presentación del producto final y evaluación.

Para todas aquellas actividades de las fases I y II que requieran haber obtenido un resultado para poder avanzar o, en este caso, anotar los descubrimientos o respuestas en la ficha del banco de términos, el docente se asegurará de que todos los grupos van por el buen camino, actuando como guía del aprendizaje. En caso de que los alumnos no consigan inferir las respuestas por sí solos, se señalarán aquellos aspectos en los que deben prestar mayor atención para que puedan resolver la actividad de forma autónoma. De esta forma, se supervisará que la progresión del alumnado, tanto en el aprendizaje como a lo largo de la propuesta, sea la adecuada.

3.5 DESARROLLO DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES

3.5.1 Sesión 1: La devoción de Calisto: La parodia de la *religio amoris* (60 minutos)

Esta primera sesión busca demostrar el hecho de que entender las palabras actuales no garantiza la comprensión del sentido profundo de la obra clásica, y que los alumnos tengan un primer acercamiento con los recursos lexicográficos. El alumnado se distribuirá en grupos de entre cuatro y cinco personas (grupos base del ABP) en el aula de informática. Dichos grupos serán configurados por el docente para favorecer así un trabajo cooperativo equilibrado.

Actividad 1. Primer conflicto léxico (15 minutos)

La sesión dará comienzo con la lectura de dos fragmentos del Auto I, en el cual tiene lugar el primer encuentro de Calisto y Melibea. Estos fragmentos serán tanto proyectados en la pizarra digital por parte del docente, como repartidos a los diferentes grupos a través de fotocopias.

Primero, un alumno lee la edición adaptada de Anaya: «en que me haya concedido, sin merecerlo, el regalo de llegar a verte y en un lugar tan apropiado para declararte mi secreto dolor» (De Rojas, 2006:16). Inmediatamente después, otro alumno lee el fragmento original de la versión Vicens Vives: «y hazer a mí, inmérito, tanta merced que verte alcançasse [...] los gloriosos santos que se deleitan en la visión divina no gozan más que yo agora en el acatamiento tuyo» (De Rojas, 2014:24).

A continuación, el profesor plantea la siguiente pregunta: ¿Es lo mismo el «regalo de verte» que el «acatamiento»? Así, se abre un debate en torno a la posición de Calisto ante Melibea, introduciendo la idea de que en la obra original Calisto no mira únicamente a Melibea, sino que se postra ante lo que percibe como una autoridad divina.

Actividad 2. Primera investigación: «Acatamiento» e «inmérito» (30-35 minutos)

Para esta actividad, cada grupo debe utilizar un ordenador a través del cual acceda a la plataforma de la RAE. El docente explica brevemente el funcionamiento básico del NTLLE, el Mapa de diccionarios y BDME.

En primer lugar, los alumnos buscan el término «acatamiento» en el NTLLE y en el Mapa de diccionarios académicos, descubriendo que puede implicar desde una reverencia o veneración hacia otra persona hasta una vista o presencia, como una contemplación. De esta forma, los alumnos descubrirán por sí mismos, al comparar la entrada actual con las anteriores, la pérdida de carga semántica. Además, el docente lanza una pregunta de reflexión: “Si Calisto usa esta palabra para referirse a Melibea, ¿la trata como una igual o como trataría a una divinidad?”. Se espera que el alumnado concluya que se trata de la divinización de Melibea.

En segundo lugar, se debe comparar el uso de «sin merecerlo» (2006:16) con el adjetivo «inmérito» (2014:24). Para ello, deben buscar el adjetivo en el NTLLE y en la base de datos BDME. Así, identificarán su significado, que la palabra procede del latín y también que se trata de una palabra culta o cultismo. A continuación, el profesor docente explicará que el personaje de Calisto usa este tipo de palabras para demostrar su estatus social y formación académica.

Actividad 3. Primer registro en el banco de términos (10 minutos)

Cada uno de los grupos llevará a cabo la recogida de distintos datos en una ficha (Anexo III) que servirá como la base de las entradas del diccionario que se editarán en la

Fase III. Todavía no es su redacción definitiva y tampoco necesitan aportar todavía un ejemplo de uso propio.

3.5.2 Sesión 2: El laboratorio de la alcahueta (60 minutos)

Esta sesión, al igual que la anterior, tendrá lugar en el aula de informática y el alumnado se distribuirá en los grupos de investigación formados en la primera sesión.

Actividad 1. Celestina pluriempleada (15 minutos)

Se proyectarán en la pizarra digital los diferentes oficios de la Celestina que se señalan en la obra. Primero un alumno leerá en voz alta la versión adaptada: «ella tenía seis oficios, que eran: costurera, perfumera, maestra en hacer cosméticos y en rehacer virgos, alcahueta y un poquito hechicera. Era el primer oficio la tapadera de los otros» (De Rojas, 2006:20). Después, otro alumno leerá la versión de Vicens Vives: «ella tenía seis oficios, conviene a saber: labrandería, perfumera, maestra de hazer afeites y de hazer virgos, alcahueta y un poquito hechizera. Era el primero oficio cobertura de los otros» (De Rojas, 2014:50).

El docente lanza una pregunta sobre qué es una «labrandería» y por qué el autor no escribió «costurera». Tras esto, proyectará la búsqueda del primer término en el DLE que remite a labrar, verbo que puede hacer referencia no únicamente a coser, sino también de forma metafórica «labrar redes de engaños».

Actividad 2. Arqueología léxica (30-35 minutos)

Cada grupo se dividirá libremente en dos subgrupos para acceder a los recursos de la RAE:

- El comité de empleo: Se investigará en el NTLLE la voz «labrandería», y una vez descubierto que en este caso labrar también implicaba la costura ornamental de telas de lujo, el docente ayudará a inferir que este oficio sería así la tapadera perfecta para que la alcahueta accediese a las casas de los nobles.
- El comité topográfico: Se proyecta otro pasaje en el que se recoge donde vivía Celestina: «que estuve contigo un poco tiempo que te me dio mi madre, cuando morabas a la cuesta del río cerca de las tenerías» (De Rojas, 2014:63). Así, deben investigar qué es una tenería usando el NTLLE. Al descubrir que son talleres de curtido de pieles se proyectará una imagen de una curtiduría medieval y se preguntará al alumnado por qué aspecto le da al alumnado (olor, suciedad, etc.).

El docente guía así la inferencia planteando que, si la casa de la alcahueta está en un barrio marginal, qué puede decir eso de cómo podría ser su reputación.

Actividad 3. Actualización del banco de términos (10 minutos)

Cada grupo rellena nuevas fichas con los términos investigados en esta sesión, recogiendo en la misma carpeta o fichero que en la sesión anterior para tener todos los documentos controlados para las sesiones de edición.

3.5.3 Sesión 3: Emociones en el léxico (60 minutos)

Con esta sesión se abre la Fase II y además tiene lugar un primer contacto con el CORDE. Tras haber comprobado en la Fase I que el léxico esconde mucho más de lo que podemos apreciar a simple vista, el alumno va a pasar a analizar ciertas palabras que, si bien hoy usamos con un sentido, en aquella época designaban realidades diferentes. Por ello, el docente explica a la clase al inicio de la sesión que van a explorar la mente de Calisto a partir de las palabras que Fernando de Rojas eligió para describir su locura.

Actividad 1. La mente de Calisto (15 minutos)

Se proyectan dos pasajes de la obra del Auto II, en el cual Calisto se lamenta por su pérdida de control, para trabajar sobre el estado mental de Calisto:

«Señor, débil es la fidelidad que se convierte en alabanza por miedo al castigo, y más con un señor a quien el dolor o la pasión lo dejan sin sentido y lo apartan de su natural sensatez» (De Rojas, 2006:33).

«Señor, flaca es la fidelidad que temor de pena la convierte en lisonja, mayormente con señor a quien dolor y afición priva y tiene ajeno de su natural juicio» (De Rojas, 2014:80).

Tras esto, se plantea un conflicto: el uso del término «sensatez» en lugar de «juizio». ¿Qué significa estar «ajeno de su natural juicio»? ¿Es simplemente estar loco o implica perder una facultad concreta desde el punto de vista del pensamiento de la época? De esta forma, se abre un pequeño debate para formular hipótesis antes de adentrarse en los corpus.

Actividad 2. La cordura medieval (30-35 minutos)

La investigación sobre el léxico se hará desde la plataforma de la RAE a la que accederán cada uno de los grupos. El docente será encargado de supervisar el proceso y guiar la investigación. Deberán así realizarse dos tareas de investigación:

- Investigación del término «juizio»: Deben rastrear en el CORDE el uso de este lema, seleccionando textos de finales del siglo XV. Al analizar los textos en los que se encuentra el término, descubrirán que esta voz no es una simple opinión, sino la capacidad racional de distinguir la fantasía de la realidad. Además, una rápida búsqueda en el Mapa de diccionarios académicos evidenciará cuáles eran las entradas de diccionario que aparecían en primer lugar.
- Investigación del término «seso»: En la misma escena, Calisto dice a Pármeno que la pasión le quita el «seso». Deben buscar este término en el CDH y el NTLLE. Como siempre, el docente guía la búsqueda y la inferencia para que comprendan que, entonces, el seso era sinónimo de prudencia y cordura, un matiz que ahora ha pasado a un segundo plano.

Actividad 3. Actualización del banco de términos (10 minutos)

Nuevamente, los alumnos rellenan la información de sobre los nuevos términos en las fichas, guardándolo todo en la carpeta del proyecto del diccionario histórico-semántico.

3.5.4 Sesión 4: El pasado de la alcahueta (60 minutos)

En esta sesión se propone un enfoque un tanto diferente y algo más dinámico, ya que se centrará en el pasado criminal del personaje. Así, se busca que a través del léxico marginal se entienda la carga social y el castigo físico de la época y se reflexione sobre el mismo.

Actividad 1. El historial de Celestina (15 minutos)

En la pizarra digital se proyectarán los pasajes en los que Pármeno habla sobre el pasado de la Celestina y su reputación para tratar de advertir a Calisto sobre las intenciones de ella. Los pasajes son los siguientes:

«y lo que más me duele es que hayas ido a parar a manos de esa alcahueta que ya ha sido castigada tres veces» (De Rojas, 2006:32).

«y lo que mas dello siento es venir a manos de aquella trotaconventos, después de tres veces emplumada» (De Rojas, 2014:79).

El docente lanza preguntas, como las siguientes, al grupo, para que vayan reflexionando sobre ellas: “¿Por qué llamar a Celestina «trotaconventos»? / ¿Qué significa que la hayan «emplumado» tres veces?”.

Actividad 2. El castigo a través del léxico (30-35 minutos)

Los grupos deben investigar dos términos:

- Investigación del término «trotaconventos»: Deben buscar el lema en el CDH y en el CORDE. Tras investigar que se trata de una referencia literaria, y su relación con el *Libro de buen amor*, el grupo entenderá que esta especie de término para referirse a uso ocupación es heredado y el trasfondo que esto tiene.
- Investigación del término «emplumada» o «emplumar»: Deben buscar en el NTLLE y en el Mapa de diccionarios estos lemas. Descubrirán que el castigo consistía en desnudar al preso o reo, untarlo de miel y pasearlo por la ciudad cubierto de plumas. Además, el docente proyectará en su presentación alguna imagen de grabados e ilustraciones que reflejan este castigo.

De esta forma el docente guía una pequeña reflexión: “¿Cambia nuestra forma de ver a la Celestina al saber que ha sido humillada así? ¿La palabra «castigada» mantiene todos los matices del término original? ¿Es suficiente para describir esa clase de humillación?”.

Actividad 3. Actualización del banco de términos (10 minutos)

Se rellena una nueva ficha con estos dos últimos términos y anotan que ambos son fundamentales para entender la justicia social de finales del siglo XV y también el estatus marginal de la Celestina.

3.5.5 Sesión 5: Celestina la hechicera (60 minutos)

A lo largo de esta sesión se trabajarán términos relacionados con la hechicería señalados en la obra. Se busca que a través de las actividades el alumnado comprenda que Celestina emplea un léxico especializado que los lectores de la época podían percibir como reales.

Actividad 1. El ritual de Celestina (15 minutos)

Se proyectarán pasajes del final del Auto III, concretamente del momento en el cual Celestina realiza un hechizo para que Melibea caiga rendida en los brazos de Calisto e invoca a fuerzas sobrenaturales. Los pasajes escogidos son:

«te conjuro por la fuerza de estas rojizas letras, [...] por el áspero veneno de las víboras del que está hecho este aceite, con el cual unto estos hilos» (De Rojas, 2006:39).

«te conjuro por la virtud y fuerça destas bermejas letras, [...] por la áspera ponçoña de las víboras de que este azeite fue hecho, con el cual unto este hilado» (De Rojas, 2014:93).

Nuevamente, el docente invita a la reflexión sobre una serie de preguntas que guiarán su investigación: “¿La diferencia entre los términos «hilo» e «hilado» es solo gramatical o alguno puede representar un objeto relacionado con la magia en concreto?”. Cada grupo debe debatir si puede que el término original puede tener connotaciones que no aparezcan reflejadas en la adaptación.

Actividad 2. Léxico de hechicera (30-35 minutos)

Los grupos asumen un rol más autónomo respecto al uso de los recursos digitales, debiendo cotejar entre diferentes textos de los corpus para poder rellenar, posteriormente, la información de las fichas sobre los nuevos términos. Por ello, tienen dos tareas:

- Investigación de «hilado»: Deben buscar el lema en el CDH (aunque también pueden buscar en otras fuentes si lo prefieren, como el CORDE) y rastrear el uso de esta voz en textos de la época asociados a procesos de seducción o de magia. Así, inferirán que el «hilado» es también el producto de un trabajo realizado a mano con intención ritual y no simplemente hace referencia al material.
- Investigación de «azeite» o «aceite»: Deben buscar en el NTLLE y en el Mapa de diccionarios estos lemas y comprobar si hay alguna mención a animales o «serpentinicos». El docente guiará la inferencia, asegurándose de que los alumnos comprenden que este léxico ligado a la alquimia y a la farmacología dotaba de verosimilitud a las labores de la Celestina ante los lectores de la época y, además, la vinculaba con la hechicería real y la medicina ilegal.

El docente circulará por la clase mediando en la consulta de las diferentes fuentes y asegurando la correcta interpretación. Asimismo, instará a los grupos de que en caso de haber terminado con los primeros términos continúen con otros presentes en el libro, como «ponçoña».

Actividad 3. Actualización del banco de términos (10 minutos)

Mientras los alumnos actualizan su carpeta de términos con las fichas, el docente recuerda que entender estos lemas es importante para comprender cómo Melibea termina cayendo en la trampa de Celestina.

3.5.6 Sesión 6: Estigma léxico: etiquetas sociales e insultos (60 minutos)

La sexta sesión da cierre a la Fase II y el laboratorio de corpus en el aula de informática. El objetivo en dicha sesión será que el alumnado analice cómo el léxico aparte de describir también condena socialmente y estigmatiza a los personajes de la obra. De nuevo se trabajará el personaje de la Celestina, reflexionando sobre los distintos insultos que recibe por parte de los nobles. Además, el docente puntualizará que las palabras pueden herir a las personas de diferente forma según la época y que los insultos que se trabajará en clase, aunque ahora no parezcan fuertes, por aquel entonces sí lo eran.

Actividad 1. Malas palabras para Celestina (15 minutos)

Los momentos escogidos pertenecen al Acto IV donde se habla de Celestina y se la etiqueta y encasilla de diferentes formas.

- En la edición crítica Alisa lanza un juramento: «¡Mala landre te mate!» (2014:99) y Lucrecia recuerda que a Celestina la «empicotaron» por hechizera» (2014:99) y que «algunos la llaman la vieja lapidaria» (2014:99).
- En la edición adaptada Melibea estalla llamándola «desvergonzada barbuda» (2006:43), aunque la mayor parte del acto es elidido.

El docente plantea preguntas sobre algunos de los términos para que los grupos formulen diferentes hipótesis sobre el odio que pueden llevar consigo estas palabras. Algunos ejemplos de preguntas: “¿Por qué pueden ser insultos como «barbuda» considerados tan graves? / ¿Qué diferencias puede haber entre decir que alguien ha sido «castigado» con decir que ha sido «empicotado»?”.

Actividad 2. Léxico estigmatizante (30-35 minutos)

Los integrantes del grupo deberán antes de finalizar información encontrar información sobre tres nuevos términos:

- «empicotar» / «empicotado»: Tras buscar este término en el Mapa de diccionarios académico, se les remitirá al término «picota» en el mismo recurso. Una vez descubierto que este lema hace referencia a una condena pública vergonzosa deben anotar aspectos o matices relevantes, como el de la humillación física además de todos los datos necesarios para elaborar la ficha.
- «landre»: En el CORDE buscarán el término a finales del siglo XV, principios del XVI, descubriendo que la voz hace referencia a los tumores de la peste. El docente debe puntualizar que esto es desearle a alguien una muerte dolorosa debido a una enfermedad marginal y muy contagiosa, no un insulto cualquiera.
- «lapidaria» y «barbuda»: En el NTLLE descubrirán que el primer término requiere el conocimiento de piedras mágicas, por lo que deben inferir la relación con los oficios de Celestina. El docente servirá de guía y mediador de la inferencia, asegurándose de que se interprete de forma correcta que Celestina era descrita a través de estos términos como una paria social.

Actividad 3. Cierre del banco de términos (10 minutos)

En esta última pequeña actividad de la Fase II, los grupos rellenan las últimas fichas de esta sesión y el docente revisa que cada uno de los grupos cuente con un fichero o carpeta digital en el que estén recogidas y digitalizadas todas las fichas desde la primera sesión. Asimismo, el docente anunciará que se ha concluido la segunda fase del proyecto y que en la siguiente sesión se iniciará la Fase III: Taller de edición, en la cual toda la información recabada hasta el momento tomará forma en entradas del diccionario histórico-semántico digital.

3.5.7 Sesión 7: Comenzando a definir (60 minutos)

Con esta sesión se inicia la Fase III, la cual va a centrarse en transformar los datos recogidos en las fichas del banco de términos en entradas de un diccionario histórico-semántico digital. Se busca así que el alumnado desarrolle la capacidad de síntesis, reflejando la información extraída de los recursos lexicográficos y corpus digitales en una explicación concisa y clara. Esta sesión puede realizarse en el aula de informática o en el aula ordinaria, dependiendo de cuál sea la disponibilidad de los dispositivos digitales.

Actividad 1. De la información a la definición (10 minutos)

El docente proyectará un ejemplo de alguna de las fichas de datos elaboradas en la fase anterior y explicará que las definiciones del diccionario son explicaciones objetivas del significado de una palabra, no un resumen de toda su historia. Se analizará, así, cómo se debe pasar de las múltiples acepciones o significados que pueden recoger las diferentes fuentes a una única definición (con posibles anotaciones) que encaje con el contexto de la obra.

Actividad 2. Comienzo de redacción (30-35 minutos)

Cada uno de los grupos trabajará con su propio banco de términos y las fichas que han ido elaborando. Así, siguiendo el modelo estandarizado para las entradas (apartado 3.3.1), entre los miembros del grupo redactan los primeros apartados de cada tema. Mientras tanto, el docente guiará la redacción asegurándose de que se emplea un lenguaje y tono correcto. Además, hará hincapié en qué debe quedar reflejado en la entrada cómo ha cambiado semánticamente la palabra desde el año en el que se escribió la obra.

Actividad 3. Revisión cruzada de las entradas (15 minutos)

Las definiciones de los grupos serán intercambiadas por las definiciones de otros grupos para comprobar si se entienden y están bien redactadas sin necesidad de haber leído la obra. Por último, el docente acaba la sesión recordando que en la siguiente sesión seguirán con la redacción de las entradas.

3.5.8 Sesión 8: Dotando al léxico de contexto (60 minutos)

Esta sesión será dedicada a la última parte del modelo de las entradas del diccionario, es decir, a la contextualización literaria y al ejemplo de uso. Así, el alumnado debe demostrar que comprende el término incluyendo tanto la cita de la obra original como un ejemplo de uso de creación propia.

Actividad 1. La cita textual como prueba (10 minutos)

En primer lugar, tendrá lugar una pequeña explicación del docente en la cual se recalcará la importancia de acompañar con una cita textual las entradas del diccionario histórico-semántico. De esta forma, el alumnado será informado de cómo deben buscar y elegir fragmentos de la obra que ilustren bien el término (pudiendo ser estos los facilitados por el profesor en algunos de los lemas). Además, deben de tratar de transcribir las citas con la grafía original (como los usos de la ç o la x).

Actividad 2. Creación de ejemplos y validación (35-40 minutos)

A continuación, los grupos deben completar los apartados de contexto original y de ejemplo de uso de creación propia para cada una de las entradas del diccionario. Para este último, deben elaborar una oración original en la que la palabra se utilice con el sentido original de la obra. El docente actúa como mediador y guía supervisando la actividad, cuya dificultad es mayor, puesto que requiere producción y construcción a partir de los contenidos interiorizados en las sesiones previas.

Actividad 3. Primer paso hacia la maquetación (10 minutos)

Antes de adentrarse en la maquetación digital del diccionario, todos los participantes del grupo revisan la ortografía de las entradas y las referencias de página a la edición crítica. Así, se verifica y comprueba que los grupos tienen preparados los textos definitivos para llevar a cabo la maquetación del diccionario.

3.5.9 Sesión 9: Maquetación y diseño del diccionario (60 minutos)

Esta última sesión de la Fase III, se trata de una sesión desarrollada en el aula de informática y es de carácter mayoritariamente técnico. A lo largo de las diferentes actividades los alumnos darán forma al diccionario para que termine siendo un producto final atractivo y visual para los lectores, a la par que profesional.

Actividad 1. Elección de plantilla y herramientas (10 minutos)

Tras la propuesta por parte del docente de distintas herramientas que pueden utilizar los grupos para maquetar el diccionario (Canva, Genially, etc.), se mostrará una plantilla que respeta el modelo de entradas recogido en el apartado 3.3.1. Además, se explicará la importancia que recae en el diseño visual y la jerarquía de los apartados (utilizar la negrita para los términos, cursiva para los ejemplos, etc.).

Actividad 2. Maquetación del diccionario (35-40 minutos)

Cada uno de los grupos debe elegir una de las herramientas presentadas por el docente y volcar en ella sus textos. Aparte de las entradas, deben incluir un breve índice y una portada, para que el producto final sea más llamativo. El docente circula por el aula desempeñando el papel de asesor técnico en este caso, pudiendo ayudar a facilitar imágenes a los alumnos (como los grabados de las distintas ediciones), o en la resolución de dudas o problemas que puedan tener lugar respecto al diseño.

Actividad 3. Puesta a punto del diccionario (10 minutos)

Los grupos deberán generar un archivo definitivo con su proyecto y enviarlo al docente, aunque dependiendo del soporte puede que solo sea necesario enviar un enlace. De forma breve, y general se hace una puesta en común con toda la clase, en la que los grupos expondrán las mayores dificultades a las que se han enfrentado durante el proceso de edición. Finalmente, la sesión finaliza con un recordatorio del profesor de que en la siguiente sesión tendrá lugar la exposición del proyecto.

3.5.10 Sesión 10: Presentación del diccionario (60 minutos)

Esta sesión es la última de la propuesta didáctica y en ella se presentarán los productos finales de los grupos ABP, que en este caso son diccionarios histórico-semánticos digitales. El objetivo que se persigue en esta última sesión es que el alumnado se presente como experto ante el resto de sus compañeros y, a través de la justificación de sus decisiones filológicas, asuman el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de demostrar la capacidad tanto de investigación en las diversas fuentes como de divulgación del patrimonio literario nacional en un entorno digital.

Actividad 1. Congreso de Lexicografía (45-50 minutos)

Cada grupo debe realizar una pequeña exposición en la que presenten su diccionario digital, proyectándolo en la pizarra digital del aula ordinaria. Dicha exposición no deberá consistir en leer todas las entradas, sino explicar el proceso de investigación de dos o tres términos que consideren más relevantes. Además, deben justificar por qué la definición histórica cambia la forma en la que se percibe esa escena de la obra, o ese personaje. Mientras tanto, los grupos que estén observando las presentaciones deben rellenar una rúbrica de coevaluación facilitada previamente por el docente.

Actividad 2. Autoevaluación y final del proyecto (5-10 minutos)

Finalmente, cada uno de los grupos rellena de forma conjunta una diana de autoevaluación respecto a su trabajo dentro del ABP (Anexo V), es decir, sobre el diseño, el uso de los corpus o la colaboración. Finalmente, el docente recogerá los enlaces o documentos de todos los grupos para publicarlos en la plataforma educativa o blog del centro, dando así difusión real a los proyectos y un carácter de servicio público de consulta.

3.6 EVALUACIÓN

La evaluación llevada a cabo en la presente propuesta didáctica se centra en el diseño de una evaluación concebida como multidireccional, integral y competencial. Con ello, el objetivo que se persigue es el de valorar el progreso del alumnado en la superación de la distancia léxica y también su destreza y habilidad a la hora de manejar ciertas herramientas en la investigación lingüística. Además, dicha evaluación implica a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado y de sus pares, por lo que no se limita únicamente a la evaluación por parte del docente. Desde esta perspectiva, podemos desglosarla en tres niveles.

En primer lugar, debemos hablar de la heteroevaluación. Para que esta refleje de forma justa el trabajo diario en el aula de informática se emplearán tres instrumentos diferentes:

- Rúbrica de evaluación del producto final (Anexo I).
- Diario de observación docente (Anexo II) basado en el modelo del diario de enseñanza de Richards y Lockhart (1997).
- Revisión y recogida del banco de términos, anotando la realización de las fichas (Anexo III) rellenas en las sesiones 1 a 6.

En segundo lugar, durante la última sesión (Congreso de Lexicografía) tiene lugar la coevaluación, es decir, la evaluación entre pares. El instrumento empleado es el siguiente:

- Rúbrica de evaluación por pares (Anexo IV). En ella valoran la claridad expositiva de sus compañeros y la solidez de sus argumentos para explicar la distancia léxica detectada. Esto fomenta el espíritu crítico y el respeto por el trabajo ajeno.

Finalmente, el alumnado también debe reflexionar sobre su propio esfuerzo, así como sobre los conocimientos que ha adquirido, por lo que tiene lugar la autoevaluación. Esta se evalúa a través del siguiente instrumento:

- Diana de autoevaluación (Anexo V).

En cuanto a la ponderación, la propuesta didáctica está planteada para suponer el 30% de la calificación del trimestre en la cual se implemente. De esta forma, la rúbrica de evaluación del producto final supone el 15% de la calificación, el diario de observación

docente y la revisión del bando de términos un 20%, y, por último, la rúbrica de evaluación y la diana de evaluación conforman el 5%.

3.7 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Atendiendo a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como la normativa vigente en el Decreto 39/2022, esta propuesta pretende proporcionar los recursos y estrategias necesarias para que la distancia léxica presente en obras clásicas como *La Celestina* no suponga un factor de exclusión, pero no busca simplificar el contenido. Por ello, la secuencia didáctica ha sido diseñado de acuerdo con un enfoque inclusivo, puesto que busca garantizar el acceso al patrimonio literario por parte de todo el alumnado de 3º ESO.

Por otro lado, la organización del aula, articulada en torno a los grupos base del ABP, conforma la primera medida de atención a la diversidad. Los grupos heterogéneos, conformados por diversos perfiles, fomentan el aprendizaje entre iguales, lo que permite que el alumnado con mayor destreza respecto a las TIC o la interpretación de textos funcione como palanca de apoyo para aquellos que puedan presentar dificultades respecto aprendizaje o con desconocimiento del idioma. De esta forma, la organización cooperativa de los grupos asegura que las diferentes tareas se distribuyan según las fortalezas individuales, lo que garantiza que el producto final sea el resultado de un trabajo grupal de construcción de conocimiento.

La propuesta plantea la utilización simultánea de dos ediciones de *La Celestina*, una adaptada (Anaya), y otra crítica (Vicens Vives). Así, el alumnado con menos competencia lectora o con posibles necesidades específicas de apoyo educativo utilizarán la versión adaptada como punto de partida, lo que asegura y facilita la comprensión de la trama y el acercamiento a los personajes. Además, la edición crítica se reserva para el análisis de ejemplos concretos respecto al léxico, por lo que el alumnado con mayor capacidad de interpretación y comprensión pueda profundizar en el rastreo de términos más complejos, lo que supone una personalización del proceso lector sin fragmentar el grupo.

Puesto que todas las sesiones cuentan con el uso intensivo de diferentes recursos y herramientas digitales, estas son desarrolladas íntegramente en el aula de informática del centro. De esta forma se garantiza que todo el alumnado pueda desarrollar tanto la competencia digital como la léxica en igualdad de condiciones en caso de no tener acceso

a dispositivos digitales o conectividad en su entorno doméstico. Asimismo, se incorporarán materiales multimodales, como las ilustraciones o grabados de la época para compensar las complejidades de abstracción semántica, sirviendo de refuerzo visual para asentar el significado de ciertas palabras que ya no forman parte de la competencia léxica del alumnado.

Por último, debido al carácter competencial de la propuesta, la evaluación formativa permite centrarse en el progreso, no únicamente en el resultado. Además, la labor docente como guía a lo largo de las sesiones facilita la atención individualizada, ofreciendo retroalimentación y correcciones constantes respecto a las fichas del banco de términos. Respecto a la maquetación final del diccionario, esta ofrece flexibilidad en cuanto al formato de entrega, por lo que aquellos alumnos con dificultades en la expresión escrita académica pueden implementar otra serie de recursos dentro del diccionario digital, como audio explicaciones u otro tipo de recursos multimedia. De esta forma, se asegura el registro sobre la reflexión del cambio semántico de la lengua.

3.8 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Debido a que no ha sido posible la implementación de la propuesta didáctica en el aula, esta tendrá que ser sometida a una evaluación prospectiva. Las limitaciones presentadas para llevar a cabo dicha implementación responden a la asignación docente de la autora, puesto que la carga lectiva de sus respectivas prácticas no corresponde ni con el nivel ni con la asignatura en las que la propuesta es planteada. Sin embargo, la imposibilidad de aplicar la propuesta no resta a la misma su validez científica. Es más, la viabilidad de la ampliación se fundamenta en el análisis comparativo con distintos estudios e investigaciones empíricas que avalan los ejes de intervención planteados en este trabajo.

En primer lugar, el estudio empírico de Moreno Ramos (2009) revela que la enseñanza del léxico a través de modelos innovadores de enseñanza en contraposición con los glosarios memorísticos del método tradicional es sumamente eficaz. En dicha investigación, la muestra de estudiantes comprende edades entre catorce y quince años, edad para la que también va dirigida la presente propuesta. Moreno Ramos evidenció que los enfoques dinámicos y sistemáticos mejoran la competencia léxica y potencian las habilidades receptivas de la lengua. De la misma forma que en este trabajo se propone con el banco de términos, Moreno Ramos expone que situar al alumnado como protagonista del aprendizaje, en lugar de presentarle meras listas de vocabulario,

haciéndole trabajar con distintos términos, genera resultados positivos a la hora de comprender conceptos complejos. Así, es lógico presuponer que los estudiantes de 3º de la ESO superarían mejor la distancia léxica de esta forma que a través del comentario de texto convencional.

En segundo lugar, la utilización de diferentes corpus y recursos lexicográficos digitales se sustenta en los principios de la Lingüística del Corpus (LC), analizados por Granda (2018). En relación con estos, el uso de datos empíricos que provienen de corpus digitales otorga validez académica a los datos e información que el alumnado maneja, por lo que esto permite la adopción del rol de guía por parte del docente, en lugar de actuar como única fuente de conocimiento. Por ello, la consulta de los contextos reales en los diferentes recursos, corpus y bases lexicográficas promueve la autonomía investigadora por parte de los estudiantes que, según Granda, hoy es un requisito fundamental para otorgar rigor a la enseñanza de una lengua. Así pues, la propia actitud investigadora será la que garantice que la comprensión de *La Celestina* se produzca como fruto del descubrimiento autónomo y no únicamente por imposición del profesor.

Por otro lado, la creación de un diccionario histórico-semántico como producto final se fundamenta mediante los planteamientos de Prado Aragonés (2005). Dicha autora expone que siempre que se enseñe a los estudiantes a manejar con destreza y eficacia los diccionarios, estos constituirán el recurso más útil para el autoaprendizaje lingüístico. La propuesta planteada en este trabajo convierte la lexicografía en una herramienta creativa, trascendiendo a la consulta puntual. De esta forma, se fomenta el desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas del alumnado a través de pedirles redactar acepciones y usos propios de los lemas. Además, según Prado Aragonés, quién domina la palabra también mejora la competencia comunicativa para integrarse adecuadamente en la sociedad, lo que justifica las dimensiones divulgativas y sociales del proyecto.

Por último, el hecho de trabajar a través de recursos digitales la obra de Fernando de Rojas se sustenta en los resultados de Estallo Escar (2019). Este autor realizó una intervención didáctica sobre *La Celestina*, con la cual consiguió demostrar que el uso de entornos digitales, así como medios de comunicación, reduce la brecha entre el lector contemporáneo y la obra clásica, a la par que incrementaba la motivación de los estudiantes. Las conclusiones de su investigación evidencian que, al proponer la experiencia literaria, mediada por recursos tecnológicos o digitales, el alumnado de Secundaria incrementa la comprensión crítica de la obra y mejora su rendimiento.

A parte de las limitaciones detectadas, se debe señalar también la posible vulnerabilidad de la logística del proyecto. Esto se debe a la dependencia de la propuesta planteada respecto a la infraestructura digital del centro, así como la estabilidad de los distintos recursos lexicográficos empleados, puesto que ambas constituyen variables de riesgo que podrían llegar a condicionar el ritmo de las diferentes sesiones. No obstante, dada la solidez de los fundamentos teóricos aquí expuestos, se puede concluir que esta propuesta didáctica es viable, científicamente coherente y ofrece una alternativa resolutive frente al reto actual respecto a la educación literaria.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del presente Trabajo de Fin de Máster se ha examinado uno de los desafíos más persistentes respecto a la didáctica de la lengua y la literatura, el del acceso a las obras clásicas del patrimonio nacional por parte del alumnado de Secundaria. Una vez finalizado el análisis teórico, así como el diseño de la intervención didáctica en torno a la Celestina se exponen a continuación las siguientes conclusiones generales:

En primer lugar, se ha constatado que la principal barrera en la formación del lector literario actual es la distancia léxica, puesto que la revisión bibliográfica llevada a cabo confirma que la dificultad de los textos clásicos reside, principalmente en la incompreensión de un léxico con cambios semánticos profundos. Con esto, se concluye que la mediación lingüística sistemática que facilite al alumnado herramientas de descodificación del español del siglo XV debe ir ligada a la enseñanza de la literatura.

En segundo lugar, también se ha justificado el potencial pedagógico de los recursos lexicográficos y corpus textuales digitales de la RAE. La transición del uso de un glosario estático en el modelo tradicional a un nuevo enfoque gracias al aprendizaje basado en datos redefine radicalmente el papel del alumno. Al interactuar con recursos como el NTLLE, el CORDE o el CDF, el alumnado de 3º de la ESO pasa a convertirse en un investigador de la lengua, dejando de ser un receptor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio asegura un aprendizaje más significativo y duradero a la par que palía la falta de destrezas digitales académicas que suelen estar presentes en los nativos digitales de forma paradójica.

En cuanto a la propuesta didáctica, la implementación de un proyecto en torno a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos se muestra como una estrategia eficaz para combatir la desmotivación del alumnado respecto a los clásicos. Asimismo, la

elaboración de un diccionario histórico-semántico digital como producto final aporta a la tarea una finalidad útil y creativa. Se concluye que, al combinar la producción multimodal a través de herramientas como Canva o Genially con el análisis filológico, se genera el equilibrio óptimo entre las necesidades motivacionales del alumnado y el rigor científico que exige la obra clásica.

Sin embargo, es necesario reconocer las limitaciones existentes de este trabajo. La imposibilidad de aplicación de la propuesta en el aula impide evaluar el impacto de esta en el alumnado de forma empírica. De la misma forma, también se identifican como posibles retos logísticos la dependencia de la infraestructura tecnológica del centro y la complejidad técnica de ciertos recursos y herramientas digitales.

Por último, este TFM subraya cómo la educación literaria en el siglo XXI necesita una renovación didáctica de manera urgente. El uso de la tecnología debe entonces trascender lo meramente superficial para ser considerado un medio a través del cual el alumnado comprenda la lengua como un organismo vivo y en evolución. Aquellas propuestas que unan la innovación digital con la tradición filológica conseguirán que obras como *La Celestina* dejen de percibirse como reliquias inertes del pasado para formar a pasar parte del bagaje cultural y crítico de las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Mármol, G. (2024). Aprendizaje de lengua extranjera a través de herramientas digitales de corpus. Actitudes y autoeficacia en estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria. *Texto Livre*, 17, e51693. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51693>
- Arlandis López, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, 493-510. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341117>
- Bahamondes Quezada G. C. y Núñez Delgado P. (2017). Una experiencia de lectura de los clásicos la novela El lazarillo de Tormes en el aula chilena/A Reading Experience of the Classics: Lazarillo de Tormes in a Chilean Classroom. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 55-80. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>
- Bailini, S. (2015). Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español. *REVISTA REDELE*, 2015(especial), 1-17.
- Benancio Sauñi, J. F., y Padilla Caballero, J. E. A. (2021). Aprendizaje Basados en Proyectos en Secundaria. *Centrosur Agraria*.
- Caamaño, A. (2019). Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico. *Pucara Revista de Humanidades y Educación*, 1(30), 157-178. <https://doi.org/10.18537/puc.30.01.07>
- De Rojas, F. (2006). *La Celestina (Clásicos a Medida)*, en F. Alejo Fernández (ed.), Madrid: Anaya.
- De Rojas, F. (2014). *La Celestina (Clásicos Hispánicos)*, en B. Morros (ed.), Barcelona: Vicens Vives.
- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/39/>
- Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- Estallo Escar, M. (2019). A Calisto le gusta tu publicación: La Celestina a través de los medios de comunicación. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/86744/files/TAZ-TFM-2019-552.pdf>
- Fajkišová, D., Méndez Cabrera, J., y Ballester Roca, J. (2026). La lectura de clásicos de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.25.1.597

- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- Granda, B. (2018). Mar Cruz Piñol. Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/Libros, 2017. 189 págs. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (67). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6982709>
- Hernández Heras, L., Tabernero Sala, R. y Muela Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Marcillo Armenta, Y. A., y Llamas Rodríguez, O. (2024). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Lengua Castellana. *Revista Unimar*, 42(2), 81-97. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i2.3750>
- Moreno Ramos, J. (2009). Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 17. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3900>
- Pitkowski, E. F., y Gamarra Vásquez, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 31-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303856>
- Pons Rodríguez, L. (2023, 9 de septiembre). *Un libro perturbador en la mochila*. El País. <https://elpais.com/opinion/2023-09-09/un-libro-perturbador-en-la-mochila.html>
- Prado Aragonés, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina*, 29(3). <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/465>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Universidad de Cambridge.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Revista Literatura y Lingüística*, 30, 136-165. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112014000200009>
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 1-18 <https://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>

ANEXOS

ANEXO I. Rúbrica de evaluación del producto final.

Criterios de evaluación/ Grado de desarrollo	Insuficiente (0-1'9)	Mejorable (2-4'9)	Suficiente (5-6'9)	Notable (7-8'9)	Excelente (9-10)
Rigor filológico y lexicográfico	No identifica correctamente el lema ni la categoría gramatical de la palabra original.	Identifica el lema, pero comete errores graves en la categoría gramatical o en la transcripción de la edición crítica.	Identifica lema y categoría correctamente, aunque la selección de términos carece de relevancia para la obra.	Lema y categoría exactos. La selección de términos refleja los puntos clave de la distancia léxica trabajada	Precisión absoluta. Demuestra un dominio del metalenguaje gramatical y una selección de lemas excelente.
Análisis de la distancia léxica	No comprende el cambio semántico. Se limita a copiar una definición actual del DLE.	Copia definiciones históricas del NTLLE, pero no logra explicar el contraste con el significado actual.	Identifica el cambio de significado de forma básica, diferenciando el uso medieval del contemporáneo sin profundizar.	Explica con claridad la evolución semántica y por qué el término original genera confusión en el lector actual.	Análisis brillante. Profundiza en los matices connotativos y sociales con rigor académico
Uso de recursos y corpus	No utiliza los corpus o cita fuentes no académicas (Wikipedia, buscadores genéricos).	Menciona el uso de CORDE o NTLLE, pero los datos extraídos son erróneos o están mal citados.	Utiliza los recursos de la RAE de forma guiada para extraer definiciones, aunque le cuesta filtrar la información.	Maneja con autonomía el NTLLE y CORDE, seleccionando acepciones históricas que encajan con el contexto de la obra.	Uso experto de los corpus. Filtra frecuencias de uso y utiliza el Mapa de Dicciones para justificar la definición elegida.
Contextualización y aplicación	No aporta cita original ni ejemplo de uso. El ejemplo es incoherente con el sentido histórico.	Aporta la cita, pero el ejemplo de creación propia utiliza la palabra con su significado actual, no el original.	Incluye cita y ejemplo de uso. El ejemplo es gramaticalmente correcto y respeta el sentido original, aunque es simple.	Cita textual bien referenciada. El ejemplo de creación propia demuestra que ha interiorizado el registro literario.	Integración perfecta. El ejemplo de creación propia es creativo, complejo y demuestra un dominio total del término.
Maquetación y competencia digital	El formato dificulta la lectura. No utiliza herramientas digitales (Canva/Genially) o lo hace de forma deficiente	Diseño desorganizado. La jerarquía visual es confusa y no sigue el modelo de entrada propuesto.	Diseño correcto y limpio. Sigue la estructura de entrada (Lema, Definición, Contraste, etc.) de forma sistemática.	Maquetación atractiva y organizada. Utiliza elementos visuales que refuerzan el contenido (iconos, colores, tipografía).	Calidad profesional. Jerarquía visual excelente, uso de recursos multimodales y diseño estético que invita a la lectura.

ANEXO II. Diario de enseñanza para el docente basado en el modelo de Richards y Lockhart (1997).

Fecha: _____

Sesión n°: _____

Objetivo principal de la sesión _____

BLOQUE A. PREGUNTAS SOBRE MI PROPIA ENSEÑANZA:

1. ¿Se han cumplido los tiempos? ¿He terminado las actividades previstas o me ha faltado tiempo?

2. ¿Han sido las instrucciones claras? ¿He logrado mis objetivos?

3. ¿He actuado más como guía o he tenido que intervenir constantemente para que no se perdieran?

4. ¿Cómo he reaccionado ante fallos técnicos o dudas lingüísticas complejas?

5. ¿Me siento satisfecha con cómo he llevado la clase hoy?

BLOQUE A. PREGUNTAS SOBRE EL APRENSIZAJE Y LOS ALUMNOS:

6. ¿Había un buen ambiente de trabajo o estaban algo dispersos o desmotivados?

7. ¿Cómo ha ido la participación? ¿Han trabajado todos los miembros de cada grupo por igual?

8. ¿Los alumnos han intentado formular hipótesis sobre los significados de los términos antes de consultar los recursos y fuentes?

9. ¿El alumnado muestra autonomía digital moviéndose con soltura por los distintos recursos o necesitan apoyo o guía constante?

10. ¿Ha servido la edición de la obra adaptada como andamiaje textual para que los alumnos no se frustraran con la edición crítica?

BLOQUE C. REFLEXIÓN SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA:

11. ¿Percibo una evolución o progresión en la comprensión del texto original?

12. ¿Constituye el uso de las TIC una motivación? ¿Muestran mayor interés al investigar en el ordenador frente a leer en papel?

13. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente sesión? ¿Qué cambios puedo realizar?

Posibles incidencias u observaciones adicionales:

ANEXO III. Ficha para el banco de términos.

Grupo: _____

Fecha: _____

CAMPO	INFORMACIÓN DEL TÉRMINO
Lema	
Localización	Página: _____ Acto: _____ (Edición Vicens Vives)
Hipótesis inicial	
Acepción histórica	
Recursos y/o corpus consultados	

Anotaciones:

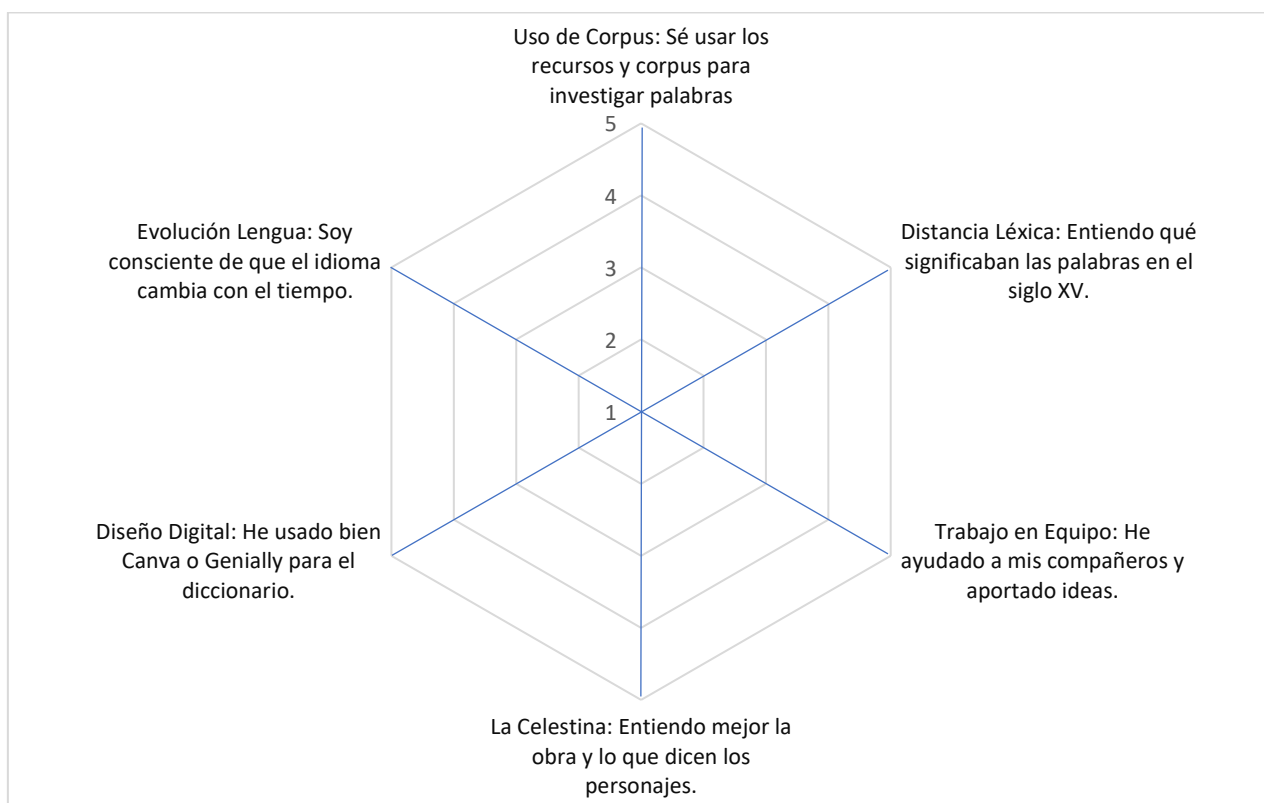
ANEXO IV. Rúbrica de evaluación por pares.

Grupo evaluador: _____

Grupo evaluado: _____

Criterio	Excelente 4	Bien 3	Regular 2	Insuficiente 1
Claridad	Explican los términos de forma clara y amena.	Se entiende bien, pero falta algo de solidez.	Leen demasiado las diapositivas.	No se entiende la explicación.
Justificación	Demuestran por qué la palabra ha cambiado de sentido.	Identifican el cambio, pero no lo explican bien.	Solo dicen el significado actual.	No mencionan el cambio semántico.
Soporte visual	El diccionario digital es atractivo y profesional.	Es correcto, pero falta organización visual.	Tiene mucho texto y es poco visual.	No han usado herramientas digitales.
Respuesta	Responden con seguridad a las dudas de la clase	Responden, pero con algunas dudas.	No saben justificar sus decisiones.	No aceptan preguntas.

ANEXO V. Diana de autoevaluación.



INSTRUCCIONES: Colorea cada una de las seis secciones del uno al cinco atendiendo a tu nivel de compromiso y aprendizaje, siendo el 5 mucho y el 1 muy poco.

ANEXO VI. Anexo de sostenibilización curricular.

Titulación: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Apellidos y nombre alumno/a: Gómez Tobalina, Ana
Título del trabajo: La Celestina en el laboratorio filológico: una propuesta didáctica de ABP para 3º de ESO basada en el uso de corpus y recursos lexicográficos digitales.
Apellidos y nombre tutor/a: Portela Lopa, Antonio

Reflexión sobre los aspectos de la sostenibilidad que se abordan en el trabajo

El texto tendrá una extensión comprendida entre 600 y 800 palabras

Más allá de la gestión de los recursos físicos, la integración de la sostenibilidad en el aula se sitúa en el plano de las responsabilidades social, cultural y ética de los docentes. A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster, la sostenibilidad es concebida como eje transversal que alinea los principios de la Agenda 2030, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas con la propuesta didáctica. Comprender la enseñanza de lengua y literatura desde este punto de vista supone garantizar que el legado que se transmite sea equitativo, accesible y también útil para la formación crítica del alumnado, promoviendo así una formación literaria resiliente frente a la realidad contemporánea.

En consonancia con la búsqueda de una Educación de calidad (ODS 4), este trabajo plantea la necesidad de un cambio en la práctica docente. Así, la sostenibilidad educativa exige superar los modelos de enseñanza tradicionales y memorísticos. La implementación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o aquellas cuyo enfoque está orientado al aprendizaje basado en datos, garantizan una educación de calidad, puesto que el alumnado pasa a ser investigador activo de su propia lengua.

El aula se transforma en un laboratorio filológico en el cual se van a analizar muestras reales a partir de diferentes recursos y fuentes, lo que responde no solo a una elección metodológica, sino al compromiso con la creación de aprendizajes significativos y duraderos. De esta forma, se fomenta el desarrollo de competencias profesionales y técnicas superiores, otorgando al alumno estrategias de aprendizaje autónomo que lo acompañarán toda la vida.

El diseño de esta intervención incide de manera directa en la reducción de las desigualdades (ODS 10). En el aula de Lengua Castellana y Literatura, la sostenibilidad pasa por la democratización respecto al acceso al patrimonio nacional. Tanto las diferencias socioeconómicas del alumnado como la brecha digital pueden condicionar la capacidad de enfrentarse a los textos clásicos más allá del horario lectivo, por lo que llevar a cabo la propuesta de forma íntegra en el aula de informática garantiza la igualdad de oportunidades. Además, a través de la mediación docente y el andamiaje tecnológico se asegura también que la distancia léxica no actúe como un factor de exclusión social. El uso tanto de ediciones tanto adaptadas como críticas de *La Celestina* posibilita la personalización del proceso lector al respetar la diferencia de ritmos en el aprendizaje sin dejar a ningún alumno atrás respecto al acceso a la cultura.

Respecto al análisis de los personajes, esta propuesta atiende a la igualdad de género (ODS 5), puesto que *La Celestina* permite reflexionar por un lado sobre el papel de la mujer y por otro sobre el uso del lenguaje a lo largo de la historia para encasillarla en ciertos arquetipos. La investigación de términos asociados a las alcahuetas o al estigma incide en la mirada crítica sobre la utilización del lenguaje por la sociedad. Todo ello implica identificar dichas brechas e incidir en el fomento de una conciencia de igualdad que reconozca la dignidad de las mujeres más allá de los estereotipos o arquetipos heredados.

Por otro lado, al salvaguardar el patrimonio cultural nacional la propuesta contribuye al desarrollo de ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11), ya que la literatura clásica española también constituye una base cultural inmaterial necesitada de una preservación continua. Así, el alumno actúa como custodio del legado cultural nacional gracias a la creación del diccionario histórico-semántico digital. Poner en manos de la comunidad este recurso digital para consulta pública logra integrar en las dinámicas tecnológicas actuales el español del siglo XV, lo que evita que esta herencia quede relegada únicamente a un ámbito más académico.

Finalmente, la propuesta prioriza el uso de herramientas digitales y recursos educativos abiertos frente al uso de materiales o manuales impresos de obsolescencia anual, lo que se vincula con la producción y consumo responsables (ODS 12). La alfabetización informacional del alumnado a través del fomento a la investigación con los diferentes recursos digitales supone el desarrollo de una destreza fundamental para la sostenibilidad social en plena era de la desinformación.

En conclusión, a través de la presente propuesta didáctica queda demostrado que la sostenibilización curricular es necesaria para poder formar a futuras generaciones que dominen destrezas filológicas y entiendan la lengua como un organismo vivo que se debe preservar y utilizar como herramienta de respeto y cohesión social.