



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

MI NUEVO BARRIO LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS Y COMPARATIVOS Unidad didáctica nivel A2

Alumno/a: Tortosa Serrano, José Pablo

Tutor/a: Dra. María Martínez-Atienza de Dios
Dpto.: Ciencias del Lenguaje

Julio, 2020

Resumen:

Las TIC se han convertido en una herramienta eficaz y eficiente para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina. Esto ha supuesto cambios también en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este trabajo nos centraremos en el desarrollo de una unidad didáctica de ELE a un grupo de estudiantes inmigrantes, basándonos en las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y en la legislación educativa vigente en España y Andalucía. Esta unidad propone una serie de actividades, para un nivel A2, que persiguen la enseñanza-aprendizaje del adjetivo y el conocimiento del uso de *ser/estar* sirviéndose de las TIC, para establecer un proceso de aprendizaje continuo, dinámico y cooperativo.

Palabras clave: TIC, enseñanza de lenguas extranjeras, unidad didáctica, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, A2.

Abstract:

ICTs have become an effective and efficient tool for the development of the teaching-learning process of any discipline. This has also brought about changes in the field of teaching foreign languages. In this work we will focus on the development of a didactic unit of teaching Spanish as a foreign language to a group of immigrant students based on the guidelines contained in the *Common European Framework of Reference for Languages* and on the educational legislation of Spain and Andalusia. This unit proposes a series of activities for an A2 level, which pursue the teaching-learning of the adjective and the knowledge of the use of *ser/estar* using ICT to establish a continuous, dynamic and cooperative learning process.

Key words: ICT, teaching foreign languages, didactic unit, *Common European Framework of Reference for Languages*, A2.

Índice

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	5
3. Contexto	15
4. Contenidos.....	16
5. Objetivos	17
5.1. Objetivo general.....	17
5.2. Objetivos específicos	17
6. Metodología	18
6.1. Temporalización	19
6.2. Materiales.....	20
7. Actividades de la unidad	20
7.1. Sesión 1 (S1).....	22
7.2. Sesión 2 (S2).....	28
7.3. Sesión 3 (S3).....	32
7.1. Sesión 4 (S4).....	36
8. Atención a la diversidad.....	40
9. Evaluación.....	41
11. Referencias bibliográficas	44

1. Introducción

A pesar de los pocos años que ha vivido el siglo XXI, la tecnología ha sido la gran protagonista en la mayoría de ellos (Yagüe, 2017). Los avances en tecnología y el uso estandarizado de ordenadores se producen desde finales del siglo XX, pero no es hasta el 2001 -aproximadamente- cuando se produce el *boom*, dando lugar a un mayor acceso de la población a los mismos, convirtiéndose la tecnología, cada vez más, en algo cotidiano e imprescindible en nuestras vidas. Al cabo de los años, esto ha producido cambios, principalmente sociales, afectando a otros niveles como son el educativo, laboral, administrativo...

Actualmente vivimos inmersos en la sociedad de la información y el conocimiento, esto nos caracteriza, según Flores, Galicia y Sánchez (2007), por ser una sociedad que presenta nuevas formas de comunicación e información entre las personas que la conformamos, llegando incluso a influir en nuestras actividades profesionales, escolares o lúdicas. Una de las herramientas que más ha influido en este cambio comunicativo es Internet. No podemos negar que el uso de Internet ha permitido un mayor acceso de todos los sectores de la población a multitud de recursos, formando parte del proceso de globalización.

Con la globalización y el uso de Internet como una herramienta del día a día, se hace cada vez más necesario el dominio de lenguas extranjeras por parte de los individuos para la mejora de su desarrollo personal, académico y profesional. Debido a la facilidad de conexión entre miembros de diferentes lugares del mundo, es imprescindible estar en posesión de algún título de idioma para acceder al mercado laboral. Sin embargo, el acceso al mundo laboral no es el único motivo para lanzarse a estudiar una segunda lengua; el aprendizaje de una segunda lengua y el nivel de competencia en esta implica el conocimiento de la cultura, permitiendo lo que denominan los británicos *open mind*, una apertura de mente a la hora de observar y analizar el mundo. Como indica Byram et al. (2002), el hablante multicultural no solo logra comunicar información, sino que, además, desarrolla una relación personal con personas de una cultura distinta a la suya.

Dada la importancia de aprender una segunda lengua y de la evidencia de la utilidad de las TIC para la enseñanza y aprendizaje, así como de su cotidianidad, se presenta a continuación una unidad didáctica de enseñanza de español -E/LE- de nivel A2

para un grupo de niños y niñas con edades comprendidas entre los nueve y doce años. Esta unidad se enmarca en un proyecto anual para la enseñanza de español.

2. Fundamentación teórica

A nivel general, son muchos los países que invierten en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de mejorar los sistemas educativos y la cualificación de sus ciudadanos, así como para garantizar su apertura al resto del mundo. En Europa también son conscientes de ello, pues además de los motivos anteriormente citados, al tratarse de una organización política comunitaria, existe una gran diversidad lingüística, concretamente 24 lenguas y el respeto de ellas es un valor prioritario para la Unión Europea. Esta es una de las razones por las que Europa lleva a cabo una amplia política lingüística. Podemos dividir esta política en dos campos de actuación: a) Evolución de la política lingüística y apoyo a la investigación en materia de lenguas y b) Programas de acción. A continuación, se detallan las actuaciones recogidas por Hériard (2019):

a) Evolución de la política lingüística y apoyo a la investigación en materia de lenguas

- 1) Comparación de datos sobre competencia lingüística (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, MCER).
- 2) Centro Europeo de Lenguas Modernas y Centro Europeo de Investigación sobre el Multilingüismo y el Aprendizaje de Lenguas (*Mercator*).
- 3) Máster Europeo en Traducción.

b) Programas de acción

- 1) Programa Erasmus+.
- 2) Programa Europa Creativa.
- 3) Día Europeo de las Lenguas.
- 4) Sello Europeo de las Lenguas.
- 5) Juvenes Translatores.

En cuanto al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), podemos definirlo como un documento que proporciona una base común para el diseño y evaluación de la práctica educativa, ya sea desde el punto de vista de los docentes,

diseñadores de cursos, formadores de profesorado o instituciones de acreditación lingüística (Consejo de Europa, 2001). El MCER surge con el objetivo de definir unas directrices y criterios para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas dentro de Europa, por ello se considera una parte fundamental del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2001).

Con el *Marco común europeo de referencia* se logra establecer una cooperación y mayor convergencia entre los estados miembros, pues establece unos niveles de dominio de la lengua, que permiten comprobar el grado de aprendizaje del estudiante (Consejo de Europa, 2001). Entre las ideas que se plantean, destacamos el enfoque de la enseñanza orientada a la acción. Esto supone una consideración de los alumnos como agentes sociales y ello implica la adquisición y desarrollo de una serie de competencias generales y comunicativas (Consejo de Europa, 2001).

Los niveles establecidos por el MCER se organizan en una primera aproximación en tres niveles amplios: A, B y C. El nivel A hace referencia al dominio de *Usuario básico* y dentro de este encontramos dos niveles de diferenciación: A1 (*Acceso*) y A2 (*Plataforma*). El nivel B corresponde al *Usuario independiente* y, al igual que en el primero, se divide en B1 (*Umbral*) y B2 (*Avanzado*). Por último, el nivel C hace referencia al *Usuario competente*, dentro de este encontramos el nivel C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*maestría*) (Consejo de Europa, 2001).

A nivel nacional, España lleva a cabo políticas orientadas al aprendizaje de lenguas extranjeras especialmente en el ámbito de la educación formal. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se recoge como uno de los objetivos de la Educación Primaria “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (p.7) y la enseñanza de una primera lengua extranjera aparece como una de las asignaturas troncales del currículo de Educación Primaria. También se hace referencia a la enseñanza de la lengua extranjera en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, pues entre sus objetivos encontramos: “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (p.177).

Este proyecto se desarrolla en un centro perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía. En el ámbito de la educación formal, Andalucía ha desarrollado una normativa específica para llevar a cabo diferentes acciones enfocadas tanto a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua extranjera como a la enseñanza de español para extranjeros.

Centrándonos en la enseñanza del español, destacamos programas de inmersión lingüística como la creación de Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas (ATAL). La necesidad de implementar esta medida viene dada por el aumento de alumnado de procedencia extranjera en los centros educativos andaluces, siendo muchos los alumnos que presentan un “desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Orden de 15 de enero de 2007, p.7). Las ATAL se crean con el fin de acoger e integrar al alumnado en el entorno social y escolar, manteniendo su cultura, pero posibilitando el aprendizaje del español para que puedan continuar de manera exitosa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Orden de 15 de enero de 2007 establece otras medidas además de las ATAL para la enseñanza del español, como la posibilidad de implantar en los centros docentes que lo determinen, actividades extraescolares, la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso didáctico o cualesquiera otras que pudieran establecerse.

El Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes permite la realización de actividades extraescolares con el fin de apoyar y reforzar el proceso educativo del alumnado fomentando así el éxito escolar. Este programa se encuentra dentro de las acciones de carácter compensatorio (Instrucciones de 9 de octubre de 2012), dando respuesta así al alumnado que presenta Necesidades de Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

La Junta de Andalucía recomienda complementar las medidas anteriores con el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes, con la ayuda del maestro recomienda realizar el curso (dividido en cuatro niveles y adaptado al MCER); se trata de una oferta de e-learning que es posible gracias a un acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes (Junta de Andalucía, s.f.).

La razón de que existan acuerdos para proporcionar recursos al alumnado extranjero se debe a que el Instituto Cervantes es una institución pública española que

cuenta con numerosas sedes repartidas por todo el mundo y que se encarga de “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior” (Instituto Cervantes, s.f.). Además de desarrollar cursos destinados a estudiantes y/o docentes, el Instituto Cervantes (s.f.) se encarga de la dirección académica, administrativa y económica de los diplomas DELE, siguiendo los criterios y niveles establecidos por el MCER.

Podemos encontrar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en formato digital y en papel, en ambos se presentan los objetivos generales y se organizan contenidos gramaticales, ortográficos, fonéticos y fonológicos, entre otros, además de tácticas y estrategias pragmáticas, y nociones generales. Todos los contenidos se estructuran siguiendo los niveles de referencia establecidos por el MCER.

Teniendo en cuenta el nivel para el que desarrollamos esta unidad, encontramos los contenidos, que más tarde desarrollaremos, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para el nivel A2 (*plataforma*). Basándonos en su *Plan Curricular* hemos seleccionado contenidos relacionados con el adjetivo, desde la clase de adjetivo (calificativo y oposiciones de polaridad) hasta grados del adjetivo (comparativo) y añadimos a estos el uso de los verbos *ser* + adjetivo, *estar* + adjetivo y *estar* + gerundio.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, podemos afirmar que existen diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje. Como argumentábamos anteriormente, el *Marco común de referencia* ofrece unas orientaciones que se deben tener en cuenta por los profesionales a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero siempre desde una posición abierta, dinámica y no dogmática (Consejo de Europa, 2001). En nuestro caso, concebimos la segunda lengua como un instrumento útil, decantándonos así por un enfoque comunicativo. Sin querer profundizar en aspectos metodológicos -posteriormente desarrollados- pretendemos ofrecer a nuestros alumnos una serie de técnicas e instrumentos para que puedan desarrollar las competencias recogidas en el *Marco común de referencia* (2002). Este documento diferencia dos tipologías de competencias necesarias para la adquisición de una lengua. Se entienden como competencias generales aquellas “que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (p.9). En cambio, define competencias comunicativas como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medio lingüísticos” (Consejo

de Europa, 2001, p.9). Los aspectos que podemos ubicar dentro de las competencias generales serían: los conocimientos (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). En cuanto a los componentes que forman parte de las competencias comunicativas, destacamos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2001). “El carácter taxonómico del *Marco común europeo de referencia* supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados” (Consejo de Europa, 2001, p.1).

“El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportándole muy variados significados” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 235). En general, indicar las propiedades o cualidades de los objetos es la función del adjetivo (p.e. la fruta dulce). Sin embargo, estos “conceptos de ‘propiedad’ y ‘cualidad’ se entienden en un sentido más amplio, como puede observarse en expresiones como su actual novia, en mi propia casa...” (RAE y ASALE, 2010, p.235). Esto hace necesario una diferenciación entre los adjetivos calificativos y determinativos. Los adjetivos calificativos son los que trabajamos en nuestra unidad siguiendo el *Plan Curricular* para el nivel A2 de ELE del Instituto Cervantes. Estos adjetivos indican las cualidades del sustantivo (*bonita, grande, azul, silencioso...*), se trata de elementos léxicos. En cambio, los adjetivos determinativos son considerados elementos gramaticales que preceden al sustantivo, introduciendo el grupo nominal (*esos, muchos, varios, mis...*). La RAE y ASALE (2010) afirman que el adjetivo, en su sentido restrictivo, excluye los adjetivos considerados determinativos, pasando a ser considerados determinantes y cuantificadores.

Desde el punto de vista sintáctico, se produce una relación de predicación entre el adjetivo y el sustantivo, dando lugar a una modificación (*el caballo negro*) o a una atribución (*el caballo era negro*) (RAE y ASALE, 2010). El adjetivo modifica a los sustantivos comunes, a los infinitivos sustantivados y a algunos pronombres como los indefinidos. Sin embargo, no pueden usarse con los pronombres personales, los nombres propios ni por los pronombres interrogativos a excepción de que se use un adjetivo comparativo.

Desde el punto de vista semántico, Millán (1988) recoge una clasificación de los adjetivos calificativos de Navas (1990), agrupándolos en cinco clases: a) adjetivos clasificadores (p.e. *musulmán, japonés, gobernante...*), b) adjetivos cualitativos (i.e. *suave, estrecho, azul, orgulloso, desordenado...*) c) adjetivos de estado (p.e. *casado, contento, enfermo...*), d) adjetivos verbales (p.e. *ingobernable, encantador, ostentoso...*) y e) adjetivos situacionales (i.e. *viejo, eterno, contemporáneo...*) (Millán, 1988).

Desde el punto de vista léxico, el aprendizaje del adjetivo puede llegar a convertirse en una ardua tarea para el estudiante extranjero de E/LE, pues se trata de “uno de los campos léxicos más ricos en cuanto a cantidad y variedad de palabras (...) para la descripción física y de carácter” (Martín, 2004, p. 555). No obstante, es cierto que en un nivel básico (elemental) A1 o A2, se requiere el conocimiento de una serie menos numerosa de adjetivos, que además suelen ser sencillos, comunes y cercanos al estudiante. Será con el paso de nivel cuando se vaya convirtiendo en una tarea más compleja, añadiéndose numerosos adjetivos coloquiales que, por fortuna, forman parte de la macroestructura de los diccionarios de E/LE (Martín, 2004). De esta forma se le facilita al estudiante la comprensión de dichas palabras y la posterior producción de oraciones aplicándolas.

Los estudiantes extranjeros presentan diversas dificultades a la hora de aprender una segunda lengua. Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan según Martín (2004) es a seleccionar el adjetivo adecuado para describir la realidad ajustándose a la situación en la que se va a emplear, es decir, cuando el alumno tiene una serie de adjetivos válidos en cuanto a significado (p.e. *flaco, delgado, flacucho, canijo, delgadito...*), pero solo algunos son adecuados para la situación en la que se encuentra.

En cuanto a los contenidos relacionados con los verbos *ser* y *estar*, podemos afirmar, basándonos en el estudio de Gutiérrez (1991), que existe una mayor dificultad en la oposición entre los verbos *ser* y *estar* en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. Esta dificultad no solo se aprecia en los estudiantes de un nivel inicial, sino también en aquellos que se encuentran en niveles superiores (Gutiérrez, 1991). Encontramos el origen de este problema en otras lenguas en las que ambos verbos equivalen a uno, dificultando su distinción para el estudiante extranjero (Martín, 2004). En esta unidad se trabaja de manera integrada los verbos *ser/estar* y el adjetivo desde los componentes sintáctico y gramatical. Se emplean ambos verbos para poder ofrecer una

mejor explicación sobre el funcionamiento de esta pareja de verbos; se deben observar ambos planos, permitiendo conocer, así, su funcionamiento por oposición (Gutiérrez, 1991).

Desde el punto de vista sintáctico los verbos *ser* y *estar* pueden actuar de tres formas (Gutiérrez, 1991): a) como verbos atributivos, esta función se trabaja en la unidad, especialmente con el sintagma adjetival, pues en muchas ocasiones usamos el verbo como un enlace entre el sustantivo y el adjetivo (sustantivo + verbo + adjetivo); b) como verbos auxiliares, en esta unidad, sobre todo, se utiliza la construcción perifrástica de *estar* + gerundio), y c) como verbos predicativos, también se presentan oraciones en las que el verbo desempeña esta función.

Al igual que en el aprendizaje de español, los estudiantes encuentran muchas dificultades para seleccionar los adjetivos para describir una realidad, el uso del verbo *ser/estar* con el sintagma adjetival supone una de las mayores dificultades de la enseñanza de ELE (Gutiérrez, 1991). La autora hace referencia a los tipos de adjetivos, ya comentados anteriormente y recogidos por Millán (1988), usando la clasificación realizada por Navas (1990), para dilucidar este inconveniente. Esta clasificación permite explicar las diferentes connotaciones del adjetivo y conocer la polisemia de muchos adjetivos al ser usados con los verbos *ser/estar*. Los adjetivos de clasificación, los cuales indican la pertenencia a un grupo, clase o especie, requieren siempre del uso del verbo *ser*. Sin embargo, con el resto de adjetivos es más complejo establecer el uso de un verbo u otro; para discernir entre ambos debemos utilizar distinciones semánticas para diferenciarlas, como por ejemplo utilizar *ser* para indicar cualidad frente a *estar* para indicar estado (Gutiérrez, 1991). Por último, hay determinados adjetivos, considerados perfectivos, que no aceptan el uso de ambos verbos (p.e. *desnudo*, *contento/descontentos*, *lleno/vacío...*), suelen ir con el verbo *estar*, ya que “atribuyen al sujeto haber sufrido una acción o proceso” (Gutiérrez, 1991, p. 320). El uso de estos adjetivos con el verbo *ser* se considera una producción agramatical (Gutiérrez, 1991).

A diferencia de Gutiérrez (1991), que, en gran medida, utiliza el *modelo nocional*, encontramos autoras como Iriarte (2015), la cual ofrece otro enfoque a la hora de abordar la explicación de *ser/estar* recurriendo a la relación existente entre el adjetivo y el sujeto, pues vincular *ser* a la *cualidad* y *estar* al *estado* no es una regla del todo operativa para las clases de ELE (Aletá, 2008). Tampoco vincular ambos verbos a la permanencia y

temporalidad resulta del todo efectivo (p.e. *aquí el cielo siempre es nublado*, en vez de *aquí el cielo siempre está nublado*). Iriarte (2015) hace hincapié en las escasas posibilidades de asimilación de un gran número de excepciones, normas y casos particulares; por ello, presenta otra regla general, que “intenta resolver errores sistemáticos en áreas de dificultad importantes” (Iriarte, 2015, p.1166). La autora distingue entre *sujeto de persona* y *sujeto no persona*, pues el adjetivo llega a no comportarse igual, requiriendo verbos diferentes (p.e. *Ella está muy triste/La película es muy triste*). Podemos resumir la regla de Iriarte (2015) de la siguiente forma:

- *Sujeto de persona* + *ser*: se utiliza cuando el adjetivo forma parte del sujeto, es decir, está dentro del sujeto, aunque puede llegar a cambiar o perderse, utilizando entonces el verbo *ser* en pasado (p.e. *Luisa es muy guapa*).
- *Sujeto de persona* + *estar*: distinguimos dos tipos: a) en este caso el contexto afecta al sujeto generando el adjetivo (p.e. *Mi primo está resfriado*) y b) el adjetivo está fuera y el sujeto realiza acciones para poseerlo (p.e. *Luisa estás muy guapa*).
- *Sujeto no persona* + *ser*: se utiliza igual que en el anterior, el adjetivo forma parte del sujeto (p.e. *La firma es auténtica*).
- *Sujeto no persona* + *estar*: En este caso el adjetivo está fuera del sujeto. Podemos atribuir el adjetivo al sujeto debido a la acción de un agente externo (persona o no) (p.e. *La hamburguesa está salada*, es decir, alguien le ha añadido sal).

Con este aspecto, solamente tendremos un problema a la hora de utilizar la voz pasiva, en ese caso, se deberá usar el verbo *ser*

Por otro lado, autores como Cuesta (2007), que recoge en su artículo todas las perspectivas existentes para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los verbos *ser/estar*, hace hincapié en la necesidad de seguir el criterio del Instituto Cervantes, el cual se caracteriza por mostrar al alumnado todos los posibles usos de estos verbos. Este autor expone el *modelo nocional* frente a alternativas como el *modelo comparatista*, que consiste en comparar contextos de distintas lenguas, o el *modelo aspectual*, haciendo referencia al aspecto perfectivo o imperfectivo de los verbos *ser/estar* (Cuesta, 2007). Simplificar los usos de los verbos *ser/estar* en español es una tarea muy compleja, pero siguiendo las orientaciones recogidas en el MCER, se podrían explicar todas las excepciones y casuísticas que llevan a usar un verbo u otro en los diferentes contenidos que se recogen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, es decir, el uso de estos

verbos al trabajar la identidad personal, la descripción, el adjetivo, los adverbios...) (Cuesta, 2007). Esta forma de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de estos verbos contribuyó a la decisión de introducir en esta unidad los usos de *ser* y *estar* junto al adjetivo, además de la ampliación de contenido introduciendo el verbo *estar* + gerundio.

En una investigación sobre el uso de *ser/estar* realizada por Gutiérrez (1991), en la que participaban estudiantes anglohablantes con niveles distintos de competencia en español (inicial, intermedio y superior), se evidenciaba que, a diferencia de las oraciones cuyo atributo es un sintagma nominal o un sintagma adjetival, los estudiantes no presentan una gran dificultad a la hora de discernir entre un verbo u otro. En cambio, al introducir adjetivos y participios perfectivos para *estar* y participios pasivos para *ser*, se evidencian los problemas expuestos anteriormente (Gutiérrez, 1991).

Para subsanar esta problemática, los docentes deberíamos cuestionarnos nuestra acción educativa, planteándonos llevar a cabo otra metodología a la hora de abordar los contenidos relacionados con los verbos *ser/estar*. Para ello, podemos comenzar a introducir las recomendaciones ofrecidas por Cuesta (2007) en las que se trabajan estos verbos en todos los contenidos del curso (adjetivos, adverbios, tipos de texto...). Además de esto, podríamos probar la estrategia propuesta por Iriarte (2015) tratando de comprobar si usando como regla general la relación entre el adjetivo y el nombre, se comenten menos errores sistemáticos.

Una herramienta muy útil para trabajar el uso del *ser/estar* con los adjetivos, así como para ampliar el léxico en cuanto a adjetivos respecta, es la tecnología. Desde hace unos años el uso de las TIC en la educación se ha convertido en una parte fundamental de la didáctica. Las TIC han producido cambios a nivel técnico y cualitativo, pues requiere la modificación no solo de las herramientas y materiales de enseñanza, sino también de los métodos de trabajo y las relaciones en el aula (Trenchs, 2001 citado por Garrido, 2015). Estos cambios también han llegado al aula de ELE, siendo muchos los artículos y ponencias que reflejan las ventajas del uso de las TIC. Sin embargo, a pesar de que los docentes de ELE usan Internet en su aula, aún son muchos aquellos que no comparten esa visión de las TIC, considerando que con el uso de Internet trabajan con los mismos materiales que han trabajado años atrás, cambiando únicamente el formato (Cruz, 2001).

La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) es una propuesta didáctica que se caracteriza por el uso de aplicaciones didácticas con el fin de ser utilizadas por los estudiantes para desarrollar unos contenidos, procesos y/o actitudes determinados (Garrido, 2015). Podemos considerar ELAO a la enseñanza de ELE basada en la red, es decir, búsqueda online, correo electrónico... Cruz (2001) recoge una serie de experiencias en las que se usa Internet con la finalidad de potenciar el aprendizaje de la L2, pero ofreciendo diferentes estímulos como, por ejemplo, plantear un proyecto que para su realización requiere el uso real de correos electrónicos para desarrollar así la comunicación escrita asincrónica en la lengua meta o la participación en chats – previamente preparados por el docente- que permiten ejercitar la comunicación escrita sincrónica. Para el desarrollo de la comunicación escrita, en general, y de la comunicación oral -sincrónica o asincrónica- e incluso la audiovisual encontramos nuevas aplicaciones y páginas webs, entre las que destacamos: *Google Docs, Issu, Picasa, Slideshare, Blogger, Youtube, Skype, Jcllic, Delicious, CmapTools, Hot Potatoes, ComicLife* (Rubio, 2012), *Google Drive, Google Classroom y Zoom*. También hay que destacar todos los recursos y servicios que ofrece el Centro Virtual del Instituto Cervantes y su Aula Virtual.

El uso de las TIC en el aula permite rentabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Garrido (2015) y Rubio (2012) enumeran una serie de beneficios de su uso:

- Supone facilidades para el docente a la hora de diseñar y programar de manera personalizada y a la hora de evaluar determinadas tareas (p.e. test de elección múltiple).
- Fomentan la motivación y el entretenimiento, actuando, además, como compañero o tutor cuando el docente no se encuentra con el alumno.
- Permiten un diseño atractivo y desarrollar un gran potencial educativo, permitiendo incluir contenidos a través de textos, imágenes y sonidos.
- Posibilitan el acceso a la L2 y al componente sociocultural a través de las emisoras de radio, cadenas de televisión, periódicos, revistas, catálogos de bibliotecas de cualquier país, etc.
- Facilitan el trabajo individual y, especialmente, el colaborativo. Los estudiantes pueden trabajar en diferentes horas a través de un documento online o todos a la vez desde diferentes ubicaciones.

- Contribuyen a la asimilación y aprendizaje de los errores. En el caso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), un correo electrónico o cualquier otro recurso en el que se recojan las producciones del estudiante, se permite revisar los errores y conservar esos aspectos que se deben tener en cuenta. Además, si se usan programas para trabajar la asimilación de contenidos semánticos o gramaticales el ordenador proporciona una retroalimentación instantánea y es infatigable, permitiendo las repeticiones necesarias.
- Una tarea bien diseñada proporciona una mayor interactividad.

Autores como Rubio (2012) hacen referencia también a los inconvenientes que aparecen con el uso de las nuevas tecnologías en el aula:

- Para un adecuado uso de las TIC se requieren habilidades tecnológicas previas, además de una familiarización con el software.
- En el caso de que las tareas no se desarrollasen en el aula y se requiera trabajo autónomo desde casa, podemos encontrar barreras económicas, que dificultarían el acceso a los recursos, además de suponer una discriminación.
- Es preciso que el docente adquiera unas nociones básicas para poder solucionar determinados problemas técnicos o de contenido.
- Cruz (2001) argumenta que la comunicación escrita en determinados contextos virtuales puede llegar a ser extremadamente informal de manera deliberada, buscando la economía y creatividad del discurso escrito.

A pesar de los inconvenientes que puede ocasionar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su empleo bajo las directrices de planteamientos metodológicos sólidos y basados en la evidencia empírica supondrá una mejora significativa de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

3. Contexto

La unidad didáctica que proponemos en este trabajo se desarrollará en el CEIP Parque de las Infantas de la ciudad de Granada como proyecto independiente de las clases ordinarias y con un carácter extraescolar. Se trata de un centro que se caracteriza por

presentar un elevado número de matriculaciones por parte de alumnos y alumnas provenientes de diferentes países. A pesar de la atención recibida en el aula de ATAL y de las pertinentes adaptaciones curriculares, el centro decide ofrecer un servicio más para los niños y niñas que presentan problemas con el idioma, ofertando clases de español para niveles A1 y A2 de manera gratuita.

En cuanto a su entorno, el centro se ubica en uno de los barrios más representativos de Granada capital, Zaidín. La zona en la que nos encontramos está llena de vida, predominando el comercio local y las viviendas unifamiliares características del distrito.

La cercanía a áreas de esparcimiento como parques y zonas de recreo hacen de este un centro atractivo para posibles itinerarios con el alumnado. La Biblioteca Municipal se encuentra a pocos metros, lo que propicia el trabajo en colaboración con esta, al igual que el Teatro Cívico del barrio, situado también a poca distancia.

Nos encontramos ante una población que presenta un nivel sociocultural medio-bajo, debido en parte a la ubicación del centro, situado en el casco antiguo del barrio. No obstante, la mayoría de los estudiantes que acude pertenece a familias de clase media, que no necesariamente viven en la zona, sino en lugares cercanos. El centro acoge a un estudiantado diverso en cuanto a nivel socioeconómico, eso sí, destacado siempre por algún integrante de nivel socioeconómico bajo. Es un centro de educación Infantil y Primaria, de línea uno, pero con capacidad para albergar un curso de línea dos en función de la demanda, como es el caso de 4º de Primaria.

De fácil acceso al encontrarse en la entrada a la zona Centro de Granada, quedando la incorporación a la autovía a menos de 5 minutos en coche, lo que propicia que muchas de las familias provengan de pueblos o de distritos colindantes. Además, este cuenta con varias paradas de transporte público, lo que lo hace aún más accesible.

4. Contenidos

En cuanto a los contenidos, esta unidad didáctica tiene como contenido vertebrador “El adjetivo calificativo”; dentro del adjetivo nos centramos en dos aspectos: a) las oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad) y b) grados del adjetivo (comparativo, de superioridad, de igualdad, de inferioridad y *cultos latinos* frecuentes). Del adjetivo se derivan otros contenidos como el uso de *ser y/o estar* y la búsqueda en el

diccionario. Todos estos contenidos han sido seleccionados tomando como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

El adjetivo calificativo			
Oposiciones de polaridad	<i>Bonito – Feo</i> <i>Bueno – Malo</i> <i>Fuerte – Débil</i>	Grados del adjetivo	Comparativo De superioridad De igualdad De inferioridad Cultos latinos frecuentes
Uso de la perífrasis <i>estar</i> + gerundio <i>Ser/estar</i> Búsqueda en diccionario			

Tabla 1. Contenidos de la unidad para nivel A2 según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

- Desarrollar y potenciar la competencia comunicativa, las habilidades sociales y el manejo de las TIC en un grupo de estudiantes extranjeros de nivel A2 a través de una unidad didáctica sobre los adjetivos, utilizándolos para conocer el barrio en el que residen.

5.2. Objetivos específicos

- Elaborar producciones orales y escritas utilizando los adjetivos trabajados.
- Ser capaces de realizar comparaciones utilizando las estructuras correspondientes.
- Conocer el uso de los adjetivos con los verbos *ser/estar* y emplear dicho conocimiento en sus posteriores producciones.

- Aprender el uso correcto de la perífrasis verbal *estar* + gerundio
- Trabajar de manera cooperativa, utilizando todos los recursos que ofrecen las TIC.
- Fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de una nueva lengua y cultura.

Esta unidad se engloba dentro de una programación anual que persigue -a lo largo de todas las unidades- una serie de objetivos generales de nivel A2, entre los que destacamos:

- Ser capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano.
- Desenvolverse en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.
- Comunicarse de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos.

6. Metodología

Para desarrollar nuestra intervención llevamos a cabo una metodología activa, participativa y motivadora. Nuestro planteamiento continúa en la línea propuesta por el enfoque comunicativo: más allá de la breve y clara explicación teórica de conceptos, se plantea un aprendizaje activo y práctico, con el fin de que el alumnado utilice el español como un instrumento de comunicación, adquiriendo habilidades y competencias que permitan la producción y fluidez del discurso en el que se prestará mayor atención al significado que a la forma (Torres, 2020). Con el diseño de esta programación se pretende abordar el aspecto cognitivo, comunicativo y social a los que contribuye el lenguaje, basándonos en el Principio Dialógico (Herbert, 1934,

citado en Pla, 2019), por ello se trabaja a partir de diálogos y se proponen actividades de representación, como el juego de rol.

En cuanto al aspecto gramatical, se trabaja fusionando el aprendizaje deductivo e inductivo. Por un lado, para el desarrollo de actividades se persigue un aprendizaje inductivo, ya que, como García (2020) afirma, “los aprendientes de forma inconsciente tienden a aproximarse a la segunda lengua del mismo modo que lo hicieron en el aprendizaje de la primera, es decir, generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona la lengua que oían y utilizaban.” Por otro lado, no se descartan determinados aprendizajes de manera deductiva, pues el alumnado tardará menos en comprender el contenido y su regla (García, 2020). Debido al rol que adquiere el docente en esta programación -rol de guía y/o acompañante- predomina el aprendizaje inductivo sobre el deductivo, sin llegar este último a desaparecer.

En cuanto a la organización del grupo, se propone una estructura flexible, permitiendo cambios que favorezcan diferentes tipos de interacción y se adapten a la tipología de clase que se imparta en ese momento. A lo largo del desarrollo de la actividad, se pretende que el alumnado esté activo y atento, el movimiento es fundamental para que se produzca esta activación; se llevarán a cabo diferentes dinámicas de grupo. Esto contribuye a que se cree un clima acogedor y se establezca una relación eficiente y continua entre los diferentes componentes del grupo, permitiendo así crear situaciones comunicativas -intercambios comunicativos- en los que todos salgan beneficiados, pues a pesar de que puedan existir diferencias de nivel en cuanto a producción y fluidez, todos los alumnos trabajarán con todos en algún momento de la sesión.

6.1. Temporalización

Las clases de español tienen lugar todas las semanas los lunes y jueves de 18:00 a 19:00 horas. Esta unidad didáctica está planteada para ser llevada a cabo al inicio del curso escolar para familiarizar a los estudiantes que hayan podido llegar recientemente a Granada con su nuevo barrio. A continuación, se recoge en una tabla el número de sesiones empleadas y las actividades llevadas a cabo en las mismas.

Semana / Día	Martes	Jueves
1	Sesión 1 (S1) Actividad 1: Mi nuevo barrio Actividad 2: En la frutería (Kahoot!) Actividad 3: Nuestros vecinos Actividad 4: Comparando vecinos	Sesión 2 (S2) Actividad 5: ¿Ser o estar? Actividad 6: Ser y estar Actividad 7: ¿Quién vive ahí? (Fichas)
2	Sesión 3 (S3) Actividad 8: ¿Qué significa? Actividad 9: <i>Heavenly Appeals</i> Actividad 10: ¿Vienes de fuera?	Sesión 4 (S4) Actividad 11: ¿Quién vive ahí? (Juego) Actividad 12: Mi barrio es así

Tabla 2. Temporalización de la unidad didáctica

6.2. Materiales

Los principales materiales que requiere el desarrollo de esta unidad son asequibles y se encuentran en el centro en el que trabajamos. Entre ellos destacamos: los manuales del docente, recursos tecnológicos, equipos informáticos, Internet y material escolar básico.

El eje vertebrador de la Unidad se llevará a cabo en la plataforma *Google Classroom*, que nos facilita de manera gratuita Google.

7. Actividades de la unidad

Las actividades estarán planteadas para llevarlas a cabo en el aula de informática del centro, mediante el uso de la plataforma *Classroom* de Google. Así todo el material facilitado a los estudiantes quedará subido a la propia *carpeta Drive de la clase* (nube) y podrán acceder a esta fuera del aula, para repasar los conocimientos impartidos o para realizar aquellas actividades planteadas para hacer en casa.

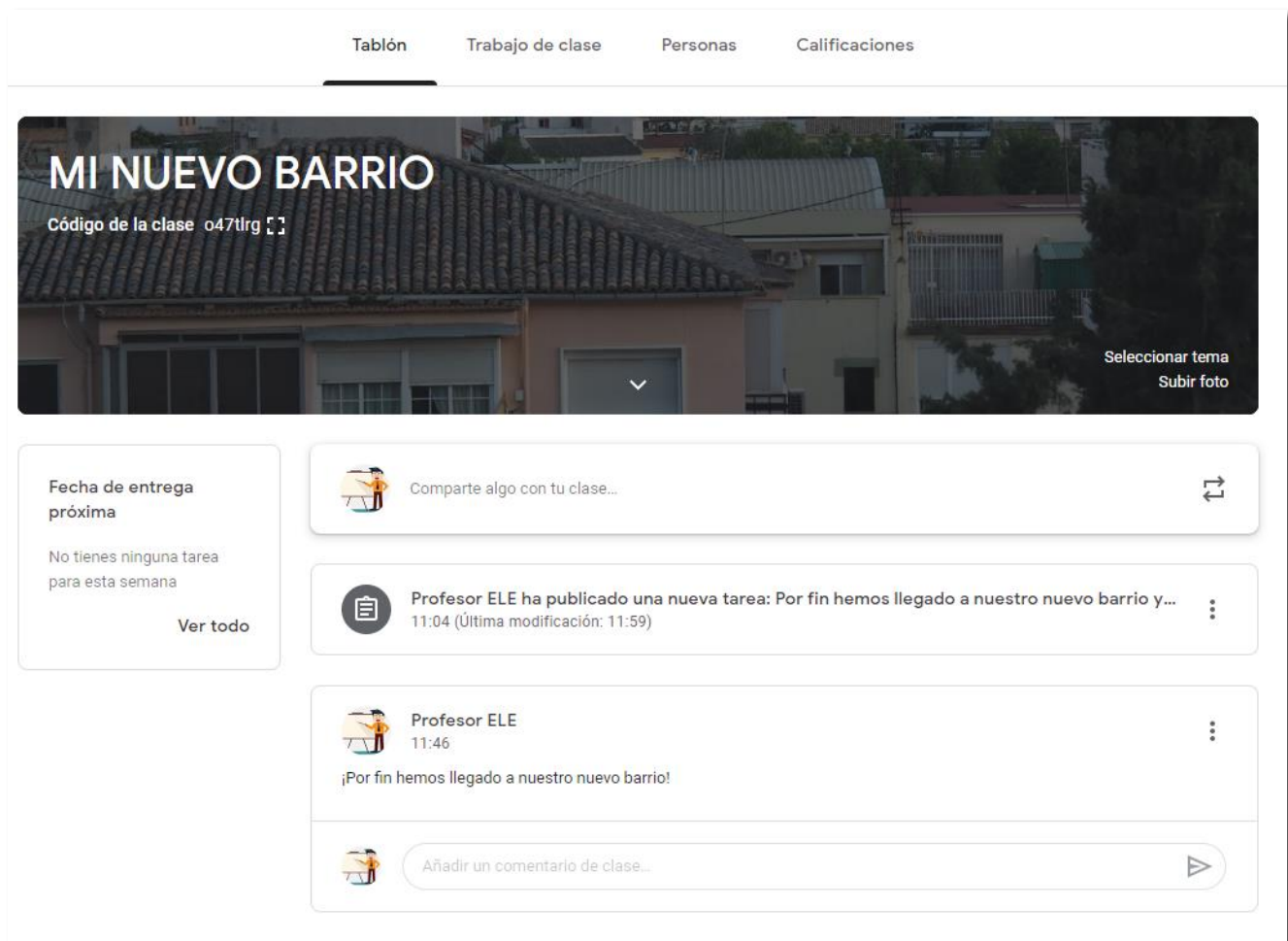
El estudiante tendrá un *feedback* tanto de los contenidos impartidos con anterioridad como de aquellos que se vayan a impartir en próximas sesiones. Además, contará con una batería de actividades y recursos que le permitan practicar de manera autónoma, facilitando la adquisición de los contenidos propuestos a lo largo de todas las unidades.

Al inicio de cada actividad aparecerá un logo que nos indicará si necesitamos hacer uso de alguno de nuestros dispositivos o si es para hacerla en casa.

Logo	Función
 Icono 1. PC <i>Smashicons (s.f.)</i>	Actividad ideada para el uso del ordenador
 Icono 2. Smartphone <i>Srip (s.f.)</i>	Actividad ideada para el uso del Smartphone / Tablet
 Icono 3. Auriculares <i>Smashicons (s.f.)</i>	Actividad ideada para el uso de una fuente de sonido (audio)
 Icono 4. Casa <i>Smalllikeart (s.f.)</i>	Actividad ideada para su realización en casa

Tabla 3. Tipos de logos

UNIDAD: MI NUEVO BARRIO



Captura 1. Plataforma Google Classroom

7.1. Sesión 1 (S1)

Actividad 1 - Mi nuevo barrio, actividad de elaboración propia.



Por fin hemos llegado a nuestro nuevo barrio y después de pasar una mañana entera deshaciendo maletas decidimos bajar a la frutería a comprar algo para comer. Justo cuando empezamos a bajar nos encontramos con Luis; Luis es un hombre tan alto como una farola, pero menos que un semáforo. Es un hombre ni feo ni guapo, más bien normal. Con un bigote fino fino, tan fino como un pincel, y muy amarillo; se podría decir que es

tan amarillo como el sol, o como esas playas de arena dorada tan bonitas que salen en los documentales de la tele. Luis nos mira con cara amable y empieza a hablar:

- *Hola Peter ¿qué tal la mudanza?, ¿te ha gustado la casa?, ¿es tan grande como imaginabas o más pequeña?*
- *Hola Luis. La mudanza muy bien y la casa más grande de lo que imaginaba, mucho más bonita que en las fotos.*
- *Me alegro Peter, ¿a dónde vas ahora?*
- *Voy a la frutería de la esquina, antes he visto unos tomates muy rojos y hermosos y también un trozo de sandía más grande que mi maleta; así que voy a comprar para comer algo, que con todo el trabajo de hoy me encuentro un poco débil.*
- *Genial Peter, el frutero es muy amigo mío, se llama Manolo. ¡No lo confundas con el repartidor! eso le molesta mucho. Lo reconocerás porque es tan bajo como un taburete, su pelo es tan rojo que parece brillar y es muy guapo. ¡Verás qué frutas y verduras tan espléndidas!*

a) Dibuja tu nueva casa.

b) Define tu nueva casa utilizando:

- Tan (...) como / Más (...) que / Menos (...) que / bonito / feo / bueno / malo

c) Contesta las siguientes preguntas:

- ¿A dónde íbamos antes de encontrarnos con Luis?
- ¿Cómo es Luis físicamente?
- ¿Qué vimos en la frutería?
- ¿Qué le molesta a Manolo?
- ¿Quién es Manolo y cómo podemos identificarlo?

Actividad 2 - En la frutería (Kahoot!), actividad de elaboración propia utilizando la aplicación Kahoot.



Hemos llegado a la frutería y lo que vemos nos deja con la boca más abierta que un buzón. Naranjas tan grandes como melones, manzanas tan pequeñas que las cerezas parecen grandes. Las sandías más hermosas que hemos visto nunca. Calabacines largos y duros. Berenjenas tan moradas que se ven casi negras. Y unas patatas... ¡qué patatas! se salían de los sacos, tan marrones, tan gordas.

- *Hola joven, ¿qué le pongo?*
- *Un calabacín, dos berenjenas, un saco de patatas, tomates y una de esas sandías tan verdes.*
- *¡Estupendo! le regalaré unas cuantas manzanas, cuando las pruebe va a saber que son las más buenas. Están tan buenas que no puedes parar de comer.*
- *Muchas gracias, Manolo.*



Ilustración 1. Frutero por Alins ilustración (2013)

a) ¡Vamos a jugar al *Kahoot!* Con tu compañero de al lado responde a las siguientes preguntas:



Ilustración 2. Kahoot! (2020)

– ¿Qué fruta hay en la estantería de la frutería de Manolo?

- Melones, manzanas, sandías, tomates, patatas y berenjenas.
- Melones, manzanas, cerezas, sandías, tomates, patatas y berenjenas.
- Melones, manzanas, cerezas, sandías, tomates, patatas y plátanos.

– ¿Cómo son las manzanas?

- Eran tan grandes que las cerezas parecían grandes.
- Eran más grandes que los melones.
- Eran tan pequeñas que las cerezas parecían grandes.

– ¿Qué compramos?

- Un calabacín, tres berenjenas, dos sacos de patatas, tomates y una de esas sandías tan verdes.
- Un calabacín, dos berenjenas, un saco de patatas, tomates y una de esas sandías tan verdes.
- Un calabacín, dos berenjenas, un saco de patatas, tomates y uno de esos melones tan verdes.

*El subrayado en verde indica la respuesta correcta.

b) Juego de roles. Por parejas vamos a simular una conversación entre un comprador y un vendedor dentro de una frutería. Deberás usar al menos tres de los siguientes adjetivos y compararlos:

Tan (...) como / Más (...) que / Menos (...) que / bonito / mejor / mayor / peor / grande / pequeño

Actividad 3 - Nuestros vecinos, actividad de elaboración propia utilizando una ilustración del manual *Nuevo Español 2000* (2007) editada por mí.



¡Qué bien nos ha sentado la comida! Estamos sentados en el sofá
¡cuando de repente llaman a la puerta.

- ¡Hola Luis! ¿qué tal?
- *Hola Peter, verás, te traigo un listado de todos los vecinos, así puedes ir conociéndolos poco a poco y saber sus nombres cuando te saluden.*

a) Fichas de personajes. Elabora una breve descripción siguiendo el ejemplo:



Ilustración 3. Viñetas del Manual *Nuevo Español 2000* de Sánchez y García (2007)

1. *Este es Mike. Mike es de Chicago. Es tan grande como un jugador de baloncesto. Es muy inteligente y afable.*

- a) **Crea tu ficha. ¿cómo eres? ¿qué te gusta? Utiliza los adjetivos y la comparación para realizarla como en el ejercicio anterior.**
- b) **Juego de roles. Intercambia la ficha que has hecho con tus compañeros de clase y por tríos haced una pequeña presentación simulando que sois la persona descrita en la ficha que os haya tocado.**
- c) **Ya conoces a todos los vecinos, es momento de escuchar qué nos tienen que contar. ¿Sabrías identificarlos?, ¿de qué están hablando? Hay un vecino que no aparece en la grabación, ¿de quién se trata?**

Actividad 4 - Comparando vecinos, actividad de elaboración propia.



¿Quién vive en tu bloque de vecinos? Haz una lista de 5 vecinos como mínimo, defínelos usando al menos tres de los siguientes adjetivos y compáralos:

Tan (...) como / Más (...) que / Menos (...) que / bonito / mejor / mayor / peor / grande / pequeño



Fotografía 1. Archivo personal

7.2.Sesión 2 (S2)

Actividad 5 - ¿Ser o estar? Actividad de elaboración propia adaptada de los ejercicios desarrollados por Lingolia (apartados a, b y c).



Abrimos *Google Classroom* y nos encontramos con la siguiente ficha:

SER		ESTAR	
Características¹ permanentes <i>Ana es morena, alta y delgada</i>		Características temporales <i>Después de la navidad, estoy más gordo</i>	
Descripciones permanentes <i>La camiseta de España es roja</i>		Descripciones temporales <i>La camiseta está sucia</i>	
Eventos² <i>El festival es en junio en Barcelona</i>		Localización <i>La escuela está en la calle Mayor</i>	
Nacionalidad <i>Soy de Zurich. Soy suizo</i>		Estado Civil⁴ <i>Luis y Mario están casados</i>	
Fechas y horas <i>Hoy es lunes 31. Son las 10:15h</i>		Estar + gerundio <i>De 11 a 7 estoy durmiendo</i>	
Profesiones³ <i>Alicia es doctora</i>		Emociones <i>Hoy estoy enfadada, de mal humor</i>	

¹ Sin embargo, también es válido "estar ciego/cojo..."
² También es válido decir "estamos a martes"
³ Si es una ocupación temporal podemos decir "estoy de camarero".
⁴ Sin embargo, "ser viudo/a".
¡ATENCIÓN! Estar vivo/ estar muerto

a) Marca la opción correcta en cada casilla (Ser):

1. María y yo los primeros en salir de fiesta.
2. Estas zapatillas para los corredores.
3. ¿Podemos quedar en el cine a las once de la mañana o muy temprano?
4. ¿ tú la madre de Sara?
5. Los atascos por las mañanas por toda la ciudad.

b) Marca la opción correcta en cada casilla (Estar):

1. Tú muy hambriento; deberías comer algo.
2. El videojuego de coches de este año mejor que el del año pasado.
3. Las camisas para la boda ya colgadas en el armario.
4. Siempre se me olvida, ¿en qué año ?
5. Tus abuelos en Córdoba, visitando a unos amigos.

c) Escribe la opción correcta en cada casilla (Ser/Estar):

1. Esa panadería ¡no nueva en el pueblo! Lleva ahí toda la vida.
2. Nosotros en la frutería comprando para merendar.
3. Esos cuadros de mi tío. Es un gran artista.
4. Aquellos coches haciendo ruido siempre.
5. No sé qué día el cumpleaños de Andrea.
6. ¿Por qué no (ellos) contentos con la obra del baño?
7. Con el calor que hace y aún no abierta la piscina.
8. muy contenta con mi vecino de en frente. muy amable, me deja salir siempre que lo necesito.

9. Los paquetes enviados por los repartidores a última hora de la tarde.

Actividad 6 - Ser y estar, actividad diseñada por *Aprender español* (s.f.).



Ve al navegador y entra en: <https://aprenderespanol.org/verbos/ser-estar.html>
vamos a realizar las actividades marcadas con un 1 de los verbos *ser/estar*.

Ejemplos:

Ser - estar <i>Elige el verbo correcto en cada oración.</i> Las preguntas tardan unos segundos en cargar <= 3 / 10 siguiente >=  El niño ____ pensando. A. ? está B. ? es	Ser - estar <i>Elige el verbo correcto en cada oración.</i> Las preguntas tardan unos segundos en cargar <= 2 / 10 siguiente >=  Los árboles ____ en el jardín. A. ? son B. ? están	Ser - estar <i>Elige el verbo correcto en cada oración.</i> Las preguntas tardan unos segundos en cargar 1 / 10 siguiente >=  Mi bicicleta ____ azul. A. ? es B. ? está
--	--	---

Captura 2. Actividades de aprenderespanol.org (s.f.)

Ser o estar

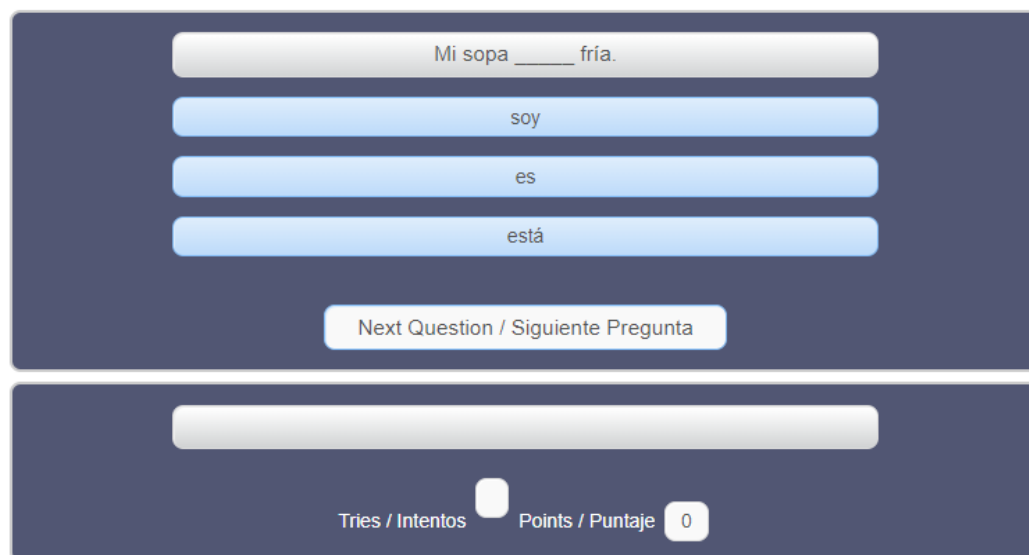
Ejercicio 1: usos de ser y estar.

	español.
	trabajando.
	futbolista.
	de madera.
	de vacaciones.
	cansado.
	mujer.
	lunes.
	enfermo.
	egoísta.

Captura 3. Actividades de aprenderespanol.org (s.f.)

Ser vs. Estar - Juego 2

Spanish Grammar Game



Mi sopa ____ fría.

soy

es

está

Next Question / Siguiente Pregunta

Tries / Intentos Points / Puntaje 0

Captura 4. Actividades de aprenderespanol.org (s.f.)

Actividad 7 - ¿Quién vive ahí? (Preparación de juego), actividad de elaboración propia diseñada a partir del juego *¿Quién es Quién?* (1988).



¿Quién vive ahí? Peter lleva ya unas semanas en su nuevo barrio y conoce a todos los vecinos de su bloque. Y vosotros podréis adivinar ¿quién es quién?

Dentro de la Unidad Mi Barrio en *Google Classroom* podréis ver una adaptación del famoso juego *¿Quién es quién?* Y los personajes protagonistas sois ¡vosotros y los vecinos de Peter! ¿Te atreves a jugar?

Pero antes de empezar a jugar deberemos crear nuestras fichas: **a) Escucha atentamente las descripciones que hacen los vecinos de sí mismos y úsalas como ejemplo para crear tu propio personaje.**

*La ficha deberá incluir los siguientes apartados a fin de poder preguntar una serie de cuestiones cerradas sobre los personajes de cara a trabajar los verbos *ser/estar* de manera adecuada. No se podrá preguntar si es hombre o mujer a fin de trabajar otras características de los personajes.

Lucía	
<i>Soy Lucía, mis padres son holandeses, pero yo soy de España.</i> <i>Trabajo en el hospital, soy médica.</i> <i>Mi cumpleaños es el 5 de noviembre.</i> <i>Los fines de semana estoy siempre en el parque jugando con mis amigos.</i> <i>En verano mis abuelos están en su casa de la playa.</i> <i>Ahora mismo estoy muy contenta.</i>	

Tabla 4. Ejemplo de ficha

Como podemos observar se trabajará la competencia léxica de las nacionalidades, estados civiles, fechas, profesiones... Guiando las preguntas a ese campo con un uso adecuado de los verbos *ser/estar*.

7.3. Sesión 3 (S3)

Actividad 8 - ¿Qué significa? Actividad de elaboración propia utilizando el *Diccionario de la lengua española online* de la Real Academia Española.



Peter está encantado con su nuevo barrio, le gusta mucho España, así que quiere seguir aprendiendo español, ya que hay muchas palabras que no entiende. ¡Vamos a ver qué está haciendo con el ordenador!

bonito², ta

Del dim. de *bueno*.

1. adj. Lindo, agraciado, de cierta proporción y belleza.
2. adj. **grande** (l que supera a lo común). *Recibió una bonita herencia.*
3. adj. coloq. U. como vocativo cariñoso o irónico para dirigirse a alguien. *Anda, bonito, trabaja un poco.*
4. adj. irón. coloq. U. para referirse a algo desagradable, inoportuno o censurable. *¡Bonita ocurrencia!*

¿te parece bonito?, o te parecerá bonito

1. exprs. coloqs. U. para reprender a alguien.

la niña **bonita**

niño **bonito**

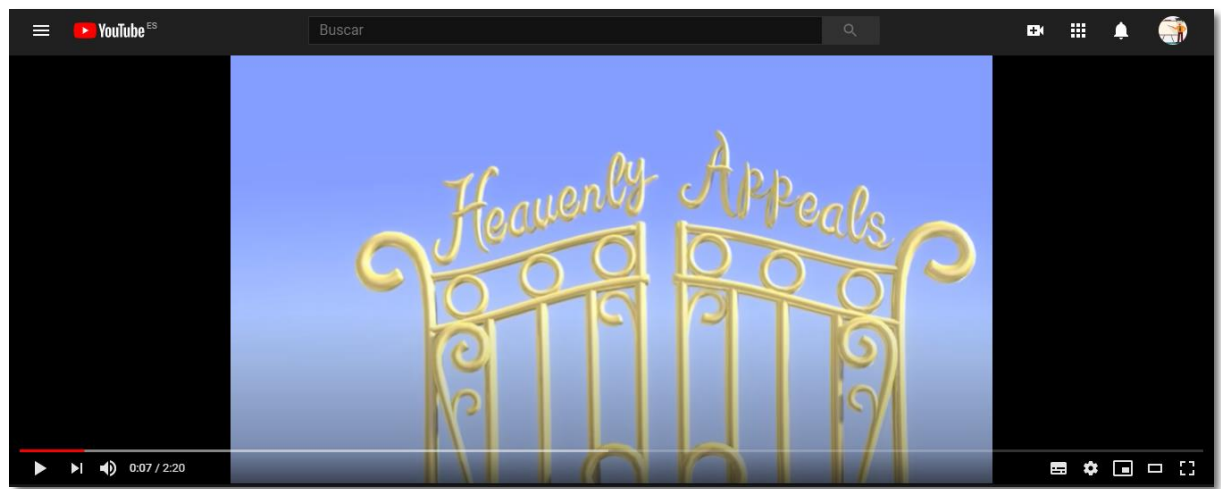
Captura 5. Búsqueda en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE

- a) Busca el significado de los siguientes adjetivos en el *Diccionario de la lengua española* online de la RAE y encuentra al menos dos términos equivalentes de cada uno. La existencia de sinónimos estrictos en española y en general en cualquier lengua es objeto de discusión.
- Hermoso / horrendo / enorme / minúsculo / gruñón / agradable / risueño
- b) Elabora una pequeña historia en la que aparezcan al menos 5 de esos adjetivos. Compártela con tus compañeros.

Actividad 9 - *Heavenly Appeals*, actividad de elaboración propia usando como recurso un vídeo de *Youtube* creado por Lisbe (2009).



Vamos a navegar por Internet. Deberás buscar el corto: *Heavenly Appeals* (*Apelaciones celestiales*). ¡Vamos a verlo!



Captura 6. Vídeo *Heavenly Appeals* de Lisbe, D. (2009)

El corto narra la historia de dos personajes de mundos muy distintos. ¿Podrías definirlos?

a) ¿Cómo es el ángel?, ¿cómo es el diablillo? Utiliza lo aprendido para definirlos.

*Ej.: El ángel es bondadoso y más delgado que el palo de una fregona...
El diablillo es tan bueno como el ángel.*

b) Busca en el diccionario las siguientes palabras:

- Denegar:
- Suplicar:
- Rezar:
- Atragantarse:

¿Conocías estas palabras?

Actividad 10 - ¿Vienes de fuera? Actividad de elaboración propia adaptada de los ejercicios desarrollados por Lingolia.



Uno de nuestros vecinos viene de otro país y no sabe cómo hacer las actividades que le han mandado en el cole. ¿Le ayudas?

a) Escribe la forma correcta en cada hueco conjugando *estar* + gerundio:

1. Nunca (*comer/ellos*) ensaladas.
2. Últimamente (*pensar/yo*) mucho en Luisa.
3. Ahora mismo (*salir/nosotros*) de la tienda.
4. (*Llover*) a mares.
5. ¿Qué hacéis?
— (*estudiar/nosotros*) para el examen.
6. Mis amigos y yo (*escuchar*) la nueva canción de Iron Maiden.
7. Roberto siempre (*discutir*) con cualquiera que piense distinto a él.
8. (*yo/oír*) un tren muy cerca.
9. Marta y tú (*escribir*) una redacción para la clase de mañana.
10. (*yo/ir*) a las pistas de fútbol en autobús.

b) Escribe la forma correcta teniendo en cuenta los gerundios irregulares:

1. (*leer/yo*) un e-book en el paseo de al lado de mi casa.
2. No entiendo lo que el profesor (*decir*) .

3. Las macetas (*morirse*) por el frío.
4. Es muy temprano. ¿Por qué no (*dormir/tú*) otro rato?
5. (*divertirse/yo*) como un indio.

7.1.Sesión 4 (S4)

Actividad 11 - ¿Quién vive ahí? (Juego), actividad de elaboración propia diseñada a partir del juego *¿Quién es Quién?* (1988) y las ilustraciones de *Profe de Español* (2016).



¿Quién vive ahí? Peter lleva ya unas semanas en su nuevo barrio y conoce a todos los vecinos de su bloque. Y vosotros podréis adivinar ¿quién es quién?

Dentro de la Unidad Mi Barrio en *Google Classroom* podréis ver una adaptación del famoso juego *¿Quién es quién?* Y los personajes protagonistas sois ¡vosotros y los vecinos de Peter! ¿Te atreves a jugar?

 ANA estudiante Alemania soltera 02 de septiembre	 JULIA profesora Alemania soltera 12 de mayo	 JOSE ingeniero España casado 05 de septiembre	 CHRIST estudiante Francia divorciado 02 de septiembre
 PHILIPP artista callejero Inglaterra soltero 17 de agosto	 SANTIAGO diseñador gráfico Estados Unidos soltero 08 de febrero	 IRINA médica Rusia soltera 15 de enero	 IWONA vendedora Polonia divorciada 04 de junio
 SOFIA secretaría México comprometida 31 de diciembre	 CARLOS profesor Colombia casado 02 de febrero	 ANTONIA ama de casa España casada 14 de enero	 TIM ingeniero Estados Unidos casado 14 de abril

Ilustración 4. Profe de Español (2016)

*En el apartado de *Google Classroom* correspondiente al juego, encontrarán la ficha de todos los personajes más las de los integrantes de la clase (que hicieron en la sesión anterior), incluida la ficha del docente. El docente elegirá un personaje al azar y el resto de estudiantes deberán adivinar de quién se puede tratar a través de preguntas orientadas a indagar acerca de la información recogida en las fichas (p.e. *¿Es enfermero?*, *¿es español?*, *¿está en la piscina?*, *¿de dónde son sus padres?*, etc.)

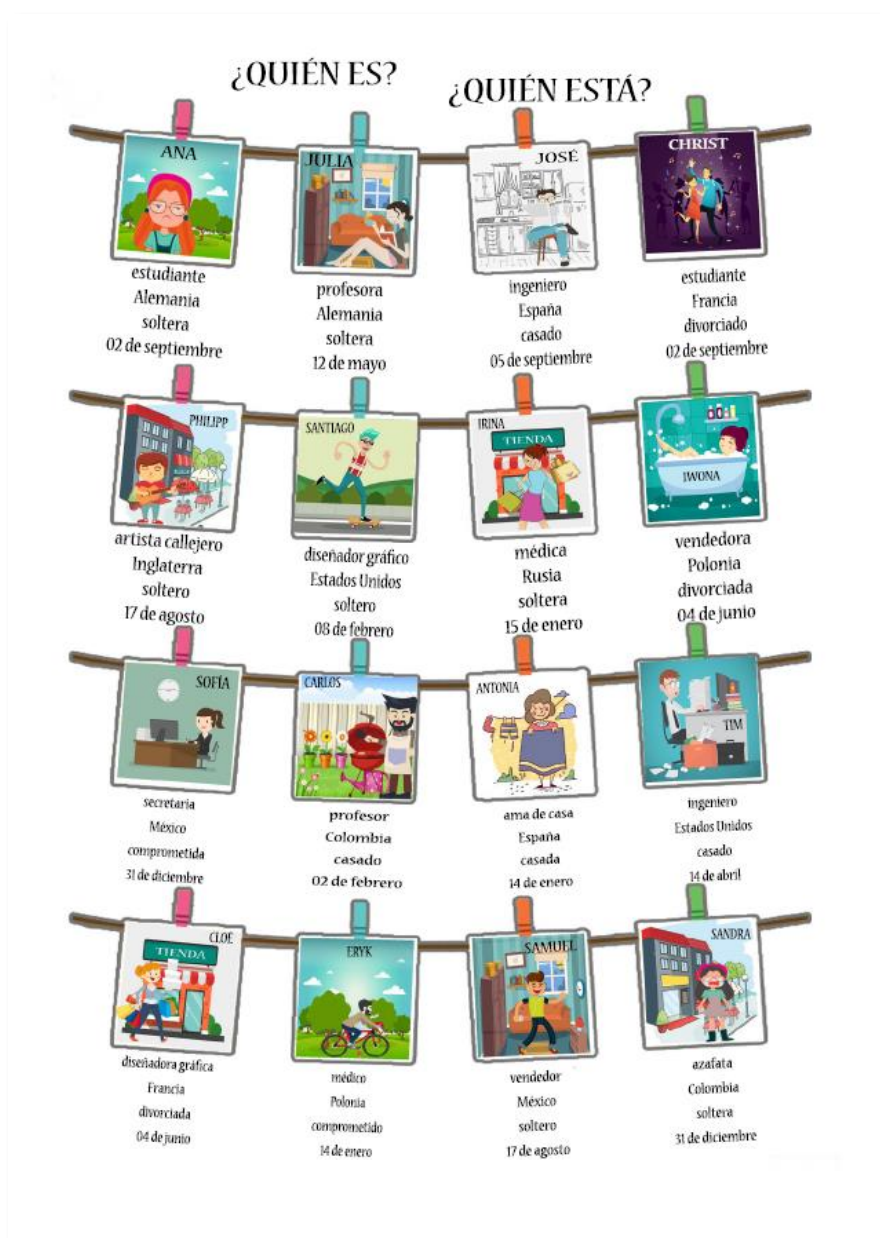


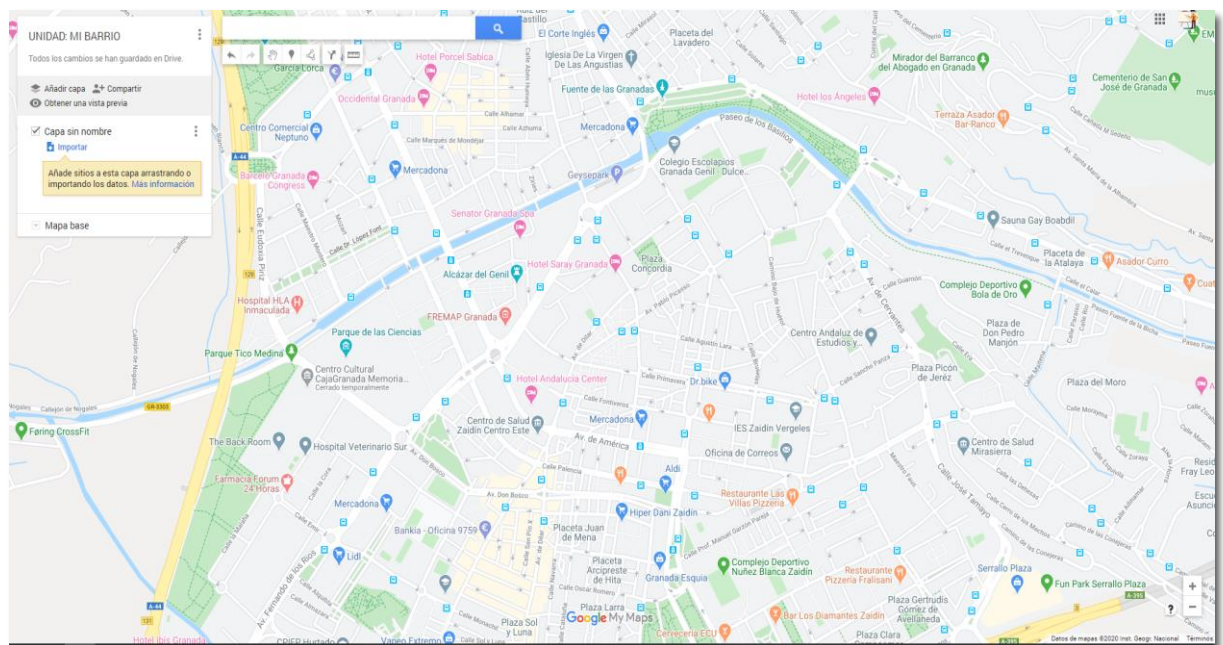
Ilustración 5. *Profe de Español* (2016)

Actividad 12 - Mi barrio es así, actividad de elaboración propia usando los recursos gratuitos de *Google Maps*.



Ahora que Peter conoce su barrio, ¡vamos a conocer nosotros el nuestro! Salgamos a pasear y descubramos qué podemos hacer y cómo seguir aprendiendo.

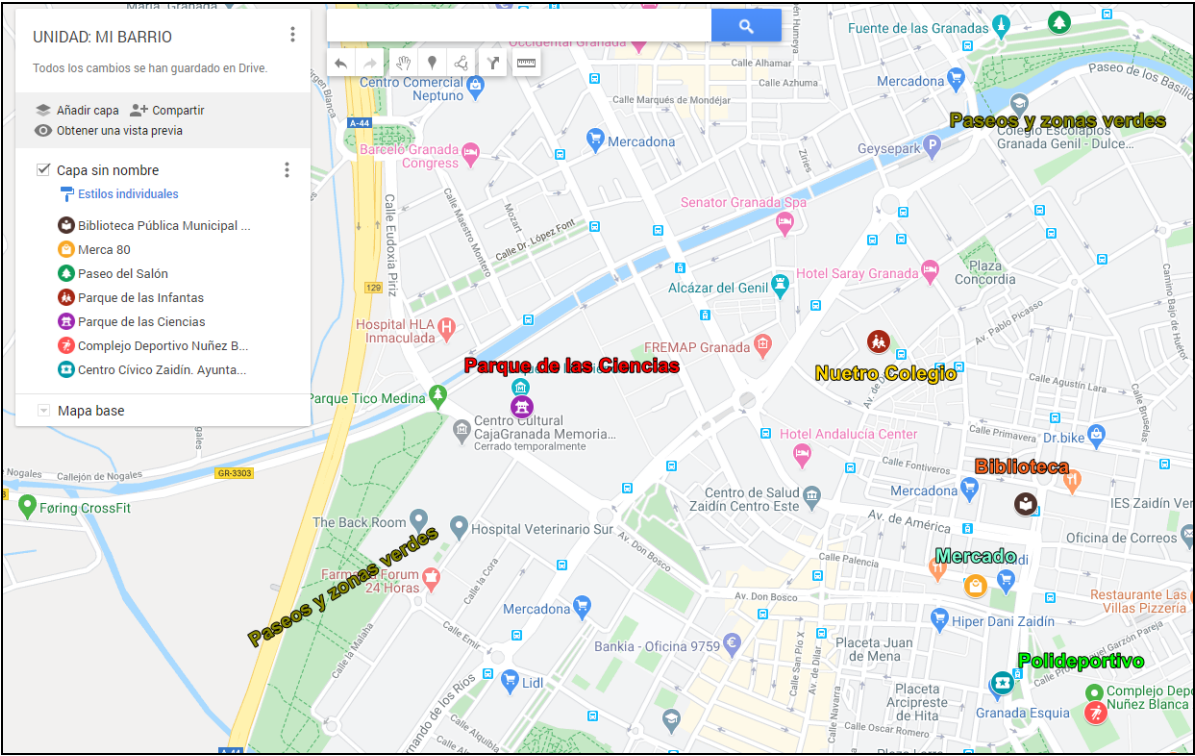
a) Realiza un itinerario en el que aparezcan sitios relevantes de nuestra ciudad y defínelos.



Captura 7. *Google Maps*

En primer lugar, deberán hacer una lista con los sitios que consideren de interés del barrio, como, por ejemplo, el teatro, polideportivos, zonas verdes, el mercado municipal, nuestro propio centro...

Una vez tengamos los sitios seleccionados, se añadirán al mapa virtual. A partir de ahí, deberán comparar los sitios entre sí, utilizando los comparativos y los adjetivos vistos a lo largo de la unidad. Además, deberán escribir una definición de cada uno y como propuesta para casa, hacer una fotografía de cada punto marcado para añadirla a las fichas que se crearán y añadirán a nuestra unidad en la plataforma *Google Classroom*.



Captura 8. Ejemplo de creación de mapa virtual con Google Maps

MERCADO	POLIDEPORTIVO	PARQUE DE LAS CIENCIAS
El mercado está a 10 minutos de mi casa. Es muy grande. Mis padres son los fruteros de la tienda de la entrada. El edificio es más grande que el colegio, pero no tan bonito.		

Tabla 5. Ejemplo de comparación y descripción de los lugares interesantes del barrio

Esta actividad no solo ayudará a ubicar a los estudiantes, muchos de ellos recién llegados al distrito, sino que también obtendrán una imagen más clara de qué les rodea y qué sitios de interés tiene a su alcance. El uso de los adjetivos calificativos, sus grados, las oposiciones de polaridad, los verbos *ser* y *estar* y el gerundio serán

trabajados para afianzarlos y dar por finalizado el tema de la forma más satisfactoria posible.

Todas las actividades y recursos quedarán perennes en la capeta recopilatorio (drive) usada durante todo el curso, así como facilitaremos a nuestros estudiantes cuantos recursos demanden a fin de crear un entorno propicio con una enseñanza - aprendizaje eficaz.

8. Atención a la diversidad

Partiendo del principio de individualización de la enseñanza, de la información de tránsito y de los informes realizados por el equipo docente, podemos afirmar que nos encontramos un grupo de gran diversidad en cuanto a capacidades y ritmos de aprendizaje.

Se adaptarán los ejercicios y actividades de manera individualizada, aunque todos deberán alcanzar los objetivos propuestos en cada unidad. Además de este proyecto, a lo largo de la programación se llevarán a cabo numerosas actividades que favorezcan la cohesión del grupo y posibiliten, así, un clima de confianza, colaboración y respeto., así como una serie de medidas tanto generales como específicas para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el estudiantado, haciendo hincapié en el alumno con TDAH y en la alumna con hipoacusia.

- *Alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad:* El TDAH no es un problema de capacidad cognitiva, sino un trastorno del rendimiento debido a la dificultad del aprendizaje que da la sintomatología, la capacidad de autocontrol y gestión de su comportamiento.

Con este alumno se planteará toda la sesión antes de llevarla a cabo, siempre por escrito y en una zona visible del aula, se recordará la sesión que se dio en la clase anterior y se simplificarán las instrucciones. Además, este estará sentado en el grupo más cercano al proyector/pizarra, procurando no generar diferencias entre él y el resto de compañeros. Se potenciará el aprendizaje cooperativo, se controlará la agenda de aula diariamente y se utilizará un lenguaje positivo.

- *Alumna con hipoacusia*: en este caso la alumna presenta una hipoacusia leve (umbrales entre los 20 y 40 dB), por lo que puede mantener una conversación frente a frente con una persona o un grupo pequeño en un ambiente tranquilo, aunque presenta dificultades para escuchar en reuniones, en ambientes ruidosos y a distancia.

Con esta alumna facilitaremos todas las actividades de escucha por escrito, propiciando que la estudiante esté sentada cerca de la fuente de sonido.

9. Evaluación

La evaluación tendrá como finalidad principal proporcionar información relevante sobre los progresos y dificultades de los estudiantes en la consecución de los objetivos educativos programados. En todo momento se persigue el aprendizaje significativo por parte del alumno, pues como indica Flores (2016), el aprendizaje es eficaz cuando el aprendiz lo construye sobre experiencias propias, aportando sentido a los conceptos. Esto hace necesario que nuestra evaluación tenga un carácter global, continuo y criterial:

- Global: se tendrá en cuenta el progreso del alumnado a nivel general, sin centrarnos en un aspecto específico de la lengua meta. Este tipo de evaluación se lleva a cabo al finalizar cada unidad, pero posee un papel relevante al finalizar la programación anual, pudiendo valorar –gracias a la evaluación continua- el progreso del alumnado.
- Continuo: el carácter continuo implica la inmersión en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se produzcan, averiguando sus causas y, en consecuencia, permitiéndonos adoptar las medidas necesarias para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Criterial: Se establecen unos criterios para evaluar todos los aspectos educativos. Estos criterios se diseñan partiendo de los objetivos previamente definidos, de esta forma se asegura la idoneidad entre lo que se pretende conseguir, lo que se realiza y lo que se consigue.

Queda añadir que, además de emplear diferentes tiempos y momentos para la evaluación, también se utilizarán diferentes métodos, medios e instrumentos para evaluar esos criterios educativos.

En todo proceso educativo no solo se debe evaluar el aprendizaje, sino también la enseñanza. Como docentes evaluaremos nuestra acción educativa tal y como se ha planteado anteriormente. En función de los objetivos de enseñanza propuestos, nos autoevaluaremos mediante rúbricas, revisión del anecdotario y las reflexiones diarias. También se tendrá en cuenta la opinión del alumnado, este cumplimentará cuestionarios acerca de la unidad realizada, rúbricas sobre la actitud docente o encuestas sencillas con un emoticono para evaluar lo interesante que le ha resultado el día y una breve anotación sobre lo que le ha gustado más y lo que menos. También, en la parte final de cada sesión se dedicarán unos minutos a la autoevaluación de actividades y su puesta en común, procurando el intercambio comunicativo de los participantes tanto entre ellos como con el docente a fin de afianzar los contenidos y resolver las posibles dudas que sigan surgiendo.

10. Conclusiones

A lo largo de esta unidad se presentan todas las razones que nos han hecho elegir un modelo educativo para la enseñanza de español como L2 basado en el uso de las TIC y el enfoque comunicativo, tanto en las explicaciones como en el diseño de actividades relacionadas con los contenidos relativos a un nivel A2 recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Una de las razones surge a raíz del artículo de Flores, Galicia y Sánchez (2007), a través del cual se evidencia la asiduidad con la que recurrimos a las nuevas tecnologías y cómo estas se han convertido en una parte esencial de nuestro día a día.

La elaboración de una unidad didáctica recurriendo a las nuevas tecnologías no solo se debe ver como una opción, sino como una necesidad dentro de este nuevo mundo que hemos creado entre todos. Comunicar rápido, de manera efectiva y de forma atractiva es la lucha de cada docente que conformamos el sistema educativo actual, la sobreinformación y la estimulación constante de nuestros estudiantes nos obliga adaptarnos y actualizarnos de manera constante en un nuevo mundo que avanza y que a priori no tiene intenciones de parar.

Las nuevas tecnologías deben verse como un aliado, un aliado en ocasiones difícil de tratar, pero que nos ofrece tantas posibilidades y recursos que merece la pena dominar. Podemos hablar de globalización dentro del proceso educativo y del impacto tecnológico hoy día, pero dado el momento en el que se desarrolla esta unidad, no podemos obviar la imperiosa necesidad de una educación potenciada por el uso de la tecnología, que escala en su papel de importante a esencial. Nuestro sistema educativo se ha quedado obsoleto y debe hacer frente a una nueva ola – esperanzadora – y para algunos poco confortable, que ha venido para imponer un nuevo eje vertebrador en el que sustentar una educación moderna y de calidad.

Esta unidad es una adaptación y la introducción de lo que puede llegar a ser ese nuevo modelo. Para ello, también hemos tenido en cuenta aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos, en este caso el adjetivo y los verbos *ser/estar* entre otros, desde el punto de vista gramatical, semántico y sintáctico. Esto ha sido posible gracias a las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Teniendo en cuenta todas estas recomendaciones, así como las proporcionadas por el MCER y el Instituto Cervantes, hemos desarrollado esta unidad en la que se trabajan de manera lúdica y dinámica contenidos relacionados con el adjetivo, el uso de *ser/estar* con el adjetivo y la perífrasis *estar* + gerundio, entre otros. Durante el proceso de elaboración y diseño siempre se ha tenido presente al alumnado con el fin de ofrecer una unidad que se adapte a sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, dando respuesta a sus necesidades educativas y lingüísticas.

11. Referencias bibliográficas

- Aletá, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(3), 1-10. doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael0390> [fecha de consulta: 06/07/2020].
- Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3> [fecha de consulta: 05/04/2020]
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [traducción del Instituto Cervantes, 2002]. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Cruz, M. (2001). La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (7), 10-19. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-7-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-internet-y-las-nuevas-tecnologias/ensenanza-lengua-espanola/13141> [fecha de consulta: 29/06/2020].
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera marcoELE*, (19). Recuperado de <https://marcoele.com/veinte-anos-de-tecnologias-y-ele/> [fecha de consulta: 24/06/2020].
- Cuesta, J. (2007). ¿Es posible simplificar los usos de ser y estar en la enseñanza de ELE? *RedELE, Revista Electrónica de didáctica /español, lengua extranjera*, (10). Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72102> [fecha de consulta: 06/07/2020].
- Flores, A., Galicia, G. y Sánchez, E. (2007). Una Aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100004 [fecha de consulta: 21/04/2020].

- García, M.J. (2020). Bloque 2. Contenidos con destrezas comunicativas y estrategias didáctica en la enseñanza/aprendizaje de la Gramática del Español como Lengua Extranjera. (Material de clase, documento no publicado). Universidad de Jaén, Jaén.
- Garrido, M. (2015). *Las TIC y la enseñanza de lenguas extranjeras* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/1961> [fecha de consulta: 30/06/2020].
- Gutiérrez, M.L. (1991). Sobre ser/estar en español y su Enseñanza a anglohablantes. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.) *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*. III Congreso Nacional de ASELE. Málaga, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm [fecha de consulta: 27/06/2020].
- Hériard, P. (diciembre 2019). La política lingüística. Bruselas: Parlamento Europeo. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica> [fecha de consulta: 27/06/2020].
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (s.f.). *Qué son los DELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es> [fecha de consulta: 20/06/2020].
- Instituto Cervantes (s.f.). *Quiénes somos*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm [fecha de consulta: 20/06/2020].
- Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la dirección general de participación y equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y de programa de apoyo lingüístico para inmigrantes.
- Iriarte, M. D. (2015). Decidir el uso de ser y estar sustituyendo el foco de atención del adjetivo al tipo de sujeto. En O. Cruz (Ed.) *La formación y competencias del profesorado de ELE*. XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm [fecha de consulta: 06/07/2020].
- Junta de Andalucía (s.f.). *Enseñanza de español e integración*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de

- <https://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/integracion.html>
[fecha de consulta: 30/06/2020].
- Lápiz de ELE (2020) *Cada maestrillo tiene su librillo, manual de emergencia con infografías, fichas y tableros de Lengua*. [Infografía]. Recuperado de <https://www.lapizdeele.com/downloads/libro/>
- Lingolia (s.f.) *Gramática, ser y estar – ejercicios*. Leipzig: Lingolia. Recuperado de <https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/verbos/ser-estar/ejercicios> [fecha de consulta: 20/05/2020]
- Lisbe, D. (productor). (2009, abril 30). *Heavenly Appeals* [Youtube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MYq_35xJtFY [fecha de consulta: 16/05/2020]
- Martín, A. (2004). Los diccionarios monolingües de E/LE: adjetivos para la descripción física y de carácter. Análisis y propuestas. En M. A. Castillo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coord.). *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. XV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm [fecha de consulta: 20/04/2020].
- Millán, M.R. (1988). Consideraciones sobre la adquisición del adjetivo y su semántica. *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica*, (11), 269-285. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87688> [fecha de consulta: 29/06/2020].
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Pla, F.P. (2019). Bloque 1. La pragmática: visión general. (Material de clase, documento no publicado). Universidad de Jaén, Jaén.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. [fecha de consulta: 15/06/2020].
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rubio, A.D. (2012). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. *TONOS, Revista electrónica de estudios filológicos*, (22). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/tintero-6-uso_de_las_nuevas_tecnologias.htm [fecha de consulta: 28/06/2020].
- Sánchez, L. y García, Nieves. (Coords.) (2007). *Nuevo Español 2000 (5a ed.)*. Madrid: SGEL.
- Torres, M. (2020). Bloque 1. La Gramática en el ámbito del español como lengua extranjera. Enfoques tradicionales y propuestas metodológicas actuales. (Material de clase, documento no publicado). Universidad de Jaén, Jaén.
- Yagüe (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera marcoELE*, (25), 1-20. Recuperado de <https://marcoele.com/didactica-se-escribe-con-tic/> [fecha de consulta: 15/04/2020].