



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA PARA ALUMNOS DE ESPAÑOL DE NIVEL B1 PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN ESPAÑOL COMO MODO DE CONSOLIDACIÓN Y REFUERZO DEL APRENDIZAJE

Alumno/a: Cervantes Martín, María del Carmen

Tutor/a: Prof. D. Narciso M. Contreras Izquierdo

Dpto: Departamento de Filología Española

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	P. 3
2. MARCO TEÓRICO	P. 5
2.1. LA LENGUA ESPAÑOLA DENTRO DEL PCIC	P.5
2.2. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE	P. 8
2.2.1. TEXTOS LITERARIOS Y COMPETENCIAS EN ELE	P. 12
2.2.2. ELECCIÓN DE TEXTOS	P. 14
2.2.2.1. TEXTO ORIGINALES O TEXTOS ADAPTADOS	P. 16
2.2.2.2. LA NARRATIVA BREVE	P. 17
3. PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICO	P. 17
3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE	P. 19
3.2. ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO	P. 20
3.2.1. ROL DEL PROFESOR	P. 20
3.2.2. ROL DEL ALUMNO	P. 22
3.3. TIPO DE ACTIVIDADES	P. 23
3.4. METODOLOGÍA	P. 26
3.4.1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	P. 26
3.4.2. ESTRATEGIA Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS	P.28
3.5. RECURSOS, MATERIALES Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS	P. 29
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	P. 30
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	P. 30
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	P. 32
4.3. CONTENIDOS	P. 33
4.4. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	P. 35
4.5. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA UNIDAD DIDÁCTICA	P. 53
4.5.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MCER	P. 54
4.6. EVALUACIÓN	P. 55
5. CONCLUSIONES	P. 56
6. BIBLIOGRAFÍA	P. 58
7. ANEXOS	P. 61

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una Lengua Extranjera (en adelante LE) se orienta hoy hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, concepto introducido por Hymes (1971) y relacionado con la capacidad no solo de realizar enunciados gramaticalmente correctos, sino que a su vez sean socialmente apropiados. Lo común a todas las versiones de la enseñanza comunicativa de la lengua, según afirman Richards y Rodgers (1998), es una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase.

En el actual marco tecnológico y globalizado del s. XXI se puede afirmar que el objetivo de aprendizaje de una lengua está más allá del mero, aunque por otra parte necesario, conocimiento del sistema lingüístico, su finalidad está principalmente enfocada a suplir las necesidades comunicativas entre las personas. De este modo, a la hora de enseñar una lengua es necesario tener en cuenta el objetivo para la que se aprende. Conforme se recoge en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y como señala Sánchez (2005: 355) la enseñanza de una LE promueve “la comunicación e intercambio cultural entre las muchas y diferentes lenguas y culturas europeas”.

Desde este enfoque, en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una LE, hay que tener en cuenta no solo la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa, sino que más allá de esto, para llevar a cabo una comunicación exitosa, es necesario también el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, aunado con el conocimiento cultural y contextual que rodea a la LE.

Es aquí donde podemos contemplar la importancia esencial del uso del texto literario en el entorno de la enseñanza de una LE. Los textos literarios nos aportarán un amplio input lingüístico y cultural y nos brindan la oportunidad de entender la literatura conforme parte de un evento que refleja los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla y, por lo tanto, en los que nos están mostrando modos de vida.

Otro aspecto fundamental del planteamiento didáctico es la adaptación al entorno actual en el que nos encontramos en el que destaca la gran presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La moderna lingüística aplicada dentro de las nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de una LE contempla como fundamental el papel de las TIC, tal y como recoge Peralta (2008:131):

Las TIC tienen un papel fundamental en cuanto a la innovación pedagógica se refiere y esto se debe a diversos motivos. Las TIC pueden contribuir a poner en práctica las premisas de los enfoques comunicativos y, más concretamente, de la enseñanza mediante tareas; puesto que, promueven el trabajo colaborativo entre los alumnos y proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades propuestas.

Estas son las premisas tenidas en cuenta para la realización de este trabajo: desarrollar una propuesta didáctica innovadora basada en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, en la que se trabaje con textos literarios procedentes de la lengua objeto de aprendizaje reconociendo su valor lingüístico, estético y cultural y que sirva para fomentar la lectura con el objetivo de reforzar y consolidar el aprendizaje de la Lengua Meta (en adelante LM), y sin olvidar mostrarles el placer de la lectura para que ellos la valoren y se sientan motivados a seguir leyendo.

Este trabajo comienza con la presentación del marco teórico sobre el que se fundamenta este trabajo, en el que se hace referencia principalmente a las bases que hoy nos ofrece el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2002) (PCIC), y a la puesta en valor de la literatura a modo de herramienta fundamental en el aprendizaje de una LE. Seguidamente, y antes de comenzar con la descripción de la propia propuesta, realizaremos el planteamiento didáctico en el que se inscribe la unidad que vamos a plantear, describiremos el paradigma y enfoque en la que se ubicará, los criterios seguidos para la selección de los textos y cómo llegamos al microrrelato como input literario idóneo para nuestro diseño didáctico. También se fijan cuáles deben ser los papeles del profesor y alumno en esta unidad, así como el tipo de actividades, metodología, estrategias, recursos, materiales y espacios donde tendrá lugar la propuesta. Finalmente se presenta una descripción completa de la unidad didáctica partiendo de su contextualización y definición de objetivos concretos y contenidos, y

finalizando con la descripción de las diferentes sesiones y las actividades posibilitadoras que en ellas se plantean para la realización del proyecto final propuesto a través de la *WebQuest 2.0* “Leer para aprenderlo y disfrutarlo”.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LENGUA ESPAÑOLA DENTRO DEL PCIC

Para la enseñanza formal del español como lengua extranjera (ELE), es necesario partir de las referencias marcadas en el PCIC (2002) que a su vez tiene en cuenta los niveles de referencia establecidos por el MCER. En la actualidad, el contenido del PCIC se presenta a modo de herramienta fundamental y básica para llevar a cabo el planteamiento de los objetivos y contenidos a trabajar dentro de la enseñanza de ELE. Además, uno de los puntos positivos que destacamos de este plan es la posibilidad de adaptación de los contenidos aquí recogidos, ya que tal y como desde el MCER (2001) se señala se tienen en cuenta para su planteamiento los diferentes contextos, por lo que más que una guía, se presenta como sugerencia para que cada profesor pueda adaptarlos a un contexto concreto. Estos documentos institucionales que establecen líneas y marcos de referencia representan una ayuda fundamental para la realización de los planteamientos didácticos concretos en ELE.

Basándonos en los niveles comunes de referencia recogidos en el MCER (v. fig. 1), utilizaremos aquellos contenidos relacionados con el nivel intermedio (B1), nivel objetivo en el que nos basamos para el desarrollo de nuestra propuesta. Por tanto, la base será el inventario recogido bajo este apartado, aunque adaptado a la situación contextual concreta en el que ubicamos este trabajo.

El alumno tipo perteneciente a nivel B1 según se perfila en los documentos base del MCER y del PCIC es considerado apto para interactuar comunicativamente, tanto de forma oral como escrita, en situaciones de la vida diaria y con autonomía suficiente para desenvolverse en diferentes tareas que conlleven el uso de la lengua. Por lo tanto, el diseño curricular aquí recogido debe concretarse en actividades que fomenten las habilidades para el entendimiento, elaboración y comunicación de nociones estándares normalizadas en la vida diaria, no solo las básicas.

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPTORES
C = Usuario competente	C2 = Maestría	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1 = Dominio operativo eficaz	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
B = Usuario independiente	B2 = Avanzado	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y contras de las distintas opciones.
	B1 = Umbral	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
A = Usuario básico	A2 = Plataforma	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 = Acceso	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fig. 1 Niveles de competencia (MCER, 2002:26)

Para obtener unos adecuados resultados en la enseñanza de una LE hay que partir de un apropiado planteamiento didáctico. Cuanto mayor sea la adaptación de estos programas a la realidad competencial de los alumnos, tanto más eficaces serán. Sin embargo, ante la imposibilidad de crear programas individualizados, tomamos como base para este trabajo los descriptores ilustrativos que presenta el MCER (2001) y que se recogen también dentro del PCIC. Posteriormente, será labor del docente el realizar la máxima adaptación posible a su entorno para obtener los mejores resultados.

Los descriptores se refieren a tres metacategorías (MCER: 2002:27) que son:

- Actividades comunicativas: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión.
- Estrategias: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas.
- Competencias comunicativas: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

El MCER también nos ofrece otra información relevante e importante para el desarrollo de una propuesta didáctica como es la información recogida en los cuadros de autoevaluación (v. fig. 2) y los aspectos cualitativos de la lengua hablada (v. fig. 3), ambos fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Fig. 2 Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. (MCER 2002:30)

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas habituales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

Fig. 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. (MCER,2002:32,33)

Dentro del apartado del desarrollo de los alumnos como competentes a la hora de interactuar, hemos visto cómo, además de la dimensión lingüística, es fundamental la dimensión intercultural. Para este punto, el MCER recoge y así lo referencia el PCIC, las tres grandes dimensiones en las que se establecen los objetivos y que marcarán la definición de los objetivos concretos que desarrollaremos en este trabajo. Específicamente para el nivel intermedio (B) se encuentran divididos en los siguientes apartados:

1) Alumno como agente social:

- Desarrollar su capacidad para desenvolverse en transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana.

- Desarrollar su capacidad para participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integra.
 - Capacidad de desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, sus gustos y preferencias y su campo de especialidad.
- 2) Alumno como hablante intercultural.
 - 3) Alumno como aprendiz autónomo.

Estos aspectos representan el marco tenido en cuenta en relación a los parámetros para la enseñanza de ELE. Sin embargo, al mismo tiempo, estos documentos recogen el objetivo de que el alumno desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, y es en este aspecto como hemos señalado, donde entra en juego el otro apartado fundamental de este trabajo, la importancia de los textos literarios para el desarrollo de la competencia intercultural en los alumnos. A continuación, haremos referencia al papel de la Literatura en el aprendizaje de una LE.

2.2. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Conforme señala Mendoza (2004) hay tres razones fundamentales que justifican el uso de textos literarios dentro del marco de la enseñanza aprendizaje de una LE:

- 1) Los diferentes usos de la lengua que se recogen en estos textos, y que puede ayudar a contrastar el uso literario del estándar.
- 2) El input para la formación dado por la continuidad de los usos, códigos y expresividad.
- 3) La importancia de la lectura como base del aprendizaje.

En la enseñanza de una lengua los textos literarios se entienden fundamentales en el aprendizaje, tanto de una lengua materna, como una lengua extranjera. Sin embargo, esto no siempre ha sido así: en los inicios el texto literario era principalmente utilizado a modo de modelo de lengua, y así lo utiliza el “Método de Gramática-Traducción”, y siguió de este modo hasta la llegada del estructuralismo. A partir de ahí, el texto literario sufrió una postergación y su uso se minimizó a un mero instrumento de estudio lingüístico, sin atender a su valor cultural, pragmático y comunicativo. Hoy en

día, dentro del enfoque comunicativo adoptado en las aulas de enseñanza de una LM, la literatura ha vuelto a ponerse en valor por su gran aportación como elemento discursivo y lingüístico y como herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural y pragmática, dentro de la citada competencia comunicativa, aspectos más relevantes aún cuando se está estudiando una LE.

Sobre el papel de la literatura en la enseñanza de una LE se puede enfocar dentro de dos campos, la Lengua y la Literatura, y dentro de cada uno de ellos el texto literario se presenta como relevante, y es y debe ser tratado con diferentes enfoques.

En el campo de la lengua el texto literario representa un recurso muy importante para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los enfoques tradicionales de la enseñanza de la literatura abordaban su estudio desde un punto de vista puramente estilístico sin observar su pertenencia al aparato lingüístico. Por tanto, queda clara la dimensión lingüística de los textos literarios, y de ahí su importancia y necesidad de su empleo dentro del contexto curricular de la enseñanza de una LE.

En el campo de la Literatura, los textos literarios son los elementos que confirmarán el dominio lingüístico y a la vez, llevarán hacia el desarrollo de otras habilidades, y con ello, al desarrollo de la competencia literaria.

Los nuevos planteamientos que parten desde el enfoque comunicativo ofrecen considerar la literatura como una manifestación más del lenguaje, a la que se le une su importancia pragmática, ya que permite el estudio lingüístico e intercultural de una LE. Así lo afirma Avetín Fontana (2005): la literatura contribuye al desarrollo de las competencias cultural e intercultural. Esto lleva a que ya no existe una oposición entre competencia literaria y competencia lingüística, sino una complementación entre ambas. En la fig. 4, extraída de Mendoza (2004), podemos ver la relación entre textos literario y el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria:



Fig. 4 Relación entre textos y materiales literarios (Mendoza, 2004)

La importancia de la literatura en el desarrollo de la competencia intercultural y su éxito académico es clara, siendo necesaria una adecuada motivación por parte del profesor a sus alumnos hacia esas lecturas como señala Holby (1968:479) (citado en Plaza Velasco, 2015: 30):

If the students have been motivated to do additional readings in the foreign language out of a desire to know more about the life and Works of an author, to know more about his techniques, to know more about the period of history to which he belongs, to read Works of another author from the same culture, then the teacher may be assured that his class has been introduced successfully to another culture, another way of living, which can be related to his own.

Desde un planteamiento didáctico hay que entender que texto literario y complejidad no son sinónimos; las diferentes y amplias posibilidades disponibles de las producciones literarias permiten su adaptación a todos los niveles de enseñanza que recoge el MCER. De este modo, los textos literarios pueden ser perfectamente integrados dentro de la metodología del aula de LE y así lo recogen Gilroy y Parkinson (1996:221).

Por lo tanto, destacamos dentro de los textos literarios un doble valor de uso y en este sentido, Lazar (1993:33) hace referencia, por un lado, al estudio del lenguaje de los textos literarios:

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados.

Y por otro lado, Lazar (1993:14) alude también a la contribución de estos textos para su estudio literario junto a su valor cultural:

El estudio de la literatura la convierte en contenido o en asignatura de un curso de lengua, mientras que el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como muchos tipos distintos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la “competencia literaria” de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial.

Por lo tanto, los textos literarios se pueden utilizar como modo de conexión con la lengua directamente convirtiéndose en un claro apoyo lingüístico dentro de la enseñanza de la LE. Que un alumno lea un texto literario original español dentro del aprendizaje de ese idioma conllevará, desde un punto lingüístico, que ponga en marcha todos sus conocimientos a la vez, que reconozca los diferentes tipos de estructuras que allí se presentan y al mismo tiempo los dote de un sentido infiriendo valor a lo leído. Todo esto hace que el alumno trabaje de forma conjunta sus propias habilidades lingüísticas, y consecuentemente desarrolle su conocimiento de la lengua y su competencia comunicativa.

Por otro lado, los textos literarios son la base también en la enseñanza de literatura española o latinoamericana destinada a estudiantes de ELE. En este caso, la enseñanza de la literatura, según señala Plaza (2015) debe incluir un conocimiento de la

literatura (contextos, fechas, autores, etc.) y a la vez un conocimiento sobre literatura destinada a descubrir el placer de la lectura y creando lectores motivados y autónomos, alumnos que disfruten de esta lectura dentro del contexto educativo y fuera de él. Podemos afirmar aquí que los textos literarios son un input necesario para el desarrollo de diferentes competencias en el aprendizaje de una LE, y así lo vemos a continuación.

2.2.1. TEXTOS LITERARIOS Y COMPETENCIAS EN ELE

El MCER habla de competencia comunicativa de la lengua, que incluye a la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, etc.); y el saber aprender. En el siguiente fig. 5, extraído de Mendoza (2004), vemos cómo se plantea una integración de texto literario y competencias:

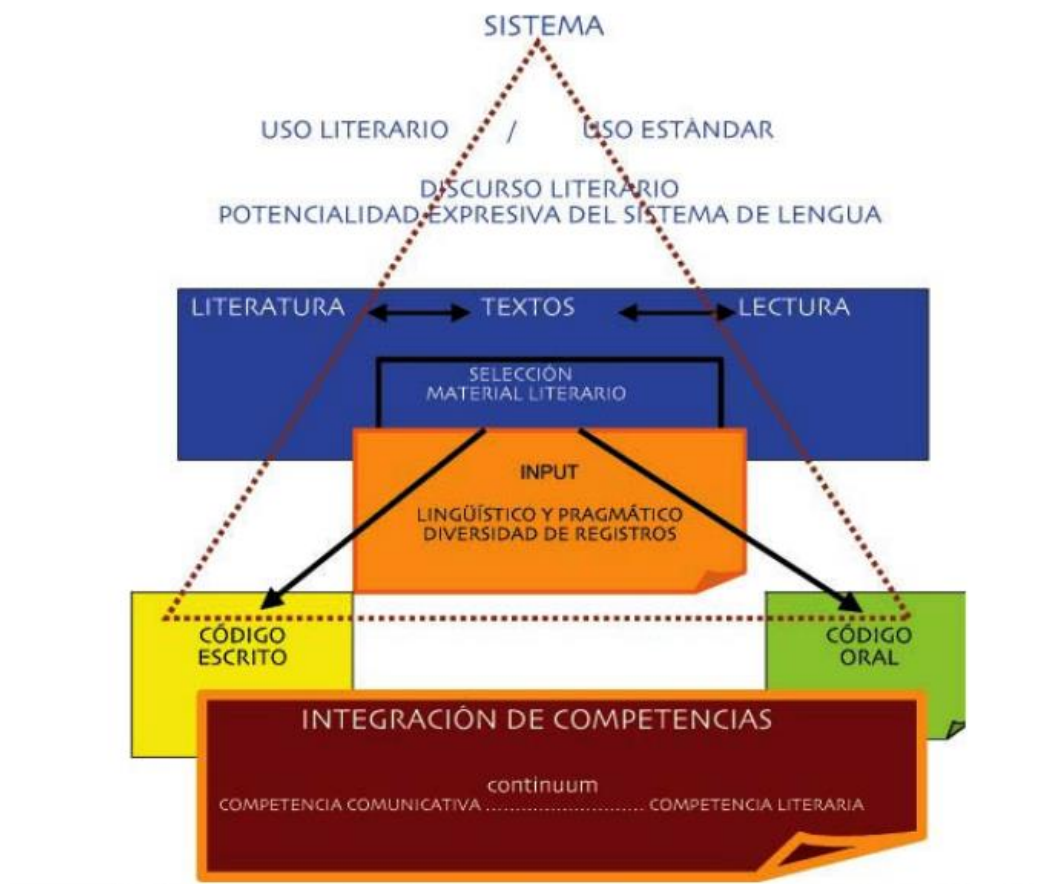


Fig. 5 Integración de texto literario y competencia (Mendoza: 2004).

Específicamente se puede relacionar la literatura con diferentes competencias como vemos seguidamente:

- Competencia comunicativa: hace referencia a las capacidades adquiridas que permiten a una persona desenvolverse de forma satisfactoria en una situación comunicativa real. En este campo los textos literarios presentan, según afirma Mendoza (2004), ponen a nuestra disposición una gran cantidad de muestras que presentan diferentes aspectos para trabajar la competencia comunicativa desde el punto de vista estético-literario o comunicativo-pragmático y cotidiano. Por lo tanto, queda claramente justificado el uso de textos literarios como material para el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos.

- Competencia lingüística: se refiere al propio conocimiento de la lengua en sí. En este caso, hay que partir de la base de un necesario conocimiento lingüístico para poder interpretar un texto literario y a la vez, el texto literario ayuda a trabajar aspectos lingüísticos de dos modos, las clases de literatura ayudarán, según comenta Plaza (2015:31) “a adquirir unos conocimientos [...] que les permitirán conocer mejor la lengua y les ayudará a entender la/s cultura/s y la/s sociedad/es que esta representa; por otro, la clase se convertirá en un contexto real de uso de la lengua”. Además, también tienen que estudiarse las características del texto literario, en tanto que tipo de discurso.

- Competencia intercultural y sociocultural: son parte de la competencia comunicativa del hablante y hacen referencia a su habilidad para actuar de forma adecuada en diferentes situaciones ante personas y contextos de otras culturas. Por lo tanto, los textos literarios representan la base para que el profesor haga llegar a sus alumnos conocimientos culturales.

- Competencia literaria: está en la intersección de las competencias lingüística, discursiva y sociocultural, ya que las tres intervienen en un texto literario.

De este modo, queda claro que el texto literario se presenta como una herramienta muy útil, más bien fundamental, a la hora de trabajar todas estas competencias en el aula de ELE con lo que se convierten en herramientas de uso didáctico muy rentables.

2.2.2. ELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Desde este punto de partida, el trabajo de desarrollo de propuestas didácticas debe comenzar con un punto fundamental, la adecuada selección de los textos. Para ello, hay que tener en cuenta como recoge Acquaroni (2007:80) “en líneas generales, es que los textos que seleccionemos tengan algo que transmitir a nuestros estudiantes y que puedan promover su participación activa en las actividades que se propongan sobre ellos.”; y, por lo tanto, es aconsejable seguir para la elección diferentes criterios (pedagógicos, lingüísticos, didácticos, temáticos y otros).

Por otro lado, Gilroy y Parkinson (1996: 215) recogen:

Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.

Y por su parte, Lazar (1993:3) afirma:

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.

En la selección de textos, encontramos el problema pedagógico del canon literario conforme recoge Plaza (2015). Dentro del canon está, por un lado, la complejidad de elección de textos, teniendo en cuenta el contexto, sistema educativo, ... hay que valorar la selección de la cantidad de lecturas, la dificultad de los textos, la selección de obras y autores, la selección de géneros y la ordenación de las lecturas. Por otro lado, es importante el establecimiento de los modelos de lectura, es decir, la necesidad de instruir a los alumnos en formas de lecturas institucionalizadas que les ayuden a afrontar el texto con las finalidades pedagógicas que hemos descrito. Para desarrollar una selección adecuada de textos, atendiendo a los problemas aquí

expuestos, se necesita una concienzuda labor preparatoria por parte del profesorado, y esta labor será el primer paso y la base para el éxito didáctico.

Una premisa que debemos tener clara a la hora de llevar a cabo la selección de los textos es su accesibilidad. Esto hace referencia a que el nivel de dificultad lingüística de los textos que se elijan no debe situarse a demasiada distancia de la competencia lectora de los alumnos. En nuestro caso, dentro del nivel B1 en el que nos situamos, debemos pensar en un léxico adecuado a este nivel y que maneje unas estructuras sintácticas sencillas. Con esto queremos lograr no solo el entendimiento de los textos, sino propiciar a la vez la posibilidad de disfrutar de ellos evitando a los alumnos la frustración de no poder llegar a entenderlos. Es lo que Krashen (Ellis, 1987: 157) denomina como “información de entrada comprensible” (*comprehensible input*), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno.

Otro aspecto fundamental a la hora de seleccionar los textos es tener en cuenta la motivación de los alumnos, que está basada en que sus contenidos sean vistos por los alumnos como relevantes para sus propios intereses.

En referencia al valor cultural, el contexto cultural en que se desarrolle la obra es también importante, debe poseer un valor significativo, pero a la vez comprensible por el alumno, bien por su conocimiento cercano o bien porque se han desarrollado actividades que ayudan a los alumnos a su entendimiento y puesta en valor.

En la propuesta didáctica la finalidad siempre presente debe ser que el discurso literario se acerque al alumno, tanto en los planteamientos más lingüísticos como en los literarios, de forma que le permita no solo su instrucción sino también su disfrute, y siempre teniendo en cuenta el grado de competencia del alumnado preparando así a futuros lectores asiduos en español.

Aunará por tanto, el estudio con finalidad de reflexión lingüística para el conocimiento progresivo de la propia lengua, producido cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus

propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas, junto con el estudio de reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos que favorezcan el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolle la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les de acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrente a situaciones que enriquezcan su experiencia del mundo y favorezcan el conocimiento de sí mismos.

Por otro lado, los textos seleccionados deben ser factibles para trabajar con ellos las diferentes destrezas lingüísticas, y para ello deben tener la posibilidad de ser explotados desde diferentes tipos de actividades que lleven al fomento del aprendizaje de la lengua estudiada. El enfoque a partir del cual nos acercamos a una obra desde diferentes tipos de actividades conllevará el potenciar la lectura en español de nuestros alumnos, viendo la actividad de la lectura más allá de una mera obligación didáctica.

2.2.2.1. TEXTOS ORIGINALES O TEXTOS ADAPTADOS

La opinión más generalizada es la del uso de textos literarios originales. Las razones para la no utilización de textos adaptados suelen venir principalmente de que precisamente esa adaptación conlleva una pérdida de la propia riqueza lingüística, comunicativa y cultural de la obra. A su favor tienen que la adaptación lingüística hace de ellos un material específicamente adaptado para el nivel al que se quieran incorporar, sin embargo, esto puede resolverse a través de un adecuado trabajo en clase y una adecuada motivación y selección del texto por parte del profesor.

En este sentido, Sanz Pastor (2006:125) afirma sobre las adaptaciones literarias:

alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo – tal vez, ni siquiera, como estímulo de lo otro.

Por lo tanto, defendemos el uso de textos originales en el aula a través del diseño de propuestas didácticas que los hagan accesibles a los alumnos.

2.2.2.2. LA NARRATIVA BREVE

Siguiendo a Sanz y Sanz (2010) los textos breves son idóneos para trabajar en el aula de ELE por sus amplias posibilidades didácticas, entre las que destaca (p.359):

Constituyen una obra en sí mismas; por tanto, su lectura y análisis invitan a la reflexión pues la mayoría incluyen una moraleja didáctica. La brevedad de los microrrelatos permite adaptarse a la realidad temporal de las clases. Es posible realizar de esta forma actividades en sesiones que permitan cerrarse con los objetivos de la unidad alcanzados. Al tratarse de textos reales, acercamos al estudiante muestras de lengua que completan su conocimiento sobre la cultura española e hispanoamericana.

Dentro de las diferentes denominaciones que han recibido este tipo de textos utilizaremos el término *microrrelato*, haciendo referencia a Valls (2008:12), quien recoge como característico de estos textos su imprescindible brevedad y su vigorosa narratividad. Por tanto, se trata de textos narrativos caracterizados por su brevedad, en los que se recoge una historia de gran intensidad, concentrando en pocas líneas el inicio, desarrollo y conclusión del género cuentístico. Además, hay que valorar que el cuento y el relato breve están muy presentes en la historia de la literatura española desde su origen oral en el romancero a los más modernos.

Estas premisas son las que nos han llevado a considerar el microrrelato como el texto literario básico para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica. A continuación, presentamos los planteamientos didácticos tenidos en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica.

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

Ya se ha señalado la importancia de los textos literarios en el aula de ELE, dentro de su aplicación para el aprendizaje de la lengua o de la literatura, y ahora es necesario hacer hincapié en el modo de aplicación didáctica. Es decir, no vale con trabajar un texto literario para que se desarrollen todas las competencias aquí expuestas

por sí solas, sino que para que se lleven a cabo tiene que haber un concienzudo trabajo previo de preparación didáctica.

Antes de comenzar, es necesaria una clara definición del contexto donde se va a llevar a cabo, el nivel del alumnado, el fin para el que lleva a cabo el estudio, etc. ya que marcará los pasos de la elaboración de la propuesta didáctica. Además, según vimos al inicio, también será esencial tener en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar. Tras la selección de los textos, el siguiente paso a realizar en la propuesta didáctica es la elaboración de las tareas. Este es un amplio mundo ya que las posibilidades a desarrollar son muy numerosas: creativas, lúdicas, de resolución de problemas, de interacción, etc. Además, hay que tener en cuenta que las tareas deben estar enfocadas al desarrollo de las competencias vistas, pero además posibilitar otras como “aprender a aprender” y destinadas también a cumplir con los objetivos curriculares y las bases marcadas por el MCER para conseguir la comprensión de los textos literarios.

Así, el material central de la propuesta didáctica es el texto literario, en la que como hemos estudiado, un mismo texto puede ser utilizado para diferentes niveles, siempre que sea utilizado de forma adecuada al contexto y al nivel. Así, en las tareas de comprensión, para cada nivel se establecerían resultados cuantitativos y cualitativos adaptados al nivel correspondiente. Pero según hemos comentado, serán las características contextuales, es decir, las competencias y características del alumnado, y el contexto de aprendizaje las que haya que tener siempre presentes a la hora de la planificación de la dificultad de las tareas.

Lo idóneo en el desarrollo de una propuesta didáctica basada en los términos hasta ahora planteados es que parta del objetivo del desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, para así, trabajar y aportar herramientas y conocimientos que les ayuden a desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa. Esos conocimientos serán los que articulen los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro.

El amplio uso de textos literarios y su comprensión contribuirá a la adquisición de los alumnos de destrezas comunicativas, ampliando progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria de forma que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación. Comenzaremos ubicando la propuesta dentro de un paradigma y enfoque concretos.

3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE

Partimos de un planteamiento didáctico posicionado, en referencia al nivel más abstracto, dentro del paradigma comunicativo alejado del de tipo estructuralista de interacción reactiva y ubicado dentro del nivel de interacción de conversación natural y espontánea. Por lo tanto, se atribuye especial importancia al desarrollo de estrategias de comunicación y aprendizaje destinadas a la interacción social.

A su vez, dentro del paradigma comunicativo, en un nivel menos abstracto, se pueden seguir diferentes enfoques. Valoraremos especialmente su desarrollo dentro de un enfoque por tareas cuyo objetivo es el fomento del aprendizaje a través del uso real de la lengua, por lo tanto, desde este punto los procesos de aprendizaje estarán centrados en el uso natural del lenguaje.

Los principios fundamentales del enfoque por tareas son:

- a) Se parte de actividades donde los alumnos tendrán que comunicarse para a partir de ahí descubrir los diferentes niveles de la lengua.
- b) En la propia realización de las tareas se trabajan de forma conjunta el uso de la lengua y el aprendizaje, esto es aprender la lengua utilizándola, imitando los procesos de aprendizaje natural. A la vez, este uso de la lengua conlleva el reconocimiento de estructuras y contenidos lingüísticos que se van trabajando.

Así, el diseño de las didácticas utilizará un enfoque por tareas con carácter retroalimentativo: comienzan con actividades introductorias que sitúan el aprendizaje dentro de una parcela comunicativa, las denominadas tareas posibilitadoras que van mostrando y desarrollando las diferentes capacidades en los alumnos, y con todo ello, se llegará a la realización de una tarea final como compendio y refuerzo de todo lo

aprendido. Al mismo tiempo trabajarán diferentes áreas del aprendizaje mediante la presentación de diferentes tipos de tareas de comprensión escrita (CE), comprensión oral (CO), expresión oral (EO), interacción oral (IO) y expresión escrita (EE).

3.2. ROL DEL PROFESOR Y ALUMNO

3.2.1. ROL DEL PROFESOR

El profesor tiene que adaptarse al contexto implicado por el paradigma comunicativo. Por tanto, no tendrán cabida el discurso pedagógico ajeno a la interacción conversacional real. En esta ocasión, desde la enseñanza comunicativa de idiomas se acaba conforme refiere Sinclair (1982) con el papel pasivo del alumno frente al de orador del profesor.

El profesor, para el éxito del proceso, tiene que adaptar la propuesta didáctica y su intervención pedagógica al contexto en el que tenga lugar para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea lo más realista y efectivo posible. El papel fundamental del profesor se centra ahora en crear las condiciones adecuadas para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje, esto es, ayudar a los alumnos al desarrollo de su competencia comunicativa. Analizando el papel del docente bajo este planteamiento didáctico, en relación con el modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012) (v. fig. 6) destacamos los siguientes puntos:

- Organizar situaciones de aprendizaje: antes de comenzar cualquier unidad deberá tener información previa del conocimiento de los alumnos acerca del contenido, realizando una evaluación de su alumnado y en consecuencia adaptarla. A través de las actividades propuestas para la activación de los conocimientos previos en el inicio se le facilitará llegar a los siguientes contenidos que se trabajarán.

- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: este proceso es esencial para valorar el nivel de aprendizaje y si realmente se está realizando la tarea de enseñanza-aprendizaje con éxito. El método evaluativo tiene que estar en la misma línea que el de aprendizaje, por tanto, un método evaluativo centrado en el paradigma estructural no tendrá cabida en esta unidad, sino que tendrá que estar

diseñado en relación con la interacción natural, base del paradigma comunicativo, con tareas similares a las desarrolladas. Se establecerá una evaluación basada en el trabajo diario en clase, en el trabajo grupal, en la participación en las diferentes actividades, y durante su desarrollo.

- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje: a través del desarrollo de actividades que lleven a los alumnos a reconocer y poner en valor su contenido didáctico.

- Facilitar la comunicación intercultural: con el uso de diferentes textos literarios para que puedan conocer diferentes contextos culturales.

- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo: en el marco actual del s. XXI un amplio uso de las TIC está destinado a motivar a los alumnos en el propio proceso de aprendizaje.

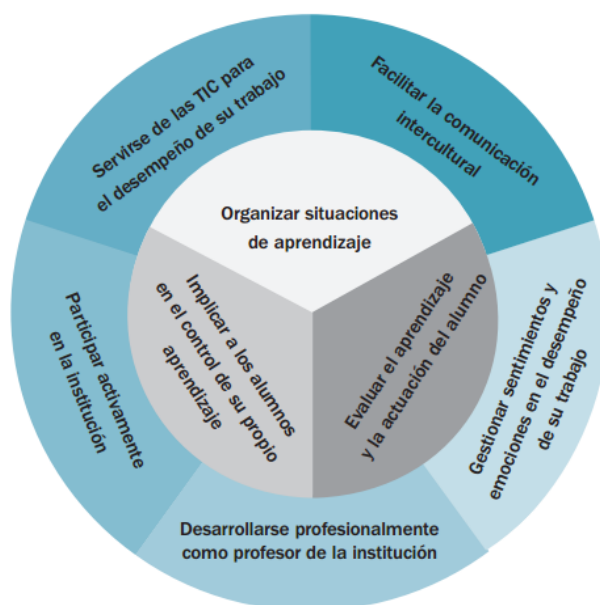


Fig. 6 Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012)

El resto de competencias clave que se recogen en este documento no están enfocadas directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al propio desarrollo y trabajo personal del docente para lograr lo que hemos visto hasta ahora, que tenga un rol de promotor del aprendizaje desarrollando las condiciones óptimas para el aprendizaje, en el campo afectivo y cognitivo, y de esta forma promover el aprendizaje autónomo de

su alumnado. Es por este motivo que solo las nombraremos para que sean valoradas por el profesor a la hora de desarrollar su tarea:

- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
- Participar activamente en la institución

Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma, sin importar el nivel en el que está ocurriendo, no puede ser sólo una evaluación crítica del desarrollo del estudiante de su competencia comunicativa, sino también una evaluación de las habilidades y destrezas desarrolladas por el estudiante con el fin de controlar su propio aprendizaje de la segunda lengua de forma autónoma. La enseñanza del componente estratégico “aprender a aprender” deberá ser incluido entre las diferentes destrezas que se desarrollarán en el aprendizaje con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

3.2.2. ROL DEL ALUMNO

Según se ha visto en el apartado anterior, ahora los papeles de profesor y alumno tiene que ser complementarios con un papel activo del alumnado. En el enfoque por tareas tiene especialmente cabida el planteamiento de una actividad final donde el alumno tendrá que llevar a la práctica lo aprendido y extrapolarlo al contexto de sus propias vidas.

Los alumnos deben presentar una actitud abierta y participativa y esto es lo que debe promover el profesor. Ahora bien, será primordial una centralización en el concepto de “aprender a aprender” en el que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje como ya se ha visto. Para crear y mantener la plena atención del alumnado, el profesor tendrá que inculcar en ellos unos altos niveles de motivación, no sólo extrínsecos (la nota o un aprobado más propios de planteamientos estructuralistas), sino también a través de motivadores intrínsecos donde los alumnos comprueben por sí mismos, a través de las tareas, cómo se desarrolla su capacidad comunicativa y descubran su verdadera aplicabilidad a la vida real.

Por tanto, para obtener el resultado esperado de desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, el profesor se valdrá tanto del material referenciado, como de estrategias de comunicación. Conforme señalan Richards y Rodgers (1998) lo más importante en la enseñanza no es el método, sino el planteamiento de tareas específicas y que los estudiantes estén motivados en su aprendizaje.

3.3. TIPO DE ACTIVIDADES

En el diseño de actividades atenderemos a los principios de aprendizaje significativo que postulan partir siempre de lo conocido a lo ignoto, de lo genérico a lo específico, de lo concreto a lo abstracto, avanzando de esta manera hacia adquisiciones cada vez más rigurosas y diversificadas. Debemos presentar a los alumnos una amplia gama de actividades graduadas en dificultad y en profundidad respecto a los contenidos: actividades de presentación-motivación, dirigidas a introducir al alumno en el tema, que frecuentemente vienen unidas a las actividades de evaluación de los conocimientos previos, mediante una serie de preguntas breves o de ejercicios que proporcionen la información necesaria sobre lo que los alumnos saben del tema que se va tratar para poder partir de esos conocimientos. Las actividades de exposición y explicación de los nuevos contenidos deben combinarse a lo largo de la unidad con actividades de desarrollo o aplicación de los contenidos, orientadas a fijarlos y adquirir habilidades y destrezas nuevas. Por último, deben formularse actividades de refuerzo que pueden ser planteadas como síntesis, repaso o recapitulación, que facilitan la relación entre los contenidos, o como ejercicios de aplicación para los alumnos que no tengan bien asimilados los contenidos nuevos. También, se formulan actividades de ampliación destinadas a la profundización de un tema para aquellos alumnos con los conceptos bien consolidados. Así mismo, se tratarán de combinar actividades individuales con las grupales, ya que el trabajo grupal supone un modo de interacción natural básico.

El éxito en el establecimiento de las tareas viene de una adecuada estructuración y presentación; por ello, dentro de la unidad se trabajarán los contenidos de forma separada y escalonada y quedarán unificados a través de la realización de una tarea final. Así, las diferentes actividades que se llevarán a cabo pueden agruparse según su finalidad:

a) Actividades de iniciación: antes de comenzar realizaremos actividades que nos ayuden a despertar el interés de los alumnos y al mismo tiempo evaluar sus conocimientos previos sobre los temas a tratar: lluvias de ideas, debates, etc.

b) Actividades de motivación: deben estar diseñadas de tal manera que ayuden a los alumnos a interesarse por el estudio de los contenidos. Estas actividades pueden abarcar: actividades con base de recursos multimedia, lectura de prensa, debates guiados, actividades relacionadas con las TIC, etc.

c) Actividades de desarrollo: deben permitir al alumnado adquirir los conocimientos mínimos perseguidos por cada unidad didáctica. La selección de estas actividades estará en relación con la evaluación inicial de los alumnos. Entre estas deben incluirse: clases teóricas, trabajos de investigación, exposiciones, etc.

d) Actividades de evaluación: la evaluación será continua, ya que la forma de presentación de los contenidos es gradual y acumulativa, para ser trabajados en conjunto en la tarea final propuesta.

e) Actividades finales: hace referencia a una tarea final donde se trate de forma global todo lo aprendido y con la capacidad de poder extrapolarlo a sus propias vidas. La idea es involucrar a los alumnos en la exposición de sus propias ideas a través de la información y experiencia obtenida a través de todo lo trabajado y leído. Además, proporcionarle una tarea gratificante y motivadora que desarrolle a la vez su propia competencia estratégica de “aprender a aprender”.

f) Actividades de ampliación: servirán para ampliar los conocimientos adquiridos, serán opcionales y no muy numerosas durante el curso, ya que implican un gran esfuerzo por parte del alumnado: búsqueda de información y elaboración de informes, lectura de alguna obra literaria más amplia con la posterior elaboración de alguna tarea, etc.

g) Actividades de refuerzo: para los casos de alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje, o los que el estudio de algún punto concreto les resulte especialmente difícil, diseñaremos actividades que les ayuden a superar dichas trabas y a asimilar los principales conceptos de la unidad para llegar a alcanzar los objetivos con éxito. Estas actividades de refuerzo serán: resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, resolución de ejercicios que relacionen varios conceptos explicados en clase, ejercicios en línea para reforzar los aprendizajes, etc.

Los textos literarios serán el punto de partida de un gran número de actividades, por lo que habrá que establecer también unas actividades específicas para el trabajo de estos textos. Estas se pueden dividir en tres apartados fundamentalmente:

- Actividades de prelectura: estas tienen un valor crucial para despertar el interés de los alumnos en las lecturas: trabajar el vocabulario y facilitar su entendimiento, acercar el tema principal, relación con el contexto, etc.

- Actividades de lectura: para mantener el interés de los estudiantes en el texto, aunque con otros fines secundarios, no menos importantes como es incidir en el entendimiento del texto (lingüístico y pragmático): análisis de estructuras, reconocimiento de categorías, estructuración de los textos, etc.

- Actividades de poslectura: una vez comprendido el texto es importante estimular la reacción de los alumnos ante los temas tratados en la obra. Será también la forma de extrapolarlos a la vida real y tienen cabida aquí un gran número de actividades: de escritura, de representación, de exposición, etc.

Todas las actividades estarán diseñadas para posibilitar trabajar las diferentes destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita).

Es necesario hacer una referencia al planteamiento de tareas desde un punto de vista lúdico. Las tareas deben ser presentadas de forma atrayente para el alumno de forma que se genere la automotivación del aprendizaje de la LM. Para ello, se plantean tareas que necesitan de una participación activa de los alumnos. Este tipo de metodología se centra en el aprendizaje significativo, básico en el desarrollo de la competencia comunicativa, y en el desarrollo del componente estratégico.

Por otro lado, estará constantemente presente el desarrollo de tareas dentro de un entorno virtual con el fin de que se favorezca el aprendizaje, más aún, teniendo en cuenta las edades de nuestros alumnos, que ya se encuentran entre los nativos digitales. La interactividad y la ventaja de poder acceder a estas actividades desde entornos diferentes al aula ayudarán a fijar el autoaprendizaje.

Las actividades, tanto en su nivel de realización como en la cantidad propuestas, están pensadas para un grupo de alto rendimiento y nivel de estudio, gran implicación y alta motivación. Por tanto, ante un curso que presente otras características será necesario realizar algún tipo de adaptación en el nivel y/o en la reducción de algunas de las actividades expuestas.

3.4. METODOLOGÍA

Tendremos como referente la formación integral del alumno, favoreciendo el equilibrio de las distintas capacidades que permitan al alumno asumir normas, valores, respetando las diferencias, y debe ser también motivadora que responda a las necesidades e intereses del alumno. Seguiremos, por tanto, una metodología centrada en la facilitación del trabajo autónomo del alumno, potenciando las técnicas de indagación e investigación y las aplicaciones de lo aprendido a la vida real. Se trata de un enfoque que pretende el aprendizaje significativo de los conceptos y los contrasta con la experiencia. El papel del profesor debe ser el de mediador, organizando y facilitando el contexto de aprendizaje, observando de forma activa los procesos y dificultades, combinando métodos expositivos y de indagación.

3.4.1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la dinámica de las clases contemplamos los siguientes principios pedagógicos:

a) Aprendizaje significativo: El profesor es el guía del proceso, el aprendizaje será eficaz cuando tome como referencia el nivel de partida de conocimientos de los alumnos. Si la base de que dispone el alumno no está próxima a los nuevos contenidos, no podrá enlazar de manera natural con ellos, y solamente conseguirá un aprendizaje de tipo memorístico mecánico, y no comprensivo. También se considera necesario que el profesor, en el transcurso de dicho proceso, recuerde los contenidos anteriores y los active de forma sistemática, ya que sobre ellos se asentarán los nuevos conocimientos.

Como ejemplo, en la sesión 5 realizaremos un pequeño cuestionario a los alumnos sobre sus hábitos lectores para que de esta forma ellos mismo tomen conciencia de sus propios hábitos y a la vez, el profesor los conozca para poder adaptar las siguientes actividades a desarrollar.

b) Actividad: nos centraremos en que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, aprendiendo por sí mismo, practicando o aplicando los conocimientos, puesto que esto supone una de las mejores formas de consolidar lo estudiado y favorece el desarrollo del aprender a aprender. Buscaremos así la integración activa del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje del aula, donde, a su vez, se debe mantener un clima de tranquilidad y cordialidad que favorezca el proceso educativo. Se trata de asimilar los conocimientos mediante su propio uso, descartando el aprendizaje puramente memorístico.

Como ejemplo, en la sesión 2-3 proponemos un método de aprendizaje colaborativo (MAC) donde todos tendrán que colaborar entre ellos construyendo su propio aprendizaje.

c) Interacción: El aprendizaje del alumno se realiza, muy a menudo, mediante la interacción profesor/alumno, que es importante que se produzca y multiplique. Pero el alumno aprende también de los iguales y por ello resulta necesaria la interacción alumno/alumno en el trabajo en grupo. Propondremos dinámicas que favorezcan esta interacción.

Como ejemplo, además del MAC ya comentado, en todas las sesiones habrá una tarea grupal o por parejas ya que estas tareas nos proporcionan una dinámica válida para llevar a cabo la interacción natural. Destacamos el debate regulado y preparado para la sesión 5 sobre “Lectura vs. ver la TV”.

d) Motivación y autoestima: el rendimiento académico está afectado por el nivel de motivación del alumnado y la autoestima que posea. Elevaremos la motivación del alumno con contenidos y actividades próximos e interesantes, lo cual pretendemos conseguir a través de los microrrelatos y el continuado uso de las TIC. El aumento de la motivación se realiza también cuando el alumno percibe la utilidad de los contenidos que se le imparten, una utilidad entendida tanto como funcionalidad práctica en su vida diaria, como académica. Al mismo tiempo, los alumnos aumentan el grado de motivación si se les plantean retos alcanzables y no metas lejanas y difíciles.

Un ejemplo es la tarea final del proyecto de la *WebQuest* que planteamos está enfocada a que realicen el trabajo para que también lo puedan conocer otros compañeros del centro. Que ellos puedan transmitir lo que pretendemos que aprendan, el valor de la literatura como herramienta de aprendizaje de español, además del propio placer que produce la lectura. Por ello, propondremos la posibilidad de exponer sus trabajos en el centro para el resto de compañeros.

Las tareas finales están enfocadas desde el punto de vista de la motivación no solo extrínseca apoyada por la evaluación final del trabajo, sino que principalmente su enfoque eminentemente práctico favorece que se trabajen los tres factores fundamentales de la motivación intrínseca, la autonomía, la maestría y el propósito, y por tanto favorecen en el alumno su capacidad de “aprender a aprender” y su propio autodesarrollo.

- Autonomía: potenciada a través de la libertad dada a los alumnos para la elección de estilo, diseño y redacción en las actividades, y todo ello, apoyado en las expectativas finales de esta unidad, hacer extensible a otros compañeros las conclusiones que ellos han obtenido.
- Maestría: representada por las actividades donde ellos tendrán que valorar y en poner en marcha sus propias capacidades y así, ayudarles a conseguir un mayor grado de autoeficacia en el dominio de una actividad.
- Propósito: los alumnos elaborarán sus trabajos con unos propósitos determinados, no solo el de la mera realización de la actividad, sino el de ayudar a sus compañeros y a sí mismos en el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.4.2. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS

Para desarrollar los principios pedagógicos mencionados, intercalaremos diferentes estrategias en la misma sesión, buscando compaginar unas estrategias didácticas expositivas con otras más prácticas. Básicamente, usaremos:

a) Exposición del profesor al gran grupo: con el apoyo de esquemas, mapas conceptuales, etc. Encontraremos actividades de desarrollo tanto de temas lingüísticos (sesión 1) como del tipo de herramientas y estructuras tácticas y pragmáticas para realizar en las exposiciones (sesión 5) u otras literarias como las características del cuento fantástico (sesión 4).

b) Trabajos autónomos: para fomentar la iniciativa propia. Se propondrán diferentes exposiciones o composiciones escritas como en el caso de la sesión 1, en la que tendrán que explicar que puede haber ocurrido en el desarrollo de un cuento del que facilitan un hipotético inicio y final.

c) Trabajos en equipos cooperativos: a través de tareas en clase o métodos concretos de trabajo cooperativo como el puzle de Aronson, lecturas colectivas, debates de diversos temas, etc.

d) Trabajos fuera del aula sobre temas concretos: para motivar a los alumnos a través de técnicas de motivación extrínsecas de autorrealización proponemos la exposición de los trabajos realizados en la tarea final en el centro para la implicación y participación de todos los alumnos.

e) Técnicas de trabajo: para fomentar el autoaprendizaje a través de herramientas como los mapas conceptuales, en los que nos centraremos, y para los que aportaremos diferentes herramientas digitales como text2mindmap o blu.us.

f) Aprendizaje por proyectos: este tipo de metodología es muy atractiva para los alumnos, a la vez que motivadora; asimismo, se trabaja en el aprendizaje colaborativo y ellos mismo irán construyendo su propio conocimiento. La *WebQuest* sirve para trabajar de forma conjunta y práctica diferentes contenidos.

3.5. RECURSOS, MATERIALES Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS

Es importante también tener claro en el proceso de enseñanza-aprendizaje los medios y recursos que se van a utilizar, ya que estos materiales didácticos sirven de ayuda pedagógica al profesor en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas docentes; y facilitan al alumnado la adquisición de los conocimientos.

- Material fotocopiable: de las lecturas seleccionadas, material teórico de apoyo, fichas de ejercicios y comprensión, etc.
- Material audiovisual: para las actividades de motivación de las diferentes

sesiones a través de vídeos y canciones.

- Aula de informática: se utilizará tanto en las sesiones destinadas a la *WebQuest*.
- Biblioteca: en ella realizaremos la actividad de aprendizaje colaborativo (MAC).
- Pizarra digital y Recursos Digitales: se utilizarán en clase para la presentación de materiales, la realización de ejercicios on-line de refuerzos para la exposición de los materiales audiovisuales y para la presentación de la *WebQuest*.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, presentamos una secuencia didáctica completa enmarcada dentro de una unidad didáctica de 8 sesiones para nivel B1. Comenzaremos realizando su contextualización, plantearemos los objetivos concretos, los contenidos que se van a trabajar con una explicación y comentario de las actividades propuestas y finalmente, se señala la evaluación. En los anexos aparecerá la información complementaria relativa a las actividades propuestas. Durante la creación y planteamiento de esta unidad se han tenido en cuenta todos los principios y argumentos que hasta ahora hemos presentado.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Un conveniente planteamiento didáctico tiene que partir necesariamente de una adecuada contextualización del entorno donde se va aplicar. A continuación, presentamos un hipotético contexto para que se pueda entender de forma adecuada la unidad didáctica que vamos a presentar.

- **CENTRO Y EQUIPAMIENTO**

Esta unidad didáctica está contextualizada dentro de un aula de aprendizaje de ELE. Geográficamente está situada dentro del territorio español, específicamente en el área de Andalucía, allí acuden alumnos de diferentes nacionalidades que están estudiando, por un lado, para obtener su acreditación idiomática y, por otro, para tener una mejor adaptación en su entorno. Contamos en el aula con medios TIC que apoyarán los procesos de enseñanza tales como conexión a Internet y pizarra digital, entre otros. El centro dispone de Biblioteca, y un aula de informática con varios equipos con conexión a Internet, preparada para la realización de trabajos grupales.

- NIVEL Y DESTINATARIOS

Las edades de los alumnos podrán variar entre 22 y 30 años, y el número de alumnos en el aula entre 18-22. Le otorgaremos a esta unidad un carácter flexible de modo que se puede aplicar a diferentes centros, atendiendo en cada caso particular las premisas particulares del Proyecto Educativo del Centro en el que se realice. Estamos en un aula de nivel B, todos ellos han obtenido su título A2 a través del mismo método formativo y en el mismo centro y van a prepararse para obtener su titulación de nivel B1. Este es su segundo año de preparación, por lo que optarán a la acreditación del nivel B2 al final del curso. Concretamente, nos ubicaremos en el final del curso donde contamos con los conocimientos más avanzados de los alumnos en este nivel.

- TEMPORALIZACIÓN

Los contenidos que vamos a trabajar se encuentran incluidos en una unidad didáctica completa, dentro de una programación, y está planteada para ser desarrollada durante 8 sesiones de una hora de duración cada una. Hay que tener en cuenta que la programación es un elemento flexible, es decir, está sujeta a modificaciones según los contratiempos, características del alumnado y conocimientos que hay que repetir para reforzar su aprendizaje. Esto quiere decir que esta unidad ha sido elaborada teniendo en cuenta las siguientes premisas:

a) La selección: de todos los componentes posibles hemos seleccionado los que realmente precisamos y consideramos adecuados para conseguir lo que pretendemos. Los criterios de selección de los contenidos de esta unidad están basados en estas premisas, que sean:

- Válidos, con el fin de que nos sirvan para alcanzar los objetivos propuestos.
- Significativos, de manera que incluyan los contenidos que conciernen a la realidad y necesidades formativas del alumnado de esta etapa educativa.
- Adecuados, que estén adaptados a la competencia cognitiva de los alumnos del nivel B1.

b) La estructuración: los elementos seleccionados están relacionados entre sí, y guardan relación con los contenidos generales a trabajar en este nivel, de lo contrario no conseguiríamos la unidad y coherencia que debe tener.

c) La flexibilidad: no podemos pensar que todo, tal como se ha programado, se va a poder llevar a la práctica, pues la tarea educativa no se realiza de modo rígido, sino que supone una continua adaptación a las exigencias de la realidad cotidiana.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estos objetivos vienen marcados por los objetivos generales recogidos en el MCER y que fueron mencionados en el marco teórico del presente trabajo. Los objetivos concretos de esta unidad son:

OBJETIVOS	
1	Aplicar correctamente las normas de acentuación y específicamente en diptongos, triptongos e hiatos.
2	Conocer las características de las narraciones y específicamente las relacionadas con el cuento.
3	Iniciarse en la elaboración de escritos con características cuentísticas.
4	Conocer el cuento y sus tipos. Delimitar su estructura y elementos.
5	Identificar un microrrelato y hacerles ver su interés como producto discursivo, lingüístico, social /cultural y literario.
6	Conocer las características del cuento fantástico y a diferentes autores que escribieron bajo estas premisas.
7	Conocer y poner en práctica la diferente tipología de marcadores del discurso para mejorar sus producciones orales y escritas.
8	Manejar técnicas innovadoras de trabajo, formación y consulta a través de medios digitales.
9	Aprender a trabajar en grupo como modo de aprendizaje e interacción social.
10	Aplicar diferentes técnicas de aprendizaje autónomo que favorezca la estrategia de “aprender a aprender”.
11	Conocer y poner en práctica diferentes estrategias pragmáticas (expresar opiniones, actitudes y conocimientos) para mejorar sus producciones orales y escritas.

12	Reconocer los diferentes valores y uso del modo imperativo.
13	Aprender a reconocer la importancia de la lectura como base del desarrollo de su competencia comunicativa, la literatura como aprendizaje cultural y descubrir el placer de la lectura.
14	La metáfora en los textos literarios.
15	Características y contexto del realismo mágico.
16	Formar alumnos competentes, comunicativamente hablando.

4.3. CONTENIDOS

A la pregunta de ¿qué enseñar? se responde con los contenidos, es decir, saberes que van a contribuir al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos. Los contenidos se han recogido atendiendo al PCIC y se tratarán en espiral, repasándose, relacionándose y siendo ampliados de forma gradual, facilitando así un aprendizaje constructivo y significativo.

Los contenidos a trabajar partirán de una estudiada y adecuada selección de textos literarios originales. De entre los diferentes géneros, autores, variedad literaria en general, hemos seleccionado para el desarrollo de esta unidad el trabajo a través de textos originales breves, enmarcados dentro del microrrelato. Específicamente vamos a trabajar a diferentes autores del s. XX, que plantean microrrelatos con grandes posibilidades de trabajo, como son: Jorge Luis Borges, Ana María Matute, Julio Cortázar o Gabriel García Márquez.

Sus diferentes procedencias nos permiten trabajar diferentes contextos culturales, variedades lingüísticas y diferentes temáticas. Por otro lado, su actualidad y las materias que trabajan propician un acercamiento a las vidas reales de los propios alumnos. El carácter innovador de estos textos nos servirá para motivar a nuestros alumnos, el gran número de textos disponibles de este tipo de relatos nos abrirá las puertas a despertar su interés por su lectura.

El uso de estos textos como recurso hará posible que a través de sus propias características retóricas se pueda llegar al aprendizaje de contenidos lingüísticos, literarios y culturales. Sus características, además, nos brindan la posibilidad de ser una herramienta muy moldeable para la creación de estrategias didácticas orientadas a la comprensión y a la producción textual.

Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos. Los contenidos los entendemos no solo desde la perspectiva de conceptos, sino también de los procedimientos que se utilizan en la construcción del conocimiento y el sistema de actitudes que rigen el proceso de elaboración de la vida en sociedad.

Los contenidos de esta unidad, por tanto, desglosados en conceptos, procedimientos y actitudes son los siguientes:

CONCEPTUALES
El cuento: definición, características y estructura.
El cuento popular: definición y características.
El cuento literario: definición y características.
Cuento fantástico y realismo mágico
El cuento breve (microrrelato): definición y características.
Ortografía: reglas generales de acentuación de diptongos, triptongos e hiatos.
Julio Cortázar: características del cuento fantástico.
Marcadores del discurso.
Estrategias pragmáticas: expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
Valores y significados del modo imperativo.
<i>WebQuest 2.0</i>

PROCEDIMENTALES
MAC: Puzzle de Aronson.
Trabajo con textos de diferentes procedencias para comprensión lectora y análisis crítico.
Práctica de diversas técnicas para desarrollar herramientas que apoyen el aprendizaje y las técnicas de estudio: esquema y mapa conceptual como herramientas que permiten al alumno organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento de los contenidos (<i>Herramienta digital online: Text2mindmap o blu.us</i>).
Práctica de comprensión audiovisual mediante vídeos y audios.
Puestas en común y debates como técnicas de expresión oral, y herramientas para desarrollar argumentos, el respeto del turno de palabra y escuchar a los demás.
Utilización de los contenidos de los textos literarios como forma de promover el gusto por la lectura.
<i>WebQuest</i> como proceso de aprendizaje innovador y manejo de las TIC.
Análisis de un microrrelato a nivel lingüístico, pragmático y literario.

ACTITUDINALES
Aprendizaje y valoración de la literatura como apoyo al aprendizaje de una LE.
El estudio del texto, específicamente del texto literario, como un instrumento imprescindible para fomentar el incremento de la competencia comunicativa.
Reconocimiento de las normas de la expresión oral y su respeto igual que en la expresión escrita.
Valoración y estima del trabajo grupal y colaborativo.
Valoración y estima del debate como forma de expresar opiniones y conocimiento de los puntos de vista de otros.
Desarrollo de una competencia comunicativa amplia que dote al alumnado de una mejor comprensión del hecho comunicativo.

4.4. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación, presentamos el desarrollo de nuestra propuesta didáctica innovadora cuyo objetivo principal está basado en el fomento de la lectura para el refuerzo del aprendizaje de una LM.

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación	<i>Cómo nace un texto</i> – Técnica de la Lluvia de ideas	CO – EO - IO
Desarrollo	Ortografía: diptongos, triptongos e hiatos; normas de acentuación.	CO
Prelectura	Debate sobre frases extraídas del texto.	CO – EO - IO
Lectura	Actividades de comprensión lectora.	CE- EE
Refuerzo	Estudio del vocabulario del texto.	CE
Motivación	Canción: <i>Cuéntame un cuento</i> .	CO – EO
Evaluación	Composición escrita: emparejar principio y final de una historia.	EE

❖ Actividad iniciación: *Cómo nace un texto*

Para entrar en materia sobre el tema de la narrativa breve, se plantea una actividad de iniciación para la evaluación de conocimientos, calentamiento y modo de activación de los conocimientos previos. Les ofrecemos a los alumnos el título del primer texto que vamos a trabajar: *Cómo nace un texto*, a partir de ahí, a través de la técnica de la lluvia de ideas recogeremos las diferentes opiniones sobre lo que les sugiere el título de este texto, sobre lo que puede tratar. Esta actividad está basada en la siguiente lectura (v. anexo I): *Cómo nace un texto* de Jorge Luis Borges¹.

❖ Actividad de desarrollo: Diptongos, triptongos e hiatos: normas de acentuación

Antes de comenzar las actividades de la lectura, expondremos una parte de la teoría que trabajaremos con el mismo texto, vamos tratar un tema de ortografía: los diptongos, triptongos e hiatos y sus normas de acentuación. En primer lugar, el profesor

¹ Versión completa disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/como-nace-un-texto/>

expondrá la teoría de este punto con la ayuda de un esquema (v. anexo II). Para practicar este punto de la ortografía propondremos realizar algunas actividades en línea con la ayuda de la pizarra digital. Además, ofreceremos diferentes enlaces a los alumnos para que ellos lo puedan practicar en casa y sirva así de actividad de refuerzo (v. anexo II).

❖ Actividad de prelectura: Debatiendo en clase

Seguidamente, comenzaremos con una actividad de introducción en la lectura, a través de la cual extraeremos varias frases del texto para debatir sobre su contenido. De este modo los alumnos irán conociendo poco a poco el contenido y vocabulario del texto para facilitar su comprensión posterior, y al mismo tiempo, se pretende despertar el interés en la lectura completa.

Estas oraciones, además, contienen una información muy importante sobre el texto y a la vez nos ayudarán a introducir e ir dando a conocer de forma paralela parte del contenido de esta unidad: características y componentes del cuento.

❖ Actividad de lectura: Compresión lectora

En esta actividad ya trabajaremos con el texto completo que será repartido a los alumnos. Comenzaremos con una lectura en voz alta por parte de varios alumnos, y posteriormente dejaremos tiempo para una lectura reflexiva individual. Resolveremos sus dudas sobre la comprensión general del contenido del texto, así como sus dudas acerca del vocabulario (v. anexo I).

❖ Actividad de refuerzo: Compresión y vocabulario

Para asegurarnos de que el texto ha sido correctamente entendido les entregaremos unas preguntas de comprensión general y realizaremos un ejercicio de vocabulario, donde se proponen al alumno diferentes definiciones, y tienen que localizar a qué palabra del texto hace referencia (v. anexo I).

❖ Actividad de motivación: *Cuéntame un cuento*

Para finalizar esta sesión les pondremos a los alumnos escuchar la canción del grupo español Celtas Cortos *Cuéntame un cuento*. En primer lugar, se realizará una primera escucha, y seguidamente otras dos junto con la letra que se entregará a los alumnos (v. anexo III). Entre todos identificaremos el argumento de la historia que se cuenta y diferenciaremos el inicio, desarrollo y final. Esta actividad tiene la finalidad de mantenerlos motivados con el tema que estamos tratando y nos sirve para ir preparando terreno para la siguiente unidad.

❖ Actividad de evaluación

Esta sesión finaliza entregando un ejercicio a los alumnos para realizar en casa y que debe ser entregado como parte de su portafolio, siendo una tarea evaluable. Se trata de una actividad de expresión escrita: se entrega a los alumnos cuatro posibles inicios de cuento, y cuatro posibles finales y ellos deben elegir uno de cada grupo, emparejarlos a su elección, y explicar brevemente qué es lo que piensan que ha podido ocurrir durante el desarrollo entre ambos (v. anexo IV).

SESIÓN 2-3

En esta actividad vamos a llevar a cabo un método de aprendizaje cooperativo (MAC). Debido al contenido y desarrollo de esta actividad se necesitarán 2 sesiones

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación	Exposición de textos de la actividad final de la sesión anterior	EO
Desarrollo	MAC: El cuento: tipología, descripción y características.	CE – CO – EO – IO - EE
Evaluación	Presentación libre: descripción completa de un microrrelato.	EE

❖ Actividad de iniciación: Exposición de trabajos

Para entrar en materia comenzaremos pidiendo a varios alumnos que expongan el trabajo final que elaboraron para la sesión anterior.

❖ Actividad de desarrollo: MAC

El aprendizaje colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basado el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes colaboran para mejorar su comprensión y asimilación de una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino también de ayudar a sus compañeros a aprender. Aplicada directamente en un aula de ELE, propicia el desarrollo de la capacidad comunicativa ya que es continua la interacción real entre los alumnos con el uso exclusivo de la lengua meta. El MAC que proponemos está basado en el método JIGSAW o Puzzle de Aronson. Con esta tarea los alumnos trabajarán en 4 grupos y en cada grupo se trabajará el siguiente contenido:

La temática específica que se va a trabajar es:

- a) El cuento popular: definición y características + Un ejemplo.
- b) El cuento literario: definición y características + Un ejemplo.
- c) Estructura del cuento + Un ejemplo.
- d) El cuento breve (microrrelato): definición y características + Un ejemplo.

Cada uno de los componentes del grupo se especializará en trabajar una de las temáticas con la ayuda del resto de compañeros de otros grupos que también tengan asignada la misma temática. De esta forma, cada componente del grupo recopilará toda la información necesaria de su tema y la explicará al resto de componentes de su grupo, realizando el aprendizaje de todo el contenido de forma colaborativa.

Esta tarea se desarrolla en la biblioteca para que puedan tener acceso a diferentes manuales para buscar información y a los ordenadores de allí para hacer las consultas que necesiten. El desarrollo completo de esta actividad está en el anexo V, además, en

el anexo siguiente VI se recogen las diferentes tablas que servirán de elemento de evaluación de este tema, el cual tiene un valor independiente en la evaluación final de la unidad como veremos posteriormente.

❖ Actividad de evaluación: Ejemplificación de lo aprendido a través de un microrrelato.

Para la tarea final se plantea un trabajo que debe ser realizado de forma grupal, en los mismos grupos realizados para el MAC. Los alumnos deberán realizar una presentación de libre elección (power point, prezi, etc.) en la que partiendo de un microrrelato de libre búsqueda y elección por parte de los estudiantes, describan su estructura y características concretas según lo aprendido durante el desarrollo del MAC. Esta tarea será parte del portafolio del alumno y evaluable.

SESIÓN 4

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación	Exposición de las presentaciones.	EO
Desarrollo	Marcadores del discurso	CO
Motivación	Actividad audiovisual: <i>Claves de lectura – Julio Cortázar.</i>	CO
Refuerzo	Compresión del video a través de ejercicio donde deben completar información.	CO- EE
Desarrollo	Características del cuento fantástico.	CO
Prelectura	Ordenar las frases de un microrrelato <i>El diario a diario.</i>	CE
Lectura	<i>El diario a diario</i> : compresión y localización de marcadores.	CE
Evaluación / Refuerzo	Mapa conceptual con los marcadores nivel B1 del PCIC: Tácticas y estrategias pragmáticas	CE - EE

❖ Actividad de iniciación: Exposición de trabajos

Para comenzar esta sesión se expondrán las presentaciones realizadas en el MAC, ya que a continuación trabajaremos en clase con un microrrelato del autor Julio Cortázar, sirviendo de calentamiento y activación de conocimientos previos.

❖ Actividad desarrollo: Marcadores del discurso

El profesor realizará una exposición basándose en el contenido que nos ofrece el PCIC (2002) sobre los marcadores del discurso para nivel B1 (v. anexo VII). Explicará toda la parte teórica relacionada con el nivel en el que nos encontramos, B1, y mostrará su utilidad a los alumnos a la hora de elaborar un discurso y comprenderlo. Este conocimiento lo pondrán en práctica a continuación en las actividades siguientes, en las que un microrrelato será el centro de trabajo.

❖ Actividad motivación: *Claves de lectura – Julio Cortázar*

A continuación, pondremos a los alumnos el siguiente vídeo (del minuto 1 al minutos 4:10) de *Claves de al: lectura – Julio Cortázar*². En él se habla de algunas de las características del cuento fantástico, y del autor Julio Cortázar como exponente de este género.

❖ Actividad refuerzo: Compresión del vídeo

Tras la primera visualización del vídeo, entregaremos a los alumnos un ejercicio en el que se encuentran algunas frases que aparecen en el texto, y donde ellos tendrán que completar con la palabra que falta, palabras claves para entender el contenido del vídeo. Para ello, se visualizará en dos ocasiones más (v. anexo VIII). Este tipo de ejercicios, además de favorecer la compresión del vídeo estimula al alumno a mantener la atención en el desarrollo del contenido.

² Disponible en: ([tps://www.youtube.com/watch?v=kHpVY8qv-tQ](https://www.youtube.com/watch?v=kHpVY8qv-tQ))

❖ Actividad desarrollo: El cuento fantástico

El profesor deberá ahora realizar un acercamiento a las principales características del cuento fantástico, citando diferentes ejemplos, e instruyendo a los alumnos sobre el contexto en el que se llevan a cabo. A continuación, trabajaremos con un microrrelato de Julio Cortázar para que lo puedan comprender mejor.

❖ Actividad prelectura: Ordenando un texto

Como primer acercamiento al texto que vamos a trabajar, ahora les entregaremos a los alumnos las 6 frases del microrrelato de Julio Cortázar *El diario a diario* de forma desordenada, y les pediremos que trabajen en parejas para que intenten ordenarlo (v. anexo IX). Para ello, deberán tener en cuenta lo que han visto en las dos actividades de desarrollo anteriores, esto es, las claves del cuento fantástico y los marcadores del discurso. El texto con el que vamos a trabajar es *El diario a diario* de Julio Cortázar³.

❖ Actividad lectura: *El diario a diario*

Ahora entregamos el texto ordenado a los alumnos para que puedan comprobar si han acertado o no. Seguidamente lo leeremos en voz alta y resolveremos las sobre su comprensión. A continuación, debatiremos en clase las características del cuento fantástico que vemos en este microrrelato de Julio Cortázar. Con la tabla del contenido de marcadores del discurso entregada, entre todos iremos localizando y clasificando los que aparecen en el texto para que puedan entender su organización.

❖ Actividad refuerzo / evaluación: Mapa conceptual

Los alumnos como parte de su portafolio tendrán que realizar de forma individual un mapa conceptual en el que se recojan los diferentes marcadores textuales que hemos estudiado. Se les recomienda la ayuda de una herramienta digital como bubblu.us, y los que no tengan posibilidad lo realizarán a mano (ejemplo v. anexo X).

³ Disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/el-diario-a-diario/> (v. anexo IX).

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación / Motivación / Prelectura	Cuestionario: Hábitos lectores de nuestros alumnos	CE – EE
Lectura	Artículo de prensa: de Rosa Montero: preguntas de comprensión.	CE
Refuerzo	Localización de marcadores en el artículo de prensa	CE
Desarrollo	Estrategias pragmáticas: expresar opiniones, actitudes y conocimientos	CO
Motivación / Poslectura	Debate grupal: Lectura vs. ver la televisión.	IO
Evaluación	Composición escrita	EE

❖ Actividad iniciación / motivación / prelectura: Cuestionario hábitos lectores

Esta actividad servirá para diferentes fines: conocer los hábitos lectores de nuestros alumnos, motivarlos en el tema que vamos a tratar a continuación y estudiar las claves del texto que trabajaremos seguidamente y, por tanto, se puede entender como actividad de prelectura. Se les pedirá a los alumnos que completen un pequeño cuestionario anónimo sobre sus hábitos lectores (v. anexo XI).

❖ Actividad lectura: Artículo de prensa de Rosa Montero

En primer lugar, realizaremos una lectura en voz alta del texto de Rosa Montero⁴. Luego se dejarán unos minutos para una relectura individual. A continuación, los alumnos podrán realizar preguntas acerca de aquellos términos que no hayan entendido. Seguidamente, realizarán de forma individual los ejercicios de comprensión propuestos a partir del texto (v. anexo XII – artículo completo y actividades).

⁴ Disponible en: http://elpais.com/diario/1993/02/13/ultima/729558002_850215.html.

❖ Actividad refuerzo: Identificar los marcadores del texto

A modo de refuerzo de lo estudiado en la sesión anterior, se les pedirá a los alumnos, que con ayuda de sus mapas conceptuales (tarea de evaluación de la sesión anterior) identifiquen en el texto diferentes marcadores del discurso.

❖ Actividad desarrollo: Estrategias pragmáticas

Para el desarrollo de esta tarea, previamente les daremos y explicaremos este contenido del PCIC (2002) sobre estrategias pragmáticas para nivel B1, específicamente las relacionadas con expresar opiniones, actitudes y conocimientos, donde se les ofrece diferentes estructuras y construcciones de su nivel, que les serán muy útiles para desarrollar la siguiente tarea. Los aspectos principales que se resaltarán serán:

- | | |
|---|------------------------------------|
| • Pedir una opinión | • Posicionarse a favor o en contra |
| • Dar una opinión | • Preguntar si se está de acuerdo |
| • Pedir valoración | • Invitar al acuerdo |
| • Valorar | • Expresar acuerdo / desacuerdo |
| • Expresar aprobación/
desaprobación | • Mostrar escepticismo |
| | • Presentar un contraargumento |

❖ Actividad de motivación / poslectura: Debate grupal

A continuación, dividiremos la clase en dos grupos de forma aleatoria: el primer grupo defenderá la idea “Ver la televisión es más entretenido y estimulante que leer”; el segundo “Leer es más entretenido y estimulante que ver la televisión”, ambas recogidas y trabajadas en el texto de Rosa Montero. La actividad se desarrollará del siguiente modo en cada uno de los grupos:

- Decidir qué argumentos van a defender para defender su postura. Qué estructura de las trabajadas en las estrategias pragmáticas van a utilizar para defenderla.
- Nombrar un portavoz que exponga cada argumentario.
- Exposición por parte de los dos portavoces.
- Contra argumentaciones por parte del resto de los componentes del grupo.

- Ante todo lo expuesto, cada uno de forma individual expondrá finalmente con cuál de las dos posturas se siente realmente identificado.

❖ Actividad de evaluación: Composición escrita

En el texto de Rosa Montero se habla de tres grandes escritores: Shakespeare, Cervantes y Vargas Llosa. Los alumnos deberán realizar un pequeño estudio sobre estos autores y realizar una composición escrita de máximo 200 palabras, donde hablen de ellos y donde deberán recoger al menos la siguiente información: datos biográficos, contextualización de la época y sus principales obras. Esta tarea será parte de su portafolio y evaluable.

SESIÓN 6

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación	Lectura de algunas de las composiciones de la actividad final anterior. Conclusiones cuestionario.	EO - CO
Desarrollo / Refuerzo / Evaluación	Valores y significados del modo imperativo: clasificación e identificación de usos.	CO
Refuerzo	Actividades sobre: Imperativo con valor de: ▪ Ruego o petición ▪ Sugerencia o consejo ▪ Aceptación, invitación o concesión. ▪ Orden o mandato.	CE
Prelectura	Lluvia de ideas a partir del título del microrrelato <i>Instrucciones para llorar</i> de Julio Cortázar.	IO
Lectura	Compresión del texto: <i>Instrucciones para llorar</i> de Julio Cortázar.	CE – EE
Refuerzo	Identificación de los imperativos	CE
Poslectura / Evaluación	Composición escrita: escribir un texto utilizando el imperativo.	EE

❖ Actividad de iniciación: Lectura de las exposiciones

Al inicio el profesor expondrá una pequeña estadística e informará de las conclusiones obtenidas del cuestionario de hábitos lectores realizada por los alumnos. Seguidamente, el profesor pedirá a algunos de los alumnos que lean en voz alta sus escritos sobre los escritores de la actividad final de la sesión anterior.

❖ Actividad de desarrollo: Valores y significados del modo imperativo

El profesor comenzará con una explicación sobre los diferentes valores y usos del modo imperativo:

- Valor de ruego o petición.
- Valor de sugerencia o consejo.
- Valor de aceptación, invitación o concesión.
- Valor de orden o mandato.

Para ello, se basará en los contenidos recogidos en el PCIC (2002) (v. anexo XIII), además, se ayudará de diferentes imágenes para que los alumnos identifiquen los diferentes valores y los comprendan (v. anexo XIII).

❖ Actividad de refuerzo: Actividades del uso de imperativo con diferentes valores

A continuación, vamos a realizar en el aula actividades específicas para trabajar cada uno de los valores del imperativo explicados.

A) El imperativo: valor de ruego o petición.

Se plantea un ejercicio a los alumnos en el que se les presentan diferentes situaciones comunicativas, y se les pide que escriban una frase en imperativo para utilizar de forma adecuada en cada una de ellas, teniendo en cuenta el valor del imperativo trabajado en esta actividad (v. anexo XIV – actividad 1).

B) El imperativo: valor de sugerencia o consejo

Para trabajar este valor vamos a estudiar el uso del imperativo en la publicidad como modo de persuadir a los receptores, en el que los productos o servicios son ofrecidos a modo de consejo para hacerles algún bien. Para esta actividad se presentarán diferentes eslóganes publicitarios, y ellos tendrán que identificar el verbo imperativo y a la vez explicar a qué producto piensan que puede referirse (v. anexo XIV – actividad 2).

C) El imperativo: valor de aceptación, invitación o concesión

Se plantean a los alumnos diferentes oraciones, y en cada una de ellas un verbo que ellos deben aplicar de forma adecuada en imperativo. A continuación, de forma oral se les pedirá que describan un contexto real en el que esas oraciones se puedan utilizar y expliquen qué se pretende con el uso del imperativo (v. anexo XIV – actividad 3).

D) El imperativo: valor de mandato

Se les propondrán una oraciones en las que una madre distribuye diferentes tareas a sus hijos. Ellos deberán reescribirlas utilizando el imperativo de mandato, manteniendo el mismo verbo que aparece subrayado (v. anexo XIV – actividad 4).

❖ Actividad de prelectura: *Instrucciones para llorar*

A continuación, volveremos a utilizar un microrrelato de Julio Cortázar *Instrucciones para llorar*⁵. La actividad de prelectura que pediremos a los alumnos es que nos digan qué pueden prever del texto a partir de su título, y habiendo conocido ya otro microrrelato de este mismo autor.

❖ Actividad de lectura: Ejercicios de comprensión

Como actividad de lectura se les pedirá que realicen un ejercicio donde aúnen la comprensión del texto con el contenido estudiado en esta sesión, el uso y valor del modo imperativo (v. anexo XV).

⁵ Disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/> (v. anexo XV).

❖ Actividad de refuerzo: Identificación de los imperativos

Seguidamente, el profesor planteará un ejercicio de refuerzo donde se utiliza el texto para localizar los imperativos presentes en él y clasificarlos según el valor de uso con el que se utilizan.

❖ Actividad de poslectura / evaluación: Composición escrita

Con lo aprendido hasta ahora, los alumnos elaborarán un texto parecido en el que reflejen instrucciones utilizando el imperativo, sobre un hecho que ellos suelen practicar y conocer (una receta, cómo programar un electrodoméstico, cómo realizar búsquedas en línea, etc.) Este texto será parte de su portafolio, y evaluable.

SESION 7-8: WEBQUEST

Esta actividad está pensada para ser desarrollada dentro del aula de informática.

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DESTREZA
Iniciación	Lluvia de ideas con el título de la <i>WebQuest: Leer para aprenderlo y disfrutarlo</i> .	IO
Motivación / Desarrollo / Evaluación	<i>WebQuest 2.0: Leer para aprenderlo y disfrutarlo</i>	EE – EO – IO – CE – CO

❖ Actividad de iniciación: Lluvia de ideas con el título

Para ir entrando en materia ofreceremos a los alumnos el título de la siguiente actividad y proyecto que vamos a realizar “Leer para aprenderlo y disfrutarlo”. Para ello, realizaremos una lluvia de ideas sobre lo que piensan que tratará la siguiente actividad, cómo piensan que les ayudará lo aprendido hasta ahora, etc. Con la ayuda de

la pizarra digital entraremos en la *WebQuest*⁶ y les explicaremos la distribución y modo de funcionamiento a todos los alumnos.

❖ Actividad de motivación / desarrollo / evaluación: *WebQuest 2.0*

Esta es la actividad final de esta unidad didáctica, en la que según dijimos, se realiza un compendio de todo lo aprendido en ella. Lo que buscamos es que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la lectura para su desarrollo lingüístico, literario, pragmático y cultural, además, de su propio deleite y que desarrollen diferentes actividades para que sean ellos mismos los que transmitan todos estos valores de los textos literarios a sus propios compañeros del centro.

Como es habitual en el desarrollo de una *WebQuest*, en primer lugar se explicarán la motivación y objetivos que han llevado al planteamiento de esta actividad, se proponen una serie de tareas posibilitadoras, para acabar con el planteamiento de una tarea final, que este caso se desarrollará a través de la creación de diferentes actividades de diferentes formatos por parte de los alumnos. Para ayudarles en este trabajo se les facilitan una serie de recursos a consultar. Para que tengan claro cómo va a ser evaluado este proceso, también se les informa detalladamente sobre el proceso de evaluación.

A continuación, comentamos brevemente los diferentes apartados de esta *WebQuest*, las capturas completas están en el anexo XVI.

1) Introducción: en este apartado señalamos a los alumnos los aspectos clave que queremos que aprendan con la realización de esta actividad:

- La importancia de la lectura para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La literatura como vehículo de aprendizaje cultural.
- El placer de la lectura.

⁶ Ver en: <https://sites.google.com/view/leerparaaprendreloydisfrutarlo/p%C3%A1gina-principal>

- 2) Tarea: en esta parte se contempla informar de los objetivos de esta tarea. Primero, que ellos mismos sean los que tomen conciencia de las ventajas del uso de la literatura para el aprendizaje del español y su propio desarrollo personal, para lo que se les plantearán diferentes tareas. Una vez realizado todo este trabajo de asimilación, les propondremos transmitir esta riqueza a sus propios compañeros. Para el fomento de estas ideas le ofrecemos 5 posibles tareas finales, con la idea de que cada una de ellas sea realizada por un grupo y así, al final se realicen todas. Las tareas finales propuestas son:
- Creación de un *Booktrailer* sobre un libro que les haya gustado, y que todo el grupo haya leído.
 - Creación de un *Booktube* de un libro que quieran recomendar a sus compañeros que lean.
 - Organización de un *Bookmob* en el centro, una acción lectora que anime a la lectura a través del disfrute grupal de leer en un espacio público durante un periodo determinado.
 - Creación de un fichero con 5 *Podcast*, leídos por ellos, que contengan 5 microrrelatos de autores en español.
 - Creación de un vídeo donde señalen las claves y la importancia de la literatura en el aprendizaje de una lengua, según los puntos vistos en clase.
- 3) Proceso: en esta pestaña se recogen una serie de actividades divididas en 2 bloques, cada uno de ellos está basado en un microrrelato, y para ellos se plantean actividades de prelectura, lectura y poslectura. Estas son las tareas posibilitadoras que llevarán al adecuado desarrollo de la tarea final.

BLOQUE 1: Microrrelato 1: *El visitante* – Gabriel García Márquez⁷.

❖ Actividades de prelectura: antes de leer el texto propuesto tienen que realizar las siguientes actividades: buscar información sobre el “Realismo mágico” y explicar sus principales características e imaginar un posible desarrollo tras leer únicamente la primera frase del texto.

⁷ Texto completo disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/el-visitante/>

❖ Actividades de lectura: comenzarán leyendo varias veces el texto completo y buscando aquellas palabras o expresiones que no comprendan hasta lograr una comprensión completa. Seguidamente realizarán dos actividades, una relacionada con la estructura del texto dividiéndolo en inicio – desarrollo – final; y otra, para repasar la ortografía estudiada en la unidad localizando los diferentes diptongos, triptongos e hiatos, clasificándolos y explicando por qué van o no acentuados.

❖ Actividades Poslectura: aquí les propondremos ir más allá de la propia lectura, relacionando la temática del texto con sus propias vidas. Les pediremos que respondan a unas preguntas de reflexión sobre el miedo y la angustia que produce la soledad.

BLOQUE 2: Microrrelato 2: *El niño al que se le murió el amigo* – Ana María Matute⁸.

❖ Actividades de prelectura: antes de comenzar con la lectura les vamos a proponer que investiguen sobre otro aspecto esencial de la literatura, la figura de la metáfora. Les pediremos una definición y tres ejemplos para que lleguen a comprender su uso.

Después, para entrar en materia con la temática que vamos a tratar se les pide que realicen un listado de actividades que realizaban cuando eran niños, y otras que hagan en la actualidad.

❖ Actividades de lectura: con la información obtenida en la actividad anterior les pediremos que ahora lean el texto completo y les haremos reflexionar entre todos con una pregunta: ¿realmente muere alguien según el texto?

Con esa base se plantea la siguiente tarea, la de explicar el verdadero significado del texto. Nuevamente, como complemento de lo aprendido durante la unidad les pediremos que localicen los diferentes conectores del texto y expliquen su utilidad.

⁸ Texto completo disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/el-nino-al-que-se-le-murio-el-amigo/>

❖ Actividades de poslectura: vamos a plantear que reflexionen sobre el verdadero significado del texto. Comenzaremos pidiéndoles que expliquen, dentro del contexto del microrrelato, a qué se refieren algunas de las expresiones que allí aparecen como “fue una larga noche casi blanca”. Seguidamente, queremos que ellos saquen su propia conclusión del texto y la plasmen en un breve escrito.

Dentro de este apartado también tenemos los recursos: se ofrece a los alumnos diferentes recursos donde pueden encontrar toda la información que necesitan para el trabajo a realizar en esta *WebQuest*.

- 4) Evaluación: en este apartado se informa a los alumnos sobre el modo en el que será evaluada esta actividad, para que lo tengan en cuenta durante todo su desarrollo.
- 5) Conclusiones: se expone a los alumnos qué es lo que se quiere obtener con la participación en esta *WebQuest*, y por qué se ha decidido plantearlo en este entorno, que aporta un valor añadido con el uso de las TIC.

4.5.1. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN

A continuación, presentamos unas actividades de refuerzo y ampliación para completar esta unidad didáctica:

1) Actividad de Refuerzo (programa alumno tutor de un compañero): para un adecuado desarrollo de la tarea de enseñanza – aprendizaje es fundamental que en la clase haya un ambiente de interrelación alumnos-profesor y alumno-alumno. A la hora de aclarar dudas sobre conocimientos básicos algunos alumnos son reacios a preguntar en clase debido al desfase que puede haber entre lo que no entienden o no tienen muy claro y lo que en ese momento se trabaja en el aula. Por ello, propondremos que los alumnos más motivados se ofrezcan para ser tutores de un compañero que tenga más dificultad en la materia. Este “tutor” deberá ayudar y aclarar dudas básicas a su “alumno” de modo que este último pueda mejorar su rendimiento y motivación. Como reconocimiento al “tutor” se les informará que su labor se tendrá en cuenta al final de curso para subirles la nota hasta un 10%.

2) Actividad de Refuerzo (prácticas online de los contenidos): según ya se ha visto, a lo largo del desarrollo de la unidad se presentan diferentes enlaces donde los alumnos podrán practicar ellos en casa los contenidos desarrollados en la unidad y de esta forma afianzar su conocimiento.

3) Actividad de Ampliación (el perfil del buen escritor): de igual modo, se trabajarán contenidos de ampliación adicionales para aquellos alumnos más aventajados por sus características de aprendizaje. La tarea que se les planteará está enfocada a desterrar la idea del “escritor como genio”, y reconocer la escritura como trabajo y como proceso. Para ello, se les entregará una guía basada en las recomendaciones de Cassany (1997) (v. anexo XVII). La tarea consistirá en que las lleven a la práctica a través de la redacción de un texto narrativo con las características del cuento fantástico.

4.5. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA UNIDAD

Ahora detallamos de qué modo se trabaja la competencia comunicativa en la unidad que hemos planteado, ya que partimos de que la enseñanza de una LE debe estar basada en el desarrollo de esta competencia en los alumnos, entendida esta como el conocimiento que les permitirá desenvolverse de un modo adecuado y eficaz dentro de un entorno de LM.

La competencia comunicativa es una entidad modular, por lo que dentro de esta se trabajan diferentes subcompetencias, y la analizaremos siguiendo la división en cuatro módulos de Canale (1983):

I. Competencia Gramatical: en esta unidad se trabaja principalmente a través de la gramática en relación con el uso conectores, modo imperativo o la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos. Se comienza con una base de explicación del profesor y posteriormente se lleva a la práctica y se reconocen en textos reales. Las lecturas de los diferentes textos de la unidad reforzarán el apartado de la gramática estudiada. Por su parte, la fonología se trabaja a través de las actividades que representan las destrezas de CO-IO- EO. Además, se trata de una unidad con un enfoque por tareas donde se realizan desde la interactividad entre los

propios alumnos, y alumnos con profesor, por lo que todos estos puntos de la competencia gramatical podrán ser también reforzados por el profesor.

II. Competencia Sociolingüística: en esta unidad se trabajan los hábitos lectores de la sociedad española, cómo han ido evolucionando. Además, se pueden comparar diferentes culturas a través de la experiencia de los alumnos en referencia a sus países de procedencia. Todo ello queda reflejado también en los hábitos lectores que manifiestan tener los propios alumnos. Además, vemos cómo se trabaja con autores que escriben en español de distintas nacionalidades, y por tanto, con bases culturales diferentes, que también serán aludidas. Ya hemos referenciado que la pragmática intercultural es básica dentro del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

III. Competencia discursiva: se trabajan los marcadores del discurso con la base de los contenidos que se presentan en el PCIC. Todos ellos llevados a la práctica desde diferentes actividades de comprensión / expresión oral y escrita.

IV. Competencia estratégica: se desarrollan actividades para conocer y practicar con los diferentes aspectos tácticos y pragmáticos de nivel B1 del PCIC. A través de las expresiones y construcciones que ahí se ofrecen lograremos reforzar la eficacia comunicativa, ya que el hecho narrado se acompaña de un argumento que lo hace más convincente. Respecto al punto en el que se establezcan vías para subsanar posibles deficiencias de la comunicación, se podrá trabajar a través de las diferentes actividades, pero con una participación directa del profesor.

4.5.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MCER

Referimos brevemente en este apartado, para no ser repetitivos respecto al apartado anterior, una pequeña reseña al modo de tratamiento de la competencia comunicativa desde el MCER, que como parte primordial de la comunicación, divide en tres bloques:

I. Competencia Lingüística: aquí se podría enmarcar lo mismo referido anteriormente con la competencia gramatical. Aunque como novedoso, se hace hincapié en el componente ortoépico, que a través de esta unidad se trabaja con las diferentes escuchas, y evidentemente, con la participación directa del profesor, y sobre todo en los diferentes debates propuestos.

II. Competencia Sociolingüística: entre otros, destacamos que se trabaja en esta unidad desde diferentes aspectos como los diferentes registros (por ejemplo, a través de textos redactados en español de Latinoamérica).

III. Competencia Pragmática: esta agrupa la competencia funcional, trabajada en esta unidad por ejemplo, a través de expresiones que determinan la intencionalidad del discurso, como el referido a las tácticas y construcciones pragmáticas, la competencia organizativa, trabajada desde los diferentes conectores y las tareas de interacción; y la competencia discursiva de Canale ya comentada.

4.6. EVALUACIÓN

La evaluación total comprendida para la asignatura completa será de tipo continuo, y este mismo criterio se seguirá en la evaluación de esta unidad didáctica. Será una evaluación sumativa en la que los diferentes trabajos realizados (Portafolio – MAC – WebQuest) durante la unidad tendrán su propia calificación de tipo numérica. Se puede ver en el anexo VI la forma de evaluación del MAC y en el anexo XVI para la WebQuest.

El valor asignado a cada una de las partes lo recogemos en el siguiente cuadro:

EVALUACIÓN CONTINUA (100% de la Unidad Didáctica)		
PORTAFOLIO DE ALUMNO (30%) Mínimo 5/10*	MAC (20%) Mínimo 5/10*	WEBQUEST 2.0 (50%) Mínimo 5/10*
5 actividades planteadas	Anexo VI	Anexo XVI

*Será requisito indispensable para superar esta unidad aprobar cada apartado.

5. CONCLUSIONES

A través de la presentación de esta unidad queremos resaltar que en la enseñanza de una segunda lengua debe ser complementaria, por un lado, una evaluación crítica del desarrollo que tiene en el estudiante su competencia comunicativa y a la vez, una evaluación de las destrezas desarrolladas por el alumno para llevar a cabo su autoaprendizaje. En este desarrollo, el papel de guía del docente, dentro del paradigma comunicativo y en enfoque por tareas, es fundamental, y para ello, les serán de gran utilidad las diferentes actividades planteadas.

Todos los contenidos trabajados en esta unidad están diseñados para el fomento de la gramática comunicativa integrada donde se trabaja de forma conjunta la producción, la comprensión oral y la escrita, todo ello para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

La unidad planteada ha sido realizada contextualizada en un entorno concreto, pero a la vez dentro de la flexibilidad para que pueda ser aplicada en diferentes contextos. Se han seguido las recomendaciones y marcos que nos ofrecen documentos imprescindibles hoy en día en la enseñanza de una LE, el MCER (2001) y PCIC (2002), integrando los objetivos generales con los específicos de la unidad, con los contenidos adecuados para el nivel en el que lo estamos y todo bajo las premisas señaladas en el marco teórico y los planteamientos didácticos presentados. Además, se contempla para el mayor éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje una motivación del alumnado a través de motivadores extrínsecos e intrínsecos, y presentando una gran variedad de tareas en la que la base de trabajo es el texto literario.

Por lo tanto, consideramos que un adecuado planteamiento didáctico es un instrumento imprescindible para el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, entendido como un proceso abierto y flexible que se adapta al contexto, al espacio, al propio docente y, sobre todo, al grupo de alumnos a quienes va dirigido. Por tanto, queremos demostrar que una reflexión constante sobre la puesta en práctica de las actividades ayudará a mejorar en lo posible nuestra práctica educativa.

De este modo, la enseñanza de una LM, sin importar el nivel en el que se esté desarrollando, no puede ser solo una instrucción formal, sino que debe estar enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, y más allá hacia la generación del autoaprendizaje en el alumno para poder desarrollar sus habilidades y destrezas comunicativas. En este sentido, hemos visto que la literatura se presenta como una herramienta idónea y fundamental para la creación de diferentes planteamientos didácticos destinados a la enseñanza de la LM. Queremos resaltar que a través de la realización de estas actividades el texto literario se sitúa como el elemento que nos facilita el input de información y se agrupa en él la posibilidad de trabajar de forma conjunta la competencia comunicativa en todos sus aspectos.

Hemos querido presentar la literatura a modo de fuente y medio de aprendizaje, y a la vez resaltar su valor estilístico y emocional como motivación de futuros lectores en español, y no solo pretender que nuestros alumnos sean conscientes de esto, sino que lo sean de tal modo, que se sientan motivados a transmitirlo a sus propios compañeros.

Por lo tanto, todo lo recogido en esta unidad se ha realizado de manera coherente a los objetivos planteados en los que los textos literarios se convierten en el eje central de los planteamientos didácticos. Llevando a cabo las actividades propuestas en esta unidad se cumple el objetivo del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, y a todas estas áreas hemos accedido a través del trabajo con textos literarios. Además, las tareas contribuyen al fomento de la lectura por medio de actividades con altos niveles de motivación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid, Santillana – Univ. de Salamanca.
- Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y Aprendizaje en el aula ¿cómo enseñar en el aula?* Madrid, Santillana.
- Aventín Fontana, A. (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Espéculo*, nº 29. [En línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>. Fecha de consulta: 19/04/2017].
- Beghadid, H. (s/a): “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente” [En línea: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf Fecha de consulta: 30/04/2017]
- Canale, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1995, Madrid, Edelsa, págs. 63-83.
- Carbonell, J. (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Edic. Morata.
- Cassany, D. (1997): *Enseñar Lengua*. Barcelona, Ed. Graó.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Gilroy, M. y Parkinson, B (1996): “Teaching literature in a foreign language”, *Language Teaching*, vol. 29, num. 4, págs. 213-225.
- Hymes, D. H. (1971): “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1995, Madrid, Edelsa, págs. 27-47.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid, Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2002): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [En línea:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular Fecha de consulta: 25/04/2017].
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martín Peris, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid, SGEL [En línea: http://cvc.Cervantes.es/sensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Fecha de consulta: 9/05/2017].
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Mendoza Fillola, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *RedELE*, 1 [En línea: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>. Fecha consulta: 8/05/2017].
- Peralta Bañón, C. (2008). “El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE”, [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf Fecha de consulta: 22/04/2017]
- Plaza Velasco, M. (2015): “Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura”, *Doblele*, 1, diciembre [En línea: https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1n1/doblele_a2015v1n1p26.pdf. Fecha de consulta: 14/04/2017].
- Pujolas Maset, P. (2003): *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Valencia, Universidad de Vic.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Ruiz Palmero, J. (2015): *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*. Valencia, Universitat Internacional Valenciana.
- Sánchez Pérez, A. (2005[1992]): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL [En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Fecha de consulta: 02/05/2017]

- Sanz Marco, C. y Sanz Esteve, E. (2010): “Las microhabilidades lingüísticas en ELE desde el microrrelato”, *Publicaciones de la AEPE, XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas (La Coruña)* [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_32.pdf. Fecha de consult: 22/04/2017].
- Sanz Pastor, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. *Carabela*, 59, pág. 125 [En línea: https://www.researchgate.net/publication/310753279_Didactica_de_la_Literatura_El_contexto_en_el_texto_y_el_texto_en_el_contexto_Marta_Sanz_Pastor. Fecha de consulta: 04/05/2017].
- Sinclair, J. M. (1982): *Teacher Talk*. Oxford, Oxford University Press.
- Valls, F. (2008): “El microrrelato en España: tradición y presente”, *Revista Ínsula*, 741, pág. 12.

Materiales específicos de la unidad didáctica

- Audiovisual: *Claves de lectura – Julio Cortázar*, [En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=kHpVY8qv-tQ> (minuto 1 al 4:10). Fecha de consulta: 02/05/2017].
- Borges, J. L.: *Cómo nace un texto*. [En línea: en: <http://ciudadseva.com/texto/como-nace-un-texto/> . Fecha de consulta: 02/05/2017].
- Cortázar, J.: *El diario a diario* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/el-diario-a-diario/>. Fecha de consulta: 025/05/2017].
- Cortázar, J.: *Instrucciones para llorar* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>. Fecha consulta: 02/05/2017].
- García Márquez, G.: *El visitante* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/el-visitante/>. Fecha de consulta: 02/05/2017].
- Matute, A. M., *El niño al que se le murió el amigo* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/el-nino-al-que-se-le-murio-el-amigo/> . Fecha de Consulta: 02/05/2017].
- Montero, R. (1993): “Leer”, *El País*, 13 Febrero. [En línea: http://elpais.com/diario/1993/02/13/ultima/729558002_850215.html. Fecha de consulta: 10/05/2017].

7. ANEXOS

- **Anexo I:** Sesión 1: *Cómo nace un texto* de Jorge Luis Borges. Actividad de Prelectura. Actividad de lectura y refuerzo.
- **Anexo II:** Sesión 1: Actividad de desarrollo: Diptongos, triptongos e hiatos, normas de acentuación. Enlaces a actividades de refuerzo.
- **Anexo III:** Sesión 1: Actividad de motivación: Cuéntame un cuento de Celtas Cortos.
- **Anexo IV:** Sesión 1: Actividad final.
- **Anexo V:** Sesión 2-3: Desarrollo del MAC.
- **Anexo VI:** Sesión 2-3: Fichas evaluación MAC.
- **Anexo VII:** Sesión 4: Actividad de desarrollo: Marcadores del discurso.
- **Anexo VIII:** Sesión 4: Actividad de refuerzo.
- **Anexo IX:** Sesión 4: *El diario a diario* de Julio Cortázar. Actividad de prelectura.
- **Anexo X:** Sesión 4: Actividad final: ejemplo de mapa conceptual.
- **Anexo XI:** Sesión 5: Actividad iniciación: Cuestionario de hábitos lectores.
- **Anexo XII:** Sesión 5: *Leer* de Rosa Montero. Actividades.
- **Anexo XIII:** Sesión 6: Actividad de desarrollo: El imperativo: valores y usos. Imágenes de apoyo.
- **Anexo XIV:** Sesión 6: Actividades de refuerzo: Valores y usos del modo imperativo.
- **Anexo XV:** Sesión 6: *Instrucciones para llorar* de Julio Cortázar. Actividades de lectura.
- **Anexo XVI:** Sesión 7-8: *WebQuest*: “Leer para aprender y disfrutarlo”.
- **Anexo XVII:** Actividad de ampliación: Perfil del buen escritor de Cassany.

ANEXO I

➤ Texto sesión 1ª: Cómo nace un texto – Jorge Luis Borges

Cómo nace un texto

Jorge Luis Borges

Empieza por una suerte de revelación. Pero uso esa palabra de un modo modesto, no ambicioso. Es decir, de pronto sé que va a ocurrir algo y eso que va a ocurrir puede ser, en el caso de un cuento, el principio y el fin. En el caso de un poema, no: es una idea más general, y a veces ha sido la primera línea. Es decir, algo me es dado, y luego ya intervengo yo, y quizá se echa todo a perder.

En el caso de un cuento, por ejemplo, bueno, yo conozco el principio, el punto de partida, conozco el fin, conozco la meta. Pero luego tengo que descubrir, mediante mis muy limitados medios, qué sucede entre el principio y el fin. Y luego hay otros problemas a resolver; por ejemplo, si conviene que el hecho sea contado en primera persona o en tercera persona. Luego, hay que buscar la época; ahora, en cuanto a mí "eso es una solución personal mía", creo que para mí lo más cómodo viene a ser la última década del siglo XIX. Elijo "si se trata de un cuento porteño", lugares de las orillas, digamos, de Palermo, digamos de Barracas, de Turdera. Y la fecha, digamos 1899, el año de mi nacimiento, por ejemplo. Porque ¿quién puede saber, exactamente, cómo hablaban aquellos orilleros muertos?: nadie. Es decir, que yo puedo proceder con comodidad. En cambio, si un escritor elige un tema contemporáneo, entonces ya el lector se convierte en un inspector y resuelve: "No, en tal barrio no se habla así, la gente de tal clase no usaría tal o cual expresión."

El escritor prevé todo esto y se siente trabado. En cambio, yo elijo una época un poco lejana, un lugar un poco lejano; y eso me da libertad, y ya puedo fantasear o falsificar, incluso. Puedo mentir sin que nadie se dé cuenta, y sobre todo, sin que yo mismo me dé cuenta, ya que es necesario que el escritor que escribe una fábula "por fantástica que sea" crea, por el momento, en la realidad de la fábula.

FIN

05 Nov 2005

➤ Sesión 1ª: Frases para actividad de prelectura.

Las frases que ofreceremos son:

- “Empieza por una suerte de revelación”
- “... yo conozco el principio, el punto de partida, conozco el fin, conozco la meta.”
- “Pero luego tengo que descubrir, [...], qué sucede entre el principio y el fin”
- “Puedo mentir sin que nadie se dé cuenta”

• **Sesión 1ª: Ejercicios para la actividad de lectura / refuerzo.**

❖ **Actividad 1:** Tras la lectura del texto, responde brevemente las siguientes preguntas:

- 1) ¿Considera el autor que el comienzo de un cuento y el de un poema es el mismo? ¿A qué crees que se puede deber la diferencia?
- 2) ¿Por qué decide elegir una ambientación en una época diferente a la actual? ¿Estás de acuerdo con esta forma de proceder?

❖ **Actividad 2:** Encuentra en el texto a qué palabras corresponden las siguientes definiciones.

- Manifestación de una verdad secreta u oculta: [revelación]
- Cualidad de humildad, falta de engreimiento o de vanidad: [modesto]
- El deseo ardiente de conseguir algo, especialmente poder, riquezas, dignidades o fama: [ambicioso].
- Existente en el mismo tiempo que otra persona o cosa: [contemporáneo]
- Breve relato ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica o crítica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados: [fábula]

❖ **Actividad 3**

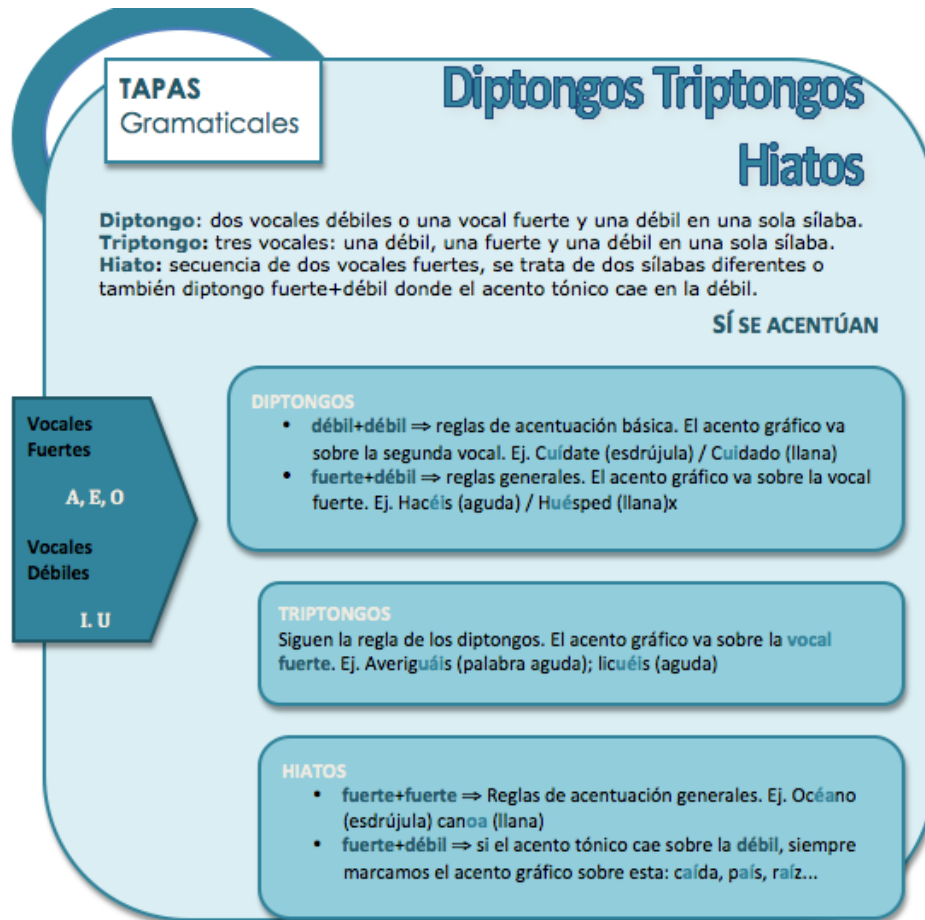
- 1) Explica qué reglas generales de acentuación tienen las siguientes palabras del texto:

Revelación	Sé	Más	Línea	Quizá	Qué	Época	Mí
Solución	Mía	Cómodo	Década	Cómo	Contemporáneo	Dé	Fábula

- 2) Localiza en el texto los diptongos, triptongos e hiatos (si los hubiere) y clasifícalos.

ANEXO II

- Sesión 1ª: Actividad de desarrollo – Ortografía: Diptongos, triptongos e hiatos, normas de acentuación.



- Recursos actividad de refuerzo.

- Identificación de diptongos:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelIII/actividades/actividad_04.html?id=10
- Ejercicios para distinguir diptongos, triptongos e hiatos:
<http://pepabersan.blogspot.com.es/2016/01/taller-de-diptongos-e-hiatos.html>
- Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos:
http://www.vegademar.es/uploads/documentos/2069_46_Ficha_4sol%20diptongos%20triptongos%20e%20hiatos.pdf
- Ejercicios de identificación y acentuación de diptongos, triptongos e hiatos:
<http://www.aprenderespanol.org/gramatica/acentuacion-diptongos-hiatos.html>

ANEXO III

➤ Sesión 1ª: Actividad de motivación: letra de la canción *Cuéntame un cuento de Celtas Cortos*.

Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.
Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.

Pues resulta que era un rey
que tenía tres hijas,
las metió en tres botijas
y las tapó con pez,
y las pobres princesitas
lloraban desconsoladas,
y su padre les gritaba
que por favor se callaran.

Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.
Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.

Las princesas se escaparon
por un hueco que existía,
que las llevó hasta la vía
del tren que va para Italia,

y en Italia se perdieron
y llegaron a Jamaica,
se pusieron hasta el culo
de bailar reggae en la
playa.

Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.
Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.

Bailando en la playa
estaban
cuando apareció su padre,
con la vara de avellano
en la mano amenazando,
fue tras ellas como pudo
y tropezó con la botella,
que tenía genio dentro,
que tenía genio fuera.

Cuéntame un cuento
y verás qué contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.
Cuéntame un cuento
y verás qué contento

me voy a la cama
y tengo lindos sueños.
Les concedió tres deseos
y ahora felices estamos,
y colorín, colorado
este cuento se ha acabado,
y resulta que este rey
que tenía tres hijas,
las metió en tres botijas
y las tapó con pez.

Cuéntame un cuento,
la enanita junta globos,
la que vuela por los aires,
la que nos seduce a todos.

Cuéntame un cuento,
el del Ratoncito Pérez,
que te deja cinco duros
cuando se te cae un diente.

Cuéntame un cuento,
que ya creo que estoy
soñando,
cuéntame un cuento,
con música voy viajando.

Cuéntame un cuento,
que todavía no es tarde,
cuéntame un cuento,
que la noche está que arde.

ANEXO IV

- **Sesión 1ª: Actividad final: inicios y finales de cuento para explicar el desarrollo:**

INICIOS

1) En una fría mañana de invierno, Azahara no quería salir, su instinto le decía que algo iba a suceder.

2) La hermosa princesa de fresa estaba triste, no había nada ni nadie que le hiciera sonreír.

3) Érase una vez, en un país muy lejano, que una buena mujer decidió encargar a su hijo una noble tarea.

4) Un libro en blanco, que había peor que eso, no era capaz de escribir ni una palabra, qué le estaba pasando.

FINALES:

a) Finalmente, todo salió mejor de lo que parecía y pudo conseguir lo que estaba buscando.

b) Y vivieron felices y comieron perdices.

c) Esa se convirtió en una bella historia, de esas que nunca olvidas, de esas que siempre mantienes viva en tu memoria.

d) El ogro sonrió y le ofreció su amistad para siempre.

ANEXO V

➤ **Sesión 2ª-3ª: Desarrollo de MAC – Puzle de Aronson.**

I. Temática del MAC: El cuento.

A través de esta actividad vamos a hacer que los alumnos se acerquen a las características y estructura de este género a través de su propio trabajo colaborativo:

- Subtemas:
 - e) El cuento popular: definición y características + Un ejemplo.
 - f) El cuento literario: definición y características + Un ejemplo.
 - g) Estructura del cuento + Un ejemplo.
 - h) El cuento breve (microrrelato): definición y características + Un ejemplo.

II. Ubicación y distribución de los equipos de trabajo.

- UBICACIÓN DE DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Biblioteca del centro.

Según dicta el desarrollo de este tipo de MAC será necesaria una doble distribución de los alumnos: el denominado *equipo base* y el denominado *equipo de expertos*.

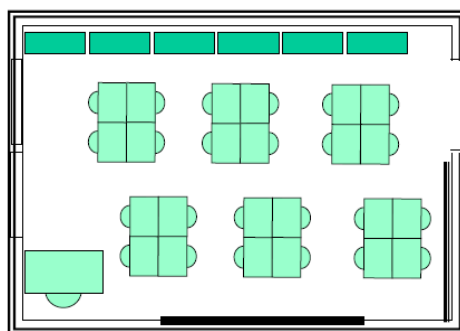
A) EQUIPO BASE: Para proceder a formar los *equipos base* de la forma más heterogénea posible se procederá del siguiente modo:

- Distribuir el total de alumnos en tres columnas: en un extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos, procurando colocar en esta columna A los alumnos más capaces a priori (para ello se tendrán en cuenta diferentes variables, no solo los de un rendimiento más alto, sino también los más motivados, los más capaces de motivar, etc.) En la columna del otro extremo, la columna C, se colocará otra cuarta parte de alumnos los que tengan más carencias académicas, los más desmotivados, etc. En la columna central B se colocarán las otras dos cuartas partes de alumnos. Cada grupo se formará con 1 alumno de la primera columna + 2 alumnos de la columna central + 1 alumno de la última columna. Además, procurando el mayor equilibrio posible con el resto de variables a tener en cuenta: equitativa repartición en género, razas, ...

B) EQUIPO DE EXPERTOS: Para formación del *equipo de expertos*, aquellos que van a trabajar el mismo subtema que luego llevarán al *equipo base*, se tendrá en cuenta a la hora de repartir las diferentes secciones de la actividad que quede también formado de la forma más equilibrada posible, y que en cada grupo haya miembros de todas las columnas.

III. Estructura de la tarea

- División del trabajo: a cada miembro de cada *equipo base* se les dará un subtema a trabajar de los mencionados anteriormente, para que estén todos presentes en cada grupo. Partimos de una clase de 18-22 alumnos de la que se formarán 5 *equipos base* de un mínimo de 4-5 alumnos cada uno. Como hay 4 subtemas en aquellos equipos base de más de 4 alumnos, se compartirá uno de ellos.
- Desarrollo de la Tarea: la actividad comienza trabajando cada alumno en su *equipo base*, para el que se realizará una distribución de los alumnos, que a modo de ejemplo puede ser así:

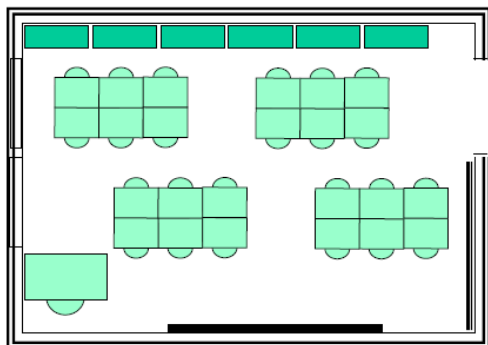


Partiendo de 4 alumnos por grupo, a cada uno de ellos se le encargará el estudio de uno de los subtemas citados en el inicio: El cuento popular: definición y características; El cuento literario: definición y características; estructura del cuento; el cuento breve (microrrelato): definición y características.

A continuación, realizarán una pequeña reunión en la que entre todos se ayuden a definir aproximadamente el subtema de cada uno y pueda tomar notas iniciales para después llevarlas al grupo de expertos.

Seguidamente, se reunirán los equipos de expertos, es decir, todos los miembros de todos los grupos encargados de trabajar el mismo subtema.

Comienzo del trabajo en el **equipo de expertos**: Para este trabajo habrá que hacer una reubicación en el aula, como sugerencia presentamos:



Ahora en el *equipo de expertos* tendrán que poner en común las primeras notas iniciales y comenzar a debatir para tener las definiciones finales. Además, cuentan con la ayuda por un lado de manuales de la biblioteca seleccionados por el profesor.

De este modo, se realizarán dos tipos de subtareas:

- Subtarea 1: investigación teórica de la información.
- Subtarea 2: búsqueda y explicación con un ejemplo.

El profesor siempre será guía y estará para atender todas sus dudas y necesidades. Estas tareas sí que necesitan de más tiempo, por lo que será necesario dedicarle unos 40 minutos. Una vez que todos los *equipos de expertos* hayan acabado su tarea, estando todos sus miembros de acuerdo, se volverá a la puesta en común de los resultados cada uno de nuevo en su *equipo base*.

Para finalizar esta actividad, es necesario que los alumnos se vuelvan a distribuir cada uno en sus *equipos bases* iniciales. Ahora, cada uno de sus miembros es el responsable de explicar a los demás la información recabada aportándoles sus definiciones y explicándosela a sus compañeros a través del ejemplo suministrado.

La finalidad es que cada alumno debe aprender el total de los subtemas, no el suyo propio, por lo que deberá tener claro el trabajo realizado por cada compañero, preguntándoles dudas o haciendo sugerencias.

ANEXO VI: EVALUACIÓN DEL MAC

➤ Fichas de Evaluación del MAC

- **ESTRUCTURA DE RECOMPENSA INTRAGRUPO:** se establecerá un modo de recompensa que valore el trabajo individual y el trabajo grupal de cada equipo. Se les dará una calificación a cada uno basada en el siguiente método, y que será tomada en cuenta en la evaluación continua de la asignatura.

- Obtención de la calificación (extrínseca):
 - 40% Trabajo individual realizado
 - 40% Trabajo grupal realizado
 - 10% Valoración positiva del alumno por el *equipo base*
 - 10% Valoración positiva del alumno por el *equipo de expertos*

Es decir, se valorará tanto el trabajo final realizado de forma individual y grupal, como la valoración de sus aportaciones y forma de trabajo y comportamiento por el resto de miembros de su *equipo base* y *equipo de expertos*.

Para ello, será necesaria la cumplimentación de la siguiente documentación para cada punto:

- Trabajo individual: cumplimentación de la ficha del subtema (Ficha 1)
- Trabajo grupal: de estilo y tipo de presentación libre, siempre que esté consensuado y elaborado por el grupo.
- Valoración *equipo base*: cumplimentar por cada alumno para valorar el trabajo individual en el *equipo base* (Ficha 2)
- Valoración *equipo expertos*: cumplimentar por cada alumno para valorar el trabajo en grupo (Ficha 3)

De este modo se pretende valorar no solo los resultados finales, sino todo el proceso de trabajo de cada uno de los alumnos.

FICHA 1

TRABAJO INDIVIDUAL

Fecha:

Nombre del alumno: _____ Curso: _____ Grupo: _____

Nombre del *equipo base*: _____

Temática a trabajar: _____

Subtema asignado: _____

Fase 1: Toma de contacto con la tarea en el *equipo base*

Fecha:

Subtema asignado:

Fase 2: Trabajo realizado en el *equipo de expertos*

Fecha:

Modo de búsqueda:

Manual/es utilizado/s:

Conclusiones consensuadas

Ejemplos explicativos

Fase 3: Consenso final en el *equipo base* y explicación al resto de componentes

Fecha:

Conclusión final

Ejemplo explicativo

FICHA 2

Trabajo individual en el *equipo base*

Fecha:
Nombre del alumno: _____ Curso: _____ Grupo: _____
Nombre del <i>equipo base</i> : _____
Rol asignado: _____
Temática a trabajar: _____
Subtema asignado: _____

Compañero 1

Escala de Valoración: 1 = Valoración mínima 4 = Valoración máxima

	1	2	3	4
✓ Ha realizado de manera adecuada el trabajo individual				
✓ Ha cumplido en modo y fechas previstas				
✓ Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
✓ Ha colaborado en la realización del trabajo grupal				
✓ Ha respetado las normas establecidas				

Compañero 2

	1	2	3	4
✓ Ha realizado de manera adecuada el trabajo individual				
✓ Ha cumplido en modo y fechas previstas				
✓ Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
✓ Ha colaborado en la realización del trabajo grupal				
✓ Ha respetado las normas establecidas				

Compañero 3

	1	2	3	4
✓ Ha realizado de manera adecuada el trabajo individual				
✓ Ha cumplido en modo y fechas previstas				
✓ Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
✓ Ha colaborado en la realización del trabajo grupal				
✓ Ha respetado las normas establecidas				

FICHA 3**Trabajo individual en el *equipo de expertos***

Fecha:

Nombre del alumno: _____ Curso: _____ Grupo: _____

Temática a trabajar: _____

Subtema asignado: _____

Escala de Valoración: 1 = Valoración mínima 4 = Valoración máxima

➤ Compañero 1

	1	2	3	4
Ha colaborado en la aportación de información				
Ha cumplido en modo y fechas previstas				
Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
Ha respetado las normas establecidas				

➤ Compañero 2

	1	2	3	4
Ha colaborado en la aportación de información				
Ha cumplido en modo y fechas previstas				
Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
Ha respetado las normas establecidas				

➤ Compañero 3

	1	2	3	4
Ha colaborado en la aportación de información				
Ha cumplido en modo y fechas previstas				
Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
Ha respetado las normas establecidas				

➤ Compañero 4

	1	2	3	4
Ha colaborado en la aportación de información				
Ha cumplido en modo y fechas previstas				
Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
Ha respetado las normas establecidas				

➤ Compañero 5

	1	2	3	4
Ha colaborado en la aportación de información				
Ha cumplido en modo y fechas previstas				
Ha colaborado de manera activa con el resto de compañeros				
Ha respetado las normas establecidas				

ANEXO VII

➤ Sesión 4ª: Actividad de desarrollo: Marcadores del discurso.

PCIC: Tácticas y estrategias pragmáticas:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm

B1

1.2.1. Conectores

- Aditivos: *además, sobre todo.*

Me encanta el cine, sobre todo las películas de acción.

[v. [Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1., 2.3.](#)]

- Consecutivos: *así que, por lo tanto.*

Estaba muy cansado, así que me quedé en casa toda la tarde.

[v. [Gramática 15.3.7.](#)]

- Justificativos: *como, es que...*

Siento llegar tarde. Es que he perdido el autobús.

- Contraargumentativos: *aunque, sin embargo.*

Iré contigo al concierto, aunque no me gusta ese tipo de música.

[v. [Gramática 15.3.9.](#)]

1.2.2. Estructuradores de la información

- Ordenadores

- De inicio: *en primer lugar, por un lado, por una parte.*

- De continuidad: *en segundo / tercer. lugar, por otro lado, por otra parte.*

Por un lado, creo que la idea de Carlos es muy buena ; por otro lado...

- De cierre: *en conclusión, para terminar, finalmente.*

- Comentadores: *pues*

-¿Conoces a Enrique?

-Sí, claro.

-Pues ha tenido un accidente y está grave.

1.2.3. Reformuladores

- Explicativos: *o sea, es decir*

- Resumitivos: *en resumen*

En resumen, fueron unas vacaciones estupendas.

1.2.4. Operadores discursivos

- Focalizadores: *en cuanto a*

En una escala: casi

Lo dejamos casi acabado.

- De concreción o especificación: *en concreto, en particular.*

Me interesa mucho la literatura española, en concreto la contemporánea.

- De refuerzo argumentativo: *claro*

[Hispanoamérica] claramente

1.2.5. Controladores del contacto

- Verbos de percepción: *¿sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?...*

No sé qué decir, ¿entiendes?

[Zonas voseantes de Hispanoamérica]

¿Sabés?, ¿entendés?

[v. [Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.1.](#)]

ANEXO VIII

- **Sesión 4ª: Actividad de refuerzo: Completar las siguientes oraciones con lo oído en el vídeo.**

❖ Completa las siguientes oraciones con las palabras que faltan y que aparecen en el vídeo que estamos viendo en clase: Claves de lectura – Julio Cortázar:

- Nació en _____ en _____ .
- Trabajó como maestro y como _____ de inglés y de francés.
- [...] a preguntarse cuál debería ser el compromiso del escritor con la _____ y la _____ .
- Es uno de los mayores exponentes del género _____ en el Río de la Plata.
- Este género está conformado por narraciones que plantean un mundo _____ .
- Los cuentos son la _____ del género fantástico.
- Lo _____ irrumpe como flashes en el mundo narrado.
- Introduce diferentes formas de volver _____ lo _____ .

ANEXO IX

- **Sesión 4ª: Microrrelato a trabajar en esta sesión: El diario a diario de Julio Cortázar**

El diario a diario

Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

- **Sesión 4ª: Actividad de prelectura: microrrelato desordenado.**

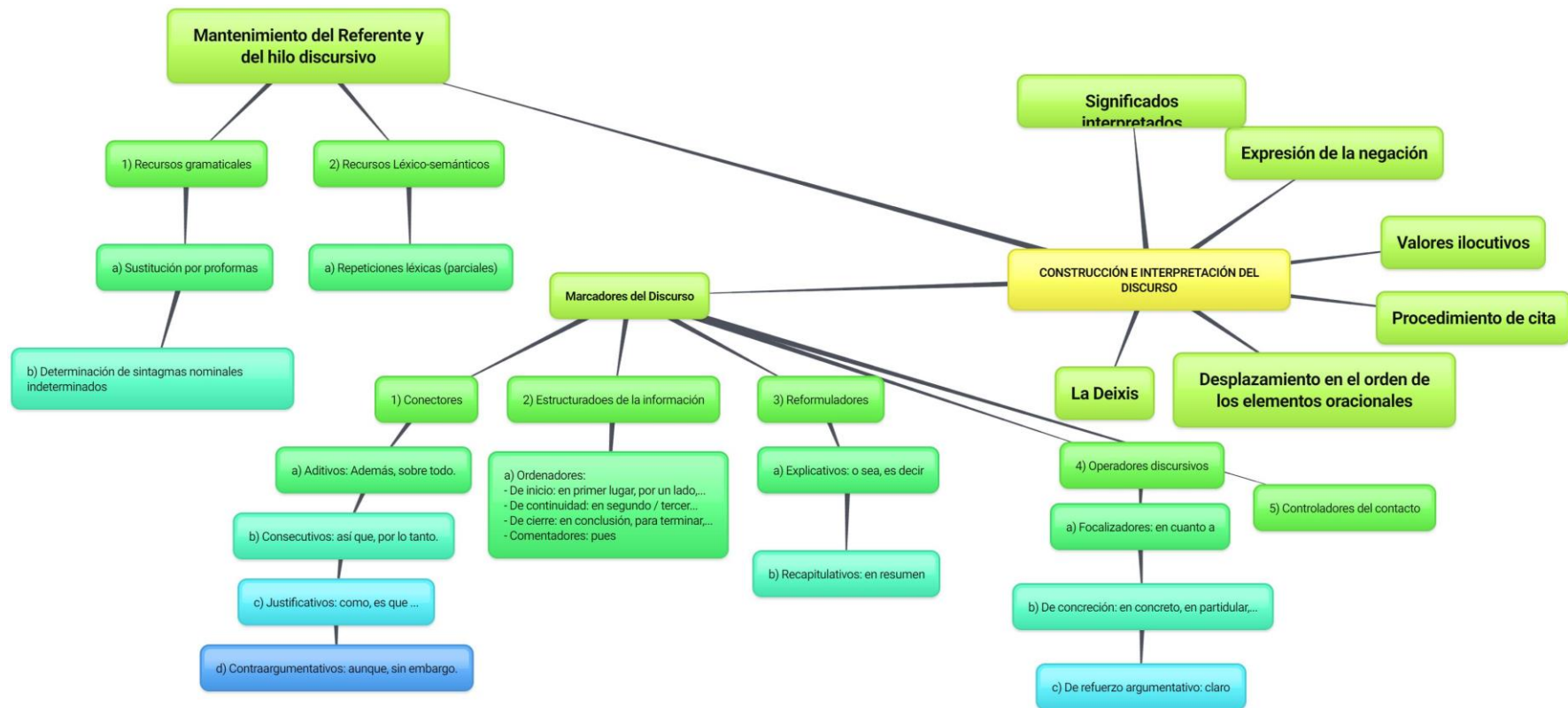
El diario a diario

- 1) Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas.
- 2) Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo.
- 3) Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis
- 4) Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza.
- 5) Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo.
- 6) Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas.

ANEXO X

Sesión 4ª: Actividad final: ejemplo de mapa conceptual.

<https://bubbl.us/013320782818972218>



created with www.bubbl.us

ANEXO XI

**Sesión 5ª: Actividad de iniciación:
Cuestionario de hábitos lectores.**

1. ¿Te gusta leer?
☐ Mucho
☐ Regular
☐ Casi nada
☐ Nada
2. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la televisión?
☐ Todos los días un rato.
☐ Sobre todo los fines de semana.
☐ Solo a veces y algunos programas.
☐ Siempre que tengo un rato libre.
☐ Apenas nada.
3. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer?
☐ Todos los días un rato.
☐ Sobre todo los fines de semana.
☐ Solo a veces y algunos programas.
☐ Siempre que tengo un rato libre.
☐ Apenas nada.
4. ¿Con qué frecuencia lee obras de carácter literario?
☐ Habitualmente.
☐ De vez en cuando.
☐ Muy raramente
☐ Nunca

5. ¿Cuáles son sus tres escritores preferidos?
☐ I.
☐ II.
☐ III.
6. ¿Cuáles son tus tres títulos preferidos?
☐ I.
☐ II.
☐ III.
7. ¿Has leído textos literarios originales en español?
☐ Sí
☐ No
8. ¿Has leído textos literarios adaptados en español?
☐ Sí
☐ No
9. Señala las tres principales ventajas de leer textos literarios en español.
☐ I.
☐ II.
☐ III.
10. Señala las tres principales desventajas de leer textos literarios en español.
☐ I.
☐ II.
☐ III.

ANEXO XII

➤ Sesión 5ª: Artículo de Rosa Montero

“Leer”

EL PAÍS

Los editores acaban de lanzar una campaña para fomentar la lectura. Hacen bien: al parecer, en este país sólo lee a diario un 18% de la población, mientras que todos los días se aceporran con la televisión el 84%. Y casi la mitad de los españoles mayores de 18 años jamás leen nada. Me pregunto sinceramente cómo se las arreglan para sobrevivir: sin los libros, la existencia se me antoja mucho más gris y más mezquina. Éste es un artículo apasionado. Una carta de amor a la literatura. Las novelas son como los sueños de la Humanidad: ponen palabras a lo que no tiene nombre, dan forma a ese rugiente magma que nos habita. No hay ningún libro, ningún autor imprescindible. Si Shakespeare, si Cervantes no hubieran existido, el devenir del mundo hubiera sido probablemente idéntico. Pero los libros, en su conjunto, *sí* son imprescindibles. Si se les impide soñar, las personas enloquecen: está comprobado. De la misma manera, sin novelas, la Humanidad sería mucho más triste y más enferma.

Hay algo sustancial que nos une, a la narrativa. Quizá sea, como dice Vargas Llosa, porque la novela pone un simulacro de orden en nuestras azarosas y caóticas existencias; porque restaña, por tanto, la herida del vivir, el mal oscuro. Pero no quiero ponerme trascendente: lo que sí sé es que las novelas me han dado muchas vidas. He visitado cientos de mundos, he sido dama victoriana, rey medieval y bucanero. He conocido el odio y el amor, la aventura y el vértigo. Todos tenemos un libro que nos espera, de la misma manera que a todos nos aguarda un amor en algún sitio: la cosa es descubrirlo. Los que no disfrutan con la lectura son aquellos que no han encontrado aún ese libro, esa obra que les atraparía y les dejaría temblorosos y exhaustos, como siempre dejan las grandes pasiones. Lo siento por ellos.

Rosa Montero. El País. 13 de febrero de 1993

Sesión 5ª: Actividades sobre el texto.

➤ Tras la lectura del texto contesta brevemente las siguientes preguntas:

- ¿Qué dicen las estadísticas acerca de los hábitos lectores de los jóvenes?
- ¿Con qué compara la escritora las novelas? ¿Por qué piensas que establece esta relación?
- ¿Qué quiere decir la expresión "las novelas me han dado muchas vidas"?
- ¿Has encontrado tú el libro que te estaba esperando?

ANEXO XIII

➤ **Sesión 6ª: Actividad de desarrollo: El modo imperativo: uso y valores.**

PCIC: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

B1
• Forma ▪ Colocación de los pronombres personales (enclíticos) <i>díselo, decídselo, dámelas, comprémoselas</i> [v. Gramática 7.1.5.; Ortografía 1.3.9., 1.3.10., 2.1.] ▪ Imperativo negativo: coincidencia con el presente de subjuntivo (proclisis de los pronombres) <i>No te vayas.</i> • Valores / significado ▪ Valor de ruego o petición <i>Perdóname, por favor.</i> ▪ Valor de sugerencia o consejo <i>Acuéstate pronto.</i> [v. Funciones 4.13., 4.18.] ▪ Valor de aceptación, invitación o concesión. Duplicación del imperativo y otros recursos de carácter repetitivo o enfático — <i>¿Se puede?</i> — <i>¡Sí, claro, pasa, pasa.</i> <i>Come, come, que está muy rico.</i> [v. Funciones 4.9., 4.14.] ▪ Valor de orden o mandato <i>Sal de aquí.</i> [v. Funciones 4.1.] - Contextos no estigmatizantes <i>Camarero, póngame un cortado.</i>

➤ Imágenes para explicación

Imagen 1:

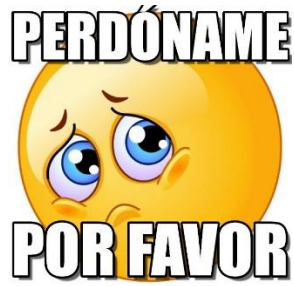


Imagen 2:

8. Acuéstate pronto y ~~duerme~~ sin parar para que las pilas puedas recargar.



Imagen 3:

Come, come, que está muy rico.



Imagen 4:



¡Sal de aquí!

ANEXO XIV

➤ Sesión 6ª: Actividades de refuerzo sobre el imperativo.

Actividad 1

1) Ante estas situaciones comunicativas, utiliza una frase en la que uses el imperativo con valor de ruego o petición.

- Antonio había quedado en ir a casa de su amigo para ayudarlo con el examen, pero finalmente no apareció, y su amigo suspendió. Ahora su amigo está enfadado con él:

-
- María está estudiando en la biblioteca, al hacer sus ejercicios se da cuenta de que ha olvidado su goma de borrar y ve que la chica que hay a su lado tiene una:

-
- Isabel se ha torcido un tobillo y ahora está en casa sin poder moverse. Le apetece beber agua pero no se puede levantar y se dirige a su hermano:

-
- Juan iba caminando camino de la escuela y ha tropezado dejando caer su mochila y dejando rodar sus lápices por la acera, mientras lo recoge todo seguro que llegará tarde a clase. En ese momento pasa a su lado su compañera Lucía y se dirige a ella:
-

Actividad 2

- 1) A continuación, tenéis diferentes eslóganes publicitarios. En cada uno de ellos subraya el imperativo y explica a qué tipo de producto o servicio o tipo de campaña puede hacer referencia:
- “Busque, compare y si encuentra algo mejor, cómprelo”
 - “Da lo mejor de ti, dona sangre”
 - “Usa la cabeza ... ponte casco”
 - “Viste tu piel con terciopelo líquido”
 - “Destapa la felicidad”

Actividad 3

- 1) Completa las siguientes oraciones utilizando el verbo entre paréntesis en modo imperativo:
- Mañana vamos a ir a cenar y luego al cine. _____ (salir) con nosotras.
 - (Toc, toc) - ¿Puedo pasar? – Sí, _____, _____ (pasar).
 - El fin de semana no tengo planes, _____ (venir) a mi casa.
 - _____, _____ (beber) hace mucha calor.
- 2) A continuación, discutid en clase:
- ¿En qué contextos se pueden aplicar estas oraciones? Describe una situación concreta.
 - ¿Qué se pretende utilizando el imperativo en cada una ellas?

Actividad 4

- 1) En el siguiente texto, sustituye las expresiones subrayadas por otra con el uso del imperativo de mandato. Tienes que utilizar el mismo verbo principal:

Una madre está distribuyendo diferentes tareas del hogar entre sus hijos adolescentes:

- Tareas para María:
 - Quiero que hagas tu cama cada día antes de ir a clase.
 - Me gustaría que limpiaras el polvo de tu habitación una vez por semana.
 - Necesito que saques al perro por las tardes.
 - Deberías sacar la basura.
 - Tienes que doblar y colocar tu ropa en el armario.

Actividad 5: Actividad de refuerzo.

- 1) Identificad el valor de uso del imperativo en las siguientes oraciones y clasificadlas según su diferente uso o valor. A continuación, plantead una posible situación comunicativa en la que pueda incluirse cada una de ellas.

Oraciones imperativas

1. Lustra tus zapatos hasta que parezcan un espejo
2. Prohibido pisar el césped
3. ¡Vengan todos a ver esto!
4. Madre, cómpramelo por favor.
5. Saca ese paquete de arriba de la mesa
6. Ven a mi cumpleaños
7. Prohibido estacionar.
8. Pasa por mi casa cuando quieras.
9. ¡No toquen eso, se puede romper!
10. ¡Salgan de sus computadoras y disfruten el día!
11. Debes leer ese libro, no te arrepentirás
12. Levante la mano todo el que quiera otro plato
13. ¡Lava los platos después de usarlos!
14. Digan lo que quieran, de todos modos, haré ese viaje.
15. Abróchese el cinturón de seguridad, respete la vida.
16. No te puedes perder esa película.
17. Escúchame cuando te hablo, y levanta la mirada.
18. Saluda antes de irte, es una norma básica de buena educación.
19. Se prohíbe el uso de celulares durante el examen
20. Sepan que esto no va a quedar así.

Fuente: <http://www.ejemplos.co/20-ejemplos-de-oraciones-imperativas/#ixzz4drkd8I31>

ANEXO XV

- **Sesión 6ª: Microrrelato a trabajar: Instrucciones para llorar de Julio Cortázar.**

Instrucciones para llorar

Julio Cortázar

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

FIN

- **Sesión 6ª: Actividad de lectura.**

A continuación, realizaréis los siguientes ejercicios:

- 1.1. ¿Qué características del cuento fantástico identificas en el texto?
- 1.2. Localizad los imperativos en el texto y clasifícadlos según el valor de uso con el que se utilizan.

ANEXO XVI

➤ Sesión 7ª-8ª: WebQuest 2.0: Leer para aprenderlo y disfrutarlo.

<https://sites.google.com/view/leerparaaprendreloydisfrutarlo/p%C3%A1gina-principal?authuser=0>

❖ Página principal



❖ Introducción



❖ Tarea

 Leer para aprender y disfrutar

[Página principal](#) [Introducción](#) **[Tarea](#)** [Proceso](#) [Evaluación](#) [Conclusión](#)

TAREA



Este proyecto está orientado en primer lugar, a que vosotros mismos descubráis el **valor de la lectura, en especial el de los microrrelatos**, para el aprendizaje de una lengua, y al mismo tiempo, para vuestro enriquecimiento personal.

Para ello, trabajareis en grupos realizando diferentes actividades que os hagan comprender y valorar la importancia de estos textos literarios en el aprendizaje de una lengua, y a la vez podáis encontrar su valor cultural y lúdico.

Una vez descubiertas por vosotros todas **las ventajas que ofrece este universo literario**, queremos que le transmitáis todo esto a vuestro compañeros. Vuestro propósito será crear diferentes proyectos en el que animéis a leer este tipo de literatura al resto de vuestros compañeros del Centro que están aprendiendo español!

Las opciones posibles son:

- Creación de un **Booktrailer** sobre un microrrelato que os haya gustado, y que todo el grupo haya leído.
- Creación de un **Booktube** de un microrrelato que queráis recomendar a vuestros compañeros que lean.
- Organización de un **Bookmob** en el centro, una acción lectora que anime a la lectura a través del disfrute grupal de leer en un espacio público durante un periodo determinado diferentes microrrelatos.
- Creación de un fichero con **5 Podcast**, leídos por vosotros, que contengan 5 microrrelatos de autores en español.
- Creación de un **vídeo** donde señaléis las claves y la importancia de la literatura en el aprendizaje de una lengua, según los puntos que hemos visto en clase.

Cada actividad será realizada por un grupo y la asignación la realizaremos en clase.

Para el formato y realización tendréis libertad de elección en recursos sonoros, visuales, dibujos, ... así como, toda la **ayuda y colaboración de vuestro profesor**.



❖ Proceso

 Leer para aprender y disfrutar

Página principalIntroducciónTarea**Proceso**EvaluaciónConclusión

PROCESO

En este apartado encontraréis diferentes actividades que os ayudarán a conseguir el objetivo de esta WebQuest. Trabajaréis en grupo sobre cada una de ellas. Las actividades están divididas en dos bloques, cada uno de ellos tiene como eje central un microrrelato sobre el que tendréis que realizar diferentes actividades de prelectura, lectura y poslectura. En la parte final tenéis el acceso a todos los recursos que necesitaréis para la realización de las actividades. Seguid atentamente las instrucciones y esperamos que las disfrutéis.

BLOQUE 1: EL VISITANTE – GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

- Actividades de prelectura:** antes de leer el texto propuesto queremos que realicéis estas dos actividades:
 - Buscad información sobre el "Realismo mágico" con la ayuda de los enlaces que os proponemos en la conclusión y explicad sus principales características.
 - Tras la actividad anterior, y solo con el título del microrrelato exponed dos posibles desarrollos que se os ocurran, solo con esa información, echadles imaginación.
- Actividades de lectura:** ahora debéis realizar la lectura del texto completo. En primer lugar, realizad una lectura completa, sin pararos en aquellas palabras y/o expresiones que no comprendáis. En segundo lugar, realizad una segunda lectura en la que os vayáis parando ante aquella información no entendida y buscad ayuda en los diccionarios. Por último, realizad una segunda lectura pausada y comprensivamente del texto completo. Seguidamente realizad estas dos actividades:
 - Dividid el texto en inicio – desarrollo – final.
 - Localizad los diferentes diptongos, triptongos e hiatos, clasificadlos y explicad por qué van o no acentuados.
- Actividades de poslectura:** ahora queremos que vayáis más allá de la propia lectura, vamos a relacionar la temática del texto que habéis leído con vuestras propias experiencias vitales. A continuación os proponemos unas preguntas de reflexión, debatid en grupo y presentad un resumen de vuestras conclusiones:
 - ¿Puedes entender lo que le ha pasado al personaje?
 - ¿Crees que es lógico el miedo a la soledad?

BLOQUE 2: EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ EL AMIGO – ANA MARÍA MATUTE.

- Actividades de prelectura:** antes de comenzar con la lectura os proponemos buscar información acerca de un aspecto esencial presente en la literatura, la figura de la metáfora.
 - Con la ayuda de los recursos propuestos, realizad vuestra propia definición y aportad al menos tres ejemplos que ayuden a comprender esta figura literaria.
 - Ahora reflexionad sobre las actividades que realizabais cuando eráis niños y que ahora no podéis hacer.
- Actividades de lectura:** ahora leed el texto propuesto siguiendo las indicaciones que os dimos para el texto anterior y a continuación realizad las siguientes actividades:
 - Con la comprensión completa del texto, y pensando en la figura de la metáfora ¿realmente muere alguien según el texto? ¿qué es lo que nos relata este microrrelato?
 - Localizad los diferentes conectores presentes en el texto y explicad su utilidad.
- Actividades de poslectura:** ahora vamos a reflexionar sobre lo que nos plantea el texto.
 - Conociendo el verdadero significado del texto aportad información sobre lo que pensáis que quieren decir las siguientes expresiones:
"con una estrella muy grande"
"que llega el frío"
"fue una larga noche casi blanca"
"le compró un traje de hombre"
■ Realizad un breve comentario sobre la opinión que os merece este microrrelato, y si habéis sacado alguna conclusión personal de él.

TAREA FINAL:

Una vez realizadas las actividades propuestas es el momento de comenzar con la realización de la tarea final. Consultad las instrucciones que os dimos en la pestaña de tarea, y acceded a los recursos que os damos en esta página, según la tarea que os haya tocado. Con lo aprendido más un poco de imaginación seguro que realizaréis grandes trabajos.

RECURSOS

MICRORRELATO BLOQUE 1:

- García Márquez, Gabriel: *El visitante* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/el-visitante/>].

MICRORRELATO BLOQUE 2:

- Matute, Ana María, *El niño al que se le murió el amigo* [En línea: <http://ciudadseva.com/texto/el-nino-al-que-se-le-murio-el-amigo/>].

TAREA

▪ REALISMO MÁGICO

<http://comoescribirlbien.com/realismo-magico/>

https://www.ecured.cu/Realismo_m%C3%A1gico

▪ LA METÁFORA

https://www.ecured.cu/Realismo_m%C3%A1gico

<http://www.retoricas.com/2009/06/definicion-de-metaphora.html>

TAREA FINAL

BOOKTUBE

- Qué es un Booktube

https://www.youtube.com/watch?v=PHQ5puFM_6I

- Ejemplos de Booktubes

El club de los perdedores:

https://www.youtube.com/watch?v=xF9Pojrlk_s

Alicia en el País de las Maravillas:

<https://www.youtube.com/watch?v=t9jYsRxq0d8>

BOOKTRAILER

- ¿Qué es un booktrailer?

<http://www.booktrailersweb.es/qu%C3%A9-es-un-book-trailer/>

- Ejemplos de Booktrailers

Juego de tronos

<https://www.youtube.com/watch?v=h57KaoA7VP8>

Los Juegos del Hambre

<https://www.youtube.com/watch?v=K8OKAnnyQz0>

BOOKMOB

- ¿Qué es un bookmob?

<https://leseg.wordpress.com/2015/05/29/el-bookmob/>

- Ejemplos de Bookmobs

<http://www.lavozdetalavera.com/noticia/40409/talavera/talavera-se-suma-al-bookmob-nacional-de-lectura-colectiva-en-espacios-publicos.html>

<http://www.torrelaguna.info/bookmob-torrelaguna-2017/>

PODCAST

- ¿Qué es un podcast?

<https://www.guioteca.com/internet/%C2%BFque-es-un-podcast-y-como-funciona/>

- Ejemplos de Podcast

<http://cadenaser.com/tag/microrrelatos/a/>

<http://www.ondacero.es/programas/la-rosa-de-los-vientos/audios-podcast/microrrelatos/>

VÍDEO EDUCATIVO

- ¿Cómo hacer un vídeo educativo?

<https://www.lifestylealcuadrado.com/material-multimedia-didactico-como-hacer-un-video-educativo/>

- Ejemplos de Podcast

<http://www.educatube.es/>

Evaluación

 Leer para aprender y disfrutar

Página principalIntroducciónTareaProcesoEvaluaciónConclusión

EVALUACIÓN

La evaluación de esta WebQuest es **continua**, eso significa que es una mezcla entre **sumativa y formativa**. Esto quiere decir que por un lado, debéis aportar un trabajo al profesor para que sirva como vuestra calificación, y por otro lado, que no esperaremos a la entrega final para poneros una nota, sino que durante el proceso tendréis oportunidad de comentar dudas con el profesor y que éste pueda sugeriros mejoras en vuestro trabajo.

Los principales criterios que se tendrán en cuenta son:

- La capacidad de trabajo en grupo.
- La actitud y el comportamiento.
- El uso de las TIC.
- Comprensión y tratamiento de la información.
- Contenidos aprendidos.
- Presentación final.

Llebad en cuenta todos estos puntos y ya sabéis que contáis con el profesor como apoyo en todo momento.

¡Seguro que os sale genial!

❖ Conclusión

 Leer para aprender y disfrutar

Página principalIntroducciónTareaProcesoEvaluaciónConclusión

CONCLUSIÓN

"Aquellos que al leer, se emocionan y encuentran posibles respuestas para los grandes temas que les preocupan, son los que sienten la literatura. Les llamo momentos mágicos: en el arca de la literatura [...] Y ese tesoro está siempre ahí, esperándonos"

Andrés Amorós, (Momentos mágicos de la literatura, 1999)



Con la participación en esta WebQuest queremos mostraros la necesidad y la utilidad de la literatura en el aprendizaje de una lengua, así como, el placer que os puede deportar el ser lectores asiduos. Queremos que seáis conscientes y que sintáis la necesidad de transmitir este conocimiento a vuestros compañeros a través de vuestros trabajos finales.

ANEXO XVII

❖ PARA ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN

El perfil de un buen escritor

Cassany plantea los 7 puntos más importantes que debe tener un buen escritor.

- 1) - Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- 2) - Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en como lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
- 3) - Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- 4) - Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- 5) - Revisar el texto. Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo el contenido del texto al significado.
- 6) - Proceso de escritura. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema plano del texto; lo van modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- 7) - Estrategias de apoyo. Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.