



El texto narrativo literario desde la perspectiva del enfoque comunicativo en 2.º curso de la ESO

Trabajo de final de Máster

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Modalidad 1: Mejora educativa

Tutor: Doctor Francisco Javier Vellón Lahoz

Autora: María Soledad Defferrari Kloster

Curso 2019/2020

Contenido

1) Introducción	1
2) Marco teórico	2
2.1 Currículo.....	2
2.2 El enfoque comunicativo.....	3
2.3 Metodología: el constructivismo	5
2.4 Didáctica del texto narrativo	7
2.5 El aprendizaje vía telemática y las TIC.....	8
3) Contexto.....	10
3.1 El centro	10
3.2 El alumnado.....	11
4) Unidad Didáctica.....	13
4.1 Metodología	13
4.2 Temporalización.....	14
4.3 Elementos del currículo.....	15
4.4 Proyecto	20
4.4.1 Evaluación diagnóstica.....	21
4.4.2 Materiales y recursos.....	21
4.4.3 Actividades.....	22
4.5 Evaluación.....	36
5) Consideraciones finales.....	39
5.1 Resultados	39
5.2 Conclusiones	44
5.3 Propuesta de mejora	47
6) Bibliografía	49
7) Anexos	51

Resumen:

El objetivo del presente Trabajo de Final de Máster ha sido realizar una propuesta de mejora educativa en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana con el fin de activar la motivación del alumnado de 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Porcar de la ciudad de Castellón de la Plana. Para ello, se implementó una Unidad Didáctica, basada en el enfoque comunicativo, centrada en el texto narrativo literario siguiendo un modelo de programación integrada con contenidos gramaticales y creativos. A partir del fundamento metodológico del constructivismo, se desarrolló una evaluación diagnóstica, para valorar los conocimientos previos del alumnado, y se programaron las actividades con el fin de que tuviera un papel activo en el proceso de aprendizaje. En el desarrollo de las actividades se tuvo como punto de partida al texto y desde él se plantearon preguntas para conectar con los conocimientos previos. De este modo, se pretendió contextualizar los contenidos para evitar impartirlos de manera aislada y sin tener presente su función en el texto como unidad básica de la comunicación.

La realización de la Unidad Didáctica fue a través de las TIC, primero porque las circunstancias lo requerían y segundo, según se comprobó, porque ser nativos digitales no necesariamente significa ser competente digitalmente. Finalmente, se vio una mejora en el aprendizaje, puesto que los contenidos trabajados se han visto reflejados en la producción textual individual final, y se ha comprobado una mejora en la motivación del alumnado hacia la escritura, puesto que así lo revelan los resultados obtenidos.

Palabras clave: Enfoque comunicativo, texto narrativo literario, TIC, constructivismo, programación integrada, aprendizaje significativo.

1) Introducción

La raza humana a lo largo de los tiempos ha logrado conquistar varios hitos que han marcado su historia. El primero de ellos podría considerarse el dominio del fuego, pero no menos relevantes son otros como la capacidad del habla y la comunicación mediante un sistema de signos así como el paso de la oralidad a la transcripción de los fonemas. La posibilidad de crecimiento y transmisión de conocimiento que ha generado la escritura es indiscutible. Hoy en día escribimos no solo para comunicar un saber, sino también por el placer de escribir y de leer dichos escritos.

Los textos narrativos literarios son uno de los textos con los que primero tenemos contacto gracias a la lectura de historias por parte de nuestros padres y madres en edades de infantil. A medida que vamos creciendo y dominando el habla y la escritura, vamos también aprendiendo mecanismos propios de este tipo de texto como la necesidad de un título, la separación en párrafos, la utilización de calificativos para la descripción de personas y lugares, la necesidad de marcadores discursivos para organizar lo que estamos contando, el uso de la raya para indicar diálogos y el correcto uso de los tiempos verbales para saber ubicar lo ocurrido en un tiempo pasado dentro del relato. Estas son algunas cuestiones esenciales para el dominio del texto narrativo que se trabajan a lo largo de este Trabajo de Final de Máster (en adelante TFM).

Durante el periodo de observación de las prácticas docente del máster de profesorado, se ha comprobado que el estudiantado tiene una baja motivación en lo que se refiere a la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Al alumnado no le resulta atractiva ni la lectura ni la escritura, que son partes fundamentales de la materia. Uno de los principales motivos podría ser que, hasta la fecha, la metodología docente empleada ha sido de tipo tradicional. Esta se basa en la realización de ejercicios tras una explicación teórica oral por parte del docente y ha provocado que muchos de los estudiantes no vean cuál es su finalidad. Es por esto por lo que el presente TFM ha aprovechado la propuesta del centro, organizada por el proyecto Liber: la convocatoria de un concurso de escritura basado en el texto narrativo literario. La participación en dicho concurso ha generado una importante motivación inicial y se pretende partir de ella para cambiar la dinámica de clase mediante la utilización del enfoque comunicativo aplicado al estudio y conocimiento del texto narrativo literario.

Hay que decir, por tanto, que el objetivo del presente trabajo es motivar al alumnado en la escritura de un texto narrativo literario a través del trabajo mediante el enfoque comunicativo.

La organización de este TFM comienza con la introducción en donde se justifica la elección del tema que se va a tratar. En segundo lugar, se encuentra el marco teórico, en donde se recogen los principios epistemológicos más destacados que apoyan la metodología utilizada. En tercer lugar, pasamos a detallar el contexto del centro en donde se realizará la implementación de las sesiones propuestas. Luego se pasa a la propuesta de actividades con la planificación de todos sus elementos curriculares para finalmente exponer las conclusiones, bibliografía y anexos.

2) Marco teórico

En el presente punto se procede a ofrecer los principales fundamentos sobre los que se cimenta la planificación de la unidad didáctica.

2.1 Currículo

En la presente unidad didáctica se pretende trabajar el texto narrativo literario. En primer lugar, se descubrirá la estructura externa e interna de este género, sus elementos constitutivos como el narrador, la diferencia entre narrador y autor, los personajes, el tiempo y el espacio, los verbos de acción y el uso del discurso directo e indirecto del diálogo. Por otro lado, también se trabajarán aspectos lingüísticos como la narración lineal de la trama, los conectores temporales y espaciales, el estilo verbal y los tiempos verbales utilizados como el uso de secuencias descriptivas y dialogadas.

Tales aspectos del texto narrativo están presentes en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, de la Conselleria d'Educació, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana (Boletín Oficial de la Generalitat Valenciana, 7544, de 10 de junio de 2015). Así mismo se cumplen los objetivos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato a nivel estatal (Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015).

Según estas leyes, artículo 15 del Decreto 87/2015, el fin del currículo es que el alumnado adquiera la cultura y, como parte de ella, se incluye la capacidad para crear textos narrativos coherentes y adecuados. Otro de los fines es preparar al alumnado para el futuro y la capacidad de ser crítico y valorar el trabajo propio, que en este proyecto se fomenta con la autoevaluación. Es una capacidad útil en cualquier momento de la vida, dado que con ella podemos determinar cuáles son nuestros puntos fuertes y cuáles nuestras debilidades. También encontramos la

responsabilidad en la toma de decisiones: este fin se trabaja con las fechas límite de las entregas y las propuestas de actividades complementarias no obligatorias como las lecturas o reflexiones, dado que son los alumnos y alumnas los que manejan su tiempo y deciden cuáles hacer o no y si presentan los borradores de la tarea final a tiempo o directamente no lo hacen y entregan todo al final. La ventaja de ir presentando las diferentes entregas del trabajo es que pueden obtener comentarios sobre el progreso de su trabajo y, por tanto, modificar los errores, pero quien decide entregarlo todo en la fecha final se arriesga a no tener la seguridad de si el trabajo realizado se ajusta a las indicaciones. En la libertad de elección reside el riesgo de la responsabilidad individual y no hay mejor forma de aprenderlo que mediante la puesta en práctica. Las fechas de las entregas parciales se pusieron además con el fin de ayudar a la organización del trabajo del alumnado y, por tanto, con el fin de consolidar un hábito de estudio y de trabajo.

En relación con la metodología, el mencionado Decreto 87/2015 hace referencia al desarrollo de metodologías didácticas innovadoras que incluyan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y, dada la situación de crisis sanitarias vivida en España, la presente Unidad Didáctica se ha desarrollado íntegramente de forma telemática haciendo uso del ordenador, programas de escritura como *Word* o *Libre office*, herramientas de comunicación como *Google Meet* y el uso de la conexión a Internet. También, como metodología innovadora se ha utilizado el enfoque comunicativo para emprender el conocimiento del texto narrativo, el cual nos ha permitido introducir aspectos estructurales y gramaticales necesarios, según la evaluación diagnóstica, de forma integrada y no de forma segmentada o aislada, por lo que la utilidad de la lengua se hace patente con su uso e identificación dentro del texto. Así mismo, según el enfoque constructivista del aprendizaje, el trabajo con el texto ayuda a que las conexiones mentales que se realizan con el conocimiento previo, más el material nuevo trabajado sobre las estructuras lingüísticas y gramaticales sean más significativas para el alumnado.

2.2 El enfoque comunicativo

En lo que se refiere a la metodología en didáctica de la lengua, hasta la década de los 60 y 70, esta se centraba en la enseñanza de la gramática pero, en dichos años, aparece el concepto del enfoque comunicativo para el estudio de la lengua a raíz de las aportaciones de Chomsky (*Syntactic Structure*, 1957 y *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965, apud Beghadid, H. M., 2013: 115) quien sostenía que las personas poseían una competencia lingüística a partir de lo cual se introdujo el concepto de competencia comunicativa. Este cambio de perspectiva, que vino desde el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas, hizo que la enseñanza se apartara del modelo

estructuralista, para el cual la lengua era solo objeto de estudio y conocimiento de normas, y retomara la enseñanza de la lengua como un instrumento de comunicación. A partir de ese momento, cobra relevancia la capacidad de uso de la lengua porque “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Lomas, 2003: 10), es decir, si bien es importante la corrección gramatical de un enunciado, lo es más la adecuación de ese enunciado a la situación y al contexto comunicativo; porque saber hablar (qué decir) es importante pero saber hablar correctamente (cómo decirlo) lo es aún más. En este nuevo enfoque se persigue, en su dimensión didáctica, que las situaciones comunicativas tengan un propósito y por tanto un sentido para el alumnado (García, Martínez y Matellanes, 2003). Podemos señalar algunas características del enfoque comunicativo como las siguientes:

- Considera la lengua como un sistema para la expresión de significados.
- Considera que la lengua tiene la función de interacción y comunicación.
- Considera que la estructura de la lengua y sus usos gramaticales refleja sus usos funcionales y comunicativos.

Lo que se pretende con el enfoque comunicativo es modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no interesa centrarse en el aprendizaje de los elementos lingüísticos de forma aislada, sino que incorpora la importancia del proceso, la enseñanza por tareas o el enfoque holístico entre otros. Fue Hymes (1971, apud Llobera, 1995: 27-46) quien primero se refirió a la competencia comunicativa para más adelante definirse como “un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante/oyente y escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, 1998 apud Rojas, 2011: 25); esto es, que la competencia comunicativa está en relación a la necesidad de comunicación en un contexto concreto para interactuar con los otros con el fin de aprender algo, o sea en relación al cómo y al porqué del uso de la lengua. Hemos de dejar de lado el planteamiento segmentado, en donde solo se estudia el código para introducir la competencia comunicativa, o lo que es lo mismo, la interacción de sujetos en un registro y un contexto concreto en el que se usa la lengua.

Canale (1983, apud Pastor y Encabo, 1999: 66) divide la competencia comunicativa en cuatro áreas:

- La competencia gramatical son los conocimientos y habilidades para comprender y expresar un enunciado, tiene que ver con el léxico, la fonología y la sintaxis, entre otras.
- La competencia sociolingüística busca la adecuación del significado a un contexto comunicativo, tiene en cuenta el registro, actitud, forma y los interlocutores.
- La competencia discursiva es la que brinda cohesión en la forma y coherencia en el significado dado por la unión estructural de los marcadores discursivos y la relación lógica entre las frases dentro de un texto.
- La competencia estratégica compensa los fallos de comprensión o expresión dentro de la comunicación gracias a recursos verbales o no verbales.

Siguiendo los principios de este enfoque podemos centrarnos en el texto y a partir de él extraer y trabajar los diferentes aspectos asociados a un determinado género textual. En nuestro caso, se trata del texto narrativo literario, que será el punto de referencia en nuestra propuesta didáctica; partimos de los textos y volvemos a ellos para comprobar y aplicar lo aprendido y es por ello por lo que la finalidad última del trabajo propuesto para el alumnado ha sido la producción textual.

2.3 Metodología: el constructivismo

El constructivismo se inició a principio del siglo XX con las investigaciones sobre el desarrollo humano de Piaget (1969), que aportó los orígenes psicológicos a la teoría del conocimiento individual, la cual introduce las operaciones mentales como capacidades humanas, lo que significa que el aprendizaje no se da gracias al *Input* pasivo de conocimiento e información, sino que es necesario el procesamiento mental activo de quien pretende aprender.

También hemos de considerar las aportaciones de Vygotsky (1962), el cual insistió en que el aprendizaje es una actividad social y, por tanto, se favorece el aprendizaje cuando interactuamos con otros sujetos además de mejorar las relaciones sociales y de mantener la motivación. En nuestro caso, la interacción con el grupo clase se limita a unas sesiones de videoconferencia en donde el alumnado aporta sus reflexiones sobre las actividades individuales, pero en ellas también hay que seguir unas normas sociales de comportamiento: hablar con respeto, en un tono adecuado o esperar a que el docente dé la palabra, entre otras.

En esta línea, Bruner (1980) aporta a este enfoque la idea del experto, sea el docente o compañeros con más estructuras y conocimientos, como facilitadores de andamios en donde el aprendiz se va apoyando en su proceso de aprendizaje. Ya en el ámbito español, encontramos a

Coll (1990) que centra el constructivismo en la escuela, institución que se suele caracterizar por el uso de procesos tradicionales, en donde se trasmite información y que ha de dar un vuelco para que sea el alumno, ya no el que recibe, sino el que crea conocimiento dado que:

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. (Coll, 1990: 50)

Esto se ve reflejado en nuestro proyecto dado que se presentan varios textos a partir de los cuales el alumnado ha de comparar y deducir ciertas características con la ayuda de preguntas para la reflexión, para lo cual ha de utilizar sus conocimientos previo.

Se tiene en cuenta que el alumnado posee un papel activo en su aprendizaje y esto es indispensable para que los menores desarrollen un **aprendizaje significativo**, concepto de Ausubel (1969), de modo que es el niño o la niña quien construye su propio conocimiento a partir de relacionar lo nuevo que se le presenta con las estructuras conceptuales que ya posee o con experiencias vividas, construyendo un nuevo conocimiento a partir de esto, con lo que el aprendizaje resultante lo es por descubrimiento o por recepción. El menor descubre algo nuevo en estas circunstancias porque está interesado.

Así pues podríamos resumir las tres ideas constructivistas del aprendizaje como:

- El alumnos tiene un papel activo porque es él quien aprende y por tanto el responsable último de su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de construcción mental personal.
- El docente ha de facilitar situaciones de manipulación, exploración, descubrimiento, reflexión y explicación, además ayudarlo a pensar y orientar las actividades del discente para que se acerque de forma progresiva al significado y contenido buscado.

Es por estos aspectos mencionados por los que, para la planificación de esta programación, se parte de los conocimientos previos que tiene nuestro alumnado sobre el tema que se va a trabajar, la narración literaria. Para ello, se dispone una batería de preguntas sobre unos puntos clave que son necesarios dominar para la escritura de este tipo de textos. Dicha evaluación diagnóstica nos permite conocer el punto en el que se encuentran todos los miembros del grupo y partir de ahí

trabajar dichos aspectos. Una vez conocidos los conocimientos previos del alumnado se planificaron las actividades con el fin de ayudar a conectar los conocimientos nuevos a las estructuras mentales de conocimiento que ya poseen. Para ello, se facilitan textos con partes resaltadas y preguntas de reflexión que pretenden guiar el camino y servir de andamio para que ellos mismos descubran los contenidos. Una vez trabajado de forma individual por el alumno, pasamos a sesiones grupales de videoconferencia, en las cuales pueden compartir sus conclusiones y plantear dudas tanto al grupo como al docente, para luego crear de forma conjunta un resumen del contenido tratado en la sesión.

2.4 Didáctica del texto narrativo

El hombre desde que domina la capacidad del habla la ha utilizado para comunicarse con sus iguales. La narración de un suceso no es algo nuevo de los textos narrativos, sino que es una forma de expresión humana porque “narrar es una acción que nace con la persona” (Álvarez, 2000: 18) y la narración está presente en nuestra cotidianeidad al expresar ideas, sentimientos, sucesos, al escuchar las noticias o al leer un cuento, un relato o una novela.

Ya desde la normativa vigente, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del bachillerato (Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015), núm. 3, Sec. I, se indica que la asignatura que nos atañe ha de desarrollar la competencia comunicativa del discente articulando la comprensión y expresión escrita. Además “la lectura y la escritura son instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo [...] para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permitan diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto” (Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015). Así, la comprensión de una diversidad de géneros es una herramienta no solo para saber diferenciarlos y utilizarlos adecuadamente según el contexto, sino que amplía la capacidad del pensamiento crítico.

El análisis y programación de los géneros textuales se centran en el texto como unidad de estudio con el fin de lograr escritores competentes, lo que no es factible mediante la mera imitación de modelos sino mediante la comprensión de sus estructuras. Es por esto por lo que es necesario partir de una producción textual del alumnado, entendida como un ejercicio de escritura personal, libre y autónomo (Moreno, 2014: 105), dado que solo así se puede mejorar de forma significativa su capacidad expresiva literaria. Para ello se plantea la producción de un tipo de texto concreto, el narrativo literario, a partir de un primer esquema con el que ordenar las ideas, siguiendo unos

mecanismos de cohesión, normas ortográficas y gramaticales y pautando entregas intermedias que sirven de control con el fin de interiorizar sus características y elementos formales, y así poder generalizarlos a otros ámbitos y contextos fuera de la escuela.

La escritura de un texto narrativo literario da la posibilidad de ser creativo, a la vez que puede ser un medio para volcar los sentimientos e inquietudes del autor, aunque no hemos de olvidar que también son necesarios unos conocimientos formales, procedimientos y estrategias a la hora de ponerse a escribir. Todo ello requiere de mucha práctica para su completo dominio y es por esto por lo que la expresión escrita se ha de trabajar dentro del aula y se trabaja en este proyecto.

2.5 El aprendizaje vía telemática y las TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación, desde su aparición, han modificado la forma de ver el mundo. Se habla de los nativos digitales al referirnos a las generaciones, a partir de la década de 1980, que han nacido luego después de la aparición de la tecnología digital. Pese a ello, Gallardo Echenique (2012) ha llegado a la conclusión que hay variedad de definiciones respecto a lo que se considera ser un nativo digital, dado que varía según los individuos, las sociedades o el momento del tiempo que consideremos. También indica que, si bien estas generaciones, denominadas nativos digitales o *Millennials*, están familiarizadas con el uso de esta tecnología, distan mucho de tener una competencia digital entendida como “la capacidad de evaluar y aprender desde los recursos” (Gallardo Echenique, 2012: 7).

En este sentido, Adell (2011) explica que la competencia digital está relacionada con la competencia de aprender a lo largo de toda la vida. De igual manera, expone que comprende diferentes componentes: la competencia informacional, como las destrezas en la búsqueda, gestión, creación y difusión de información; la competencia tecnológica, que es la habilidad en el manejo de una amplitud de herramientas; la alfabetización múltiple, dado que la información puede ser en forma escrita pero también audiovisual o icónica; la alfabetización cognitiva genérica, entendida como la capacidad de ser críticos ante la variedad de información recibida y convertirla en conocimiento; y la ciudadanía digital, el comportamiento responsable y cívico en este nuevo mundo virtual.

Desde estas concepciones entendemos que los jóvenes, si bien utilizan las tecnologías, pueden no estar sacándoles su máximo partido en lo que se refiere al ámbito educativo. Se pone de manifiesto la necesidad de incluir en la educación formal elementos que les ayuden a desarrollar

las cinco competencias que comprende tener una competencia digital real que sirva no solo para su uso, sino como creadores de contenido y como herramienta de aprendizaje.

Las Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), como indica Coll (2008: 2) “por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas”, por lo que pueden proporcionar herramientas muy útiles en el ámbito educativo. Las aulas virtuales permiten al alumnado y al docente compartir documentos así como la posibilidad de comunicarse entre ellos, lo que permite un contacto más allá del centro y del horario escolar. También existen plataformas como *YouTube* que permiten la búsqueda de vídeos de contenidos muy diversos, algunos de los cuales pueden ayudar a clarificar contenidos. De igual manera, encontramos el buscador *Google* y su aplicación *Meet* que es una herramienta que facilita el contacto directo entre personas que se encuentran en diferentes ubicaciones pero que necesitan compartir una conversación viendo a sus interlocutores. Es más, *Meet* se ha utilizado en esta programación para la realización de videocharlas entre el profesor y el alumnado y para que estos verbalicen sus reflexiones y las relaciones que han establecido entre el material planteado y los contenidos.

Roschelle et al. (2000) exponen que la utilización por parte del alumnado de las TIC favorece un aprendizaje más efectivo cuando se cumple unas ciertas características:

- Acercar al alumnado múltiples herramientas y materiales (sonidos, imágenes, vídeos...).
- Que el estudiante se comprometa activamente en su aprendizaje, para lo cual hay que procurar un entorno creativo.
- Facilitar el contacto entre docente y docente en donde compartir sus ideas y pensamientos a medida que transita el proceso de aprendizaje.
- Interacción frecuente y retroalimentación a su tarea y comentarios.
- Lo que se presente tenga conexión con el mundo para que le dé significado.

Unas de las mayores ventajas que presentan las TIC, según dichos autores, son las siguientes:

- Fomentan una interacción más rápida entre los miembros del grupo y también en la retroalimentación por parte del profesor que puede comentar sus entregas al momento de leerlas sin necesidad de esperar al momento de clase presencial.

- Los estudiantes pueden investigar más sobre un tema que les interesa o no les ha quedado claro.
- Pueden utilizarse para analizar el rendimiento de forma individualizada, dando la oportunidad y el tiempo al docente de dar observaciones más concretas y personales a cada estudiante.

Es por esto por lo que las TIC, utilizadas bajo el prisma del constructivismo, van más allá de su mera aplicación a la transmisión de conocimiento: se pretende que sean una herramienta que acompañe al estudiante en su proceso de creación textual y sirvan para sentirse acompañado en dicho proceso. En definitiva, es una forma de mantener la motivación, ya que relaciona la forma en que interactúan y se comunican los adolescentes hoy en día con una forma diferente de trabajo.

3) Contexto

3.1 El centro

- Su historia y ubicación:

La presente aplicación didáctica se ha llevado a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Juan Bautista Porcar, el cual se sitúa al Suroeste de la ciudad de Castellón de la Plana y dentro del barrio Censal o Sequiol. La zona es relativamente nueva y puede considerarse en expansión urbanística dado que pueden verse obras con fines residenciales; esto es porque cuenta con facilidad de acceso desde las Rondas o calles de comunicación rápida.

- Las instalaciones

Si pasamos a las **instalaciones** del centro, hemos de tener en cuenta que comenzó siendo en los años 50 una “Escola Normal” para la formación de docentes. En el año 1996 se convirtió en un instituto para la enseñanza de educación superior, es decir en el IES número 2, y comparte edificio hasta el año 2007 con el colegio de educación infantil y primaria Isidoro Andrés. En el curso escolar 1998/1999 pasó a ser renombrado IES Juan Bautista Porcar en recuerdo al pintor oriundo de la ciudad.

- Las aulas y su organización

Las **aulas** de docencia, si tenemos en cuenta la ratio, deberían tener 54 metros cuadrados, pero la realidad es que el centro solo cuenta con cuatro aulas con esas dimensiones. El resto de aulas

presenta medidas dispares, algunas de las cuales son de solo 24 metros cuadrados. Esto dificulta la tarea de la distribución de las aulas y los grupos de alumnos.

En cuanto a la **distribución de las aulas**, el centro ha decidido la opción organizativa de los espacios denominada aula-materia, que se diferencia de la utilización tradicional de aula-grupo. Antes cada aula era asignada a un grupo de estudiantes y era el profesorado quien se desplazaba según el horario asignado; con la organización de aula-materia, las aulas o espacios se asocian a un área curricular y es el alumnado quien se desplaza en función de su horario.

Algunas de las ventajas de esta nueva organización de los espacios se exponen en un informe realizado por IES La Correduría (2017) a partir de su experiencia con esta nueva organización y son las siguientes:

- Mejora la puntualidad del profesorado dado que ya está en su clase.
- Mejora el orden, limpieza y mantenimiento de los espacios o aulas-materia.
- Mejora la dotación de recursos didácticos específicos de cada materia y al concentrarse en un aula también mejora su mantenimiento y uso colaborativo.
- Facilita la coordinación del profesorado.
- Mejora el ambiente de trabajo.

- Las familias

En cuanto a las **familias** que son parte del centro, estas son muy heterogéneas al igual que su perfil socioeconómico. Así, en algunos casos uno o ambos progenitores o tutores se encuentran en situación de desempleo como consecuencia del paro existente en la ciudad por la crisis económica sufrida en los últimos años. Hay otras familias en las que los padres desarrollan profesiones asalariadas y trabajadores por cuenta ajena. También, según informa el jefe de estudios del centro, se ha detectado un número significativo de familias separadas o desestructuradas. La parte económica afecta a la adquisición de los libros y material escolar, la participación en las actividades extraescolares o la cobertura de las necesidades básicas; la situación familiar origina absentismo, mala planificación de los estudios y empeoramiento de los resultados académicos.

3.2 El alumnado

El **alumnado** que se incorpora al centro proviene de escuelas adscritas al mismo que siguen una línea lingüística de enseñanza en lengua vehicular valenciana o PEV, pero tanto en el seno familiar como en los pasillos y el recreo el alumnado utiliza la lengua castellana. En cada grupo

de alumnos hay diversidad en cuanto a capacidades y niveles, dado que el centro los organiza de manera heterogénea, de forma que en todas las clases encontramos algunos alumnos con muy buenos resultados académico, alumnos con bajos resultados académicos y un grueso de alumnado con resultados académicos medios. También se inscriben en él alumnos y alumnas de otros centros de secundaria dado que se puede cursar la modalidad de bachillerato artístico.

Concretamente, el curso en donde impartiremos clase se trata de un 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) que cuenta con 11 chicos y 9 chicas (una de las cuales es absentista), con edades entre 13 y 14 años, en el que 4 son de origen extranjero pero dominan la lengua vehicular de la asignatura.

Así mismo, la mayoría cuenta con móviles y al menos un ordenador en cada domicilio y conexión a Internet, aunque no es de uso exclusivo del estudiantado sino que tiene que compartirlo con sus hermanos y con sus padres. El hecho de que el alumnado tenga acceso a un ordenador y al programa *Word* o *Libre office* para la escritura de la narración literaria que se pide como tarea final no garantiza que tenga la pericia necesaria para la creación y envío de la redacción en formato digital. Por ello, tras las peticiones del alumnado, se admitió que enviaran una foto de la redacción final escrita en papel y bolígrafo. Igualmente, no se tiene constancia de que en clase de informática les hayan explicado el uso de herramientas de videoconferencia, aunque sí utilizan videollamadas con el *WhatsApp*, por lo que se envió un correo electrónico con indicaciones concretas mediante un vídeo explicativo con los pasos para la conexión a *Meet*.

En relación al nivel de la clase, si tenemos en cuenta las notas de la segunda evaluación (datos disponibles en el cuadro ubicado a continuación), encontramos que 13 alumnos del total de la clase tiene notas entre el 1 y el 4 (siendo la puntuación en base 10), por lo tanto el 65% de la clase no ha aprobado la asignatura, o lo que es lo mismo, no ha logrado alcanzar los mínimos de los objetivos propuestos para el segundo período del año y solo 7 alumnos han obtenido una calificación entre el 5 y el 10, por lo tanto el 35 % de la clase tiene una calificación considerada apta en el boletín entregado a las familias.

Tabla 1: Comparativa de notas 2º ESO antes del proyecto

Alumno/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Trimestre																				
1	4	4	5	3	7	3	7	3	3	10	4	5	3	3	1	1	4	8	3	8
2	4	4	5	4	5	2	9	3	2	9	4	4	3	5	2	1	3	8	4	7

Origen: Elaboración propia.

4) Unidad Didáctica

4.1 Metodología

A partir de la metodología descrita en el marco teórico, en el presente apartado se recuerda que el fundamento de esta propuesta es la concepción constructivista del aprendizaje y la necesidad de una actitud activa por parte del estudiantado. Dada la situación de emergencia sanitaria que obligó al cierre de los institutos y de otros establecimientos, el último día lectivo fue el 13 de marzo de 2020 y a partir de dicho día las actividades propuestas pasaron a ser mediante teletrabajo y de forma individual.

El único medio de conexión con el que se ha podido contar entre el profesorado y el estudiantado ha sido a través del correo electrónico y las videoconferencias con la plataforma de *Google Meet*. Durante el periodo de las fiestas locales de la Magdalena se procedió a la adaptación de las actividades, en un primer momento para el nuevo formato y en un segundo momentos porque la Conselleria d'Educació estableció que no se podía adelantar contenido en las primeras semanas de confinamiento. De este modo, las actividades propuestas quedaron planteadas como optativas y de repaso en relación a los contenidos de 2º de la ESO y a la tarea final que sí ha sido evaluada.

En cuanto a la aplicación del **enfoque comunicativo**, se han planteado las actividades a partir de lecturas, por lo que el contenido se ha trabajado a partir de las mismas y de esta manera los conceptos temáticos ya no son abstractos sino que funcionan en un contexto y adquieren sentido en la interacción con el resto de elementos textuales.

El **enfoque constructivista** nos insta a hacer partícipes al estudiante y a que este reconstruya los contenidos que ya posee a partir de la novedad. Por esto, hemos partido de una evaluación diagnóstica para conocer de dónde partía nuestro alumnado y a partir de ahí plantear las actividades. Además, para poder guiar sus reflexiones, se les ha facilitado una serie de preguntas sobre las cuales poder realizar dichas relaciones mentales.

El trabajo con las **TIC** ha sido consecuencia de las circunstancias, porque en un principio no estaba planeada su utilización. Ha sido necesario trabajar con el correo electrónico y las videoconferencias de *Meet*, así como, a modo de refuerzo de contenido, la visualización de vídeos de *YouTube* y actividades interactivas de autorresolución.

La actividad del alumnado se ha centrado en el **trabajo individual** dado que las reflexiones son personales, y que el aislamiento social así lo determinaba, pero siempre se han tenido encuentros de grupo de manera virtual para compartir sus avances y resolver dudas.

En relación con las **estrategias didácticas** de enseñanza-aprendizaje, se ha fomentado la indagación y el análisis de la información por parte del alumnado, dado que es él quien debe relacionar los contenidos porque es un agente activo en su proceso de aprendizaje, si bien ha sido guiado mediante preguntas planteadas por el docente. El aprendizaje inductivo se basa en la capacidad de observación del aprendiz de una característica concreta de la lengua con el objetivo de llegar a la regla de la misma y su aplicación posterior. También se aplica el aprendizaje basado en el pensamiento, dado que en las videoconferencias se procura que el alumnado sea el protagonista, quien debata sobre las actividades y comparta sus reflexiones.

4.2 Temporalización

La presente Unidad Didáctica se desarrolló entre las fiestas locales de la Magdalena, del 14 de marzo al 26 de marzo, y el inicio de la Pascua, el jueves Santo 9 de abril de 2020. Durante estas tres semanas se programaron tres sesiones semanales mediante videoconferencia, que coincidían con las tres sesiones que la asignatura disponía presencialmente. Las sesiones son de 55 minutos y en el horario estipulado de las clases, aunque ahora por vía telemática y gracias a las videoconferencias creadas por el docente en la plataforma de *Google Meet*. Los *links* de las mismas se enviaban previamente por correo electrónico y en las sesiones se comentaban las actividades realizadas previamente por el alumnado de forma individual, y se realizaban consultas o se preguntaban dudas. Se puede ver la disposición de las sesiones en el cuadro adjunto:

Tabla 2: Cronología de las sesiones

Mes	Tarea	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Enero	Observación	13	14	15	16	17
Enero	Observación	20	21	22	23	24
Febrero	Tradicional	24	25	26	27	28
Marzo	Tradicional	2	3	4	5	6
Marzo	Tradicional	9	10	11 Ev. diagnóstica	12	13
Magdalena	Covid-19	16	17	18	19	20
Marzo	UD Narración	23 Sesión 1	24	25 Sesión 2	26	27 Sesión 3
Abril	UD Narración	30 Sesión 4	31	1 Sesión 5	2	3 Sesión 6
Abril	UD Narración	6 Sesión 7	7	8 Sesión 8	9 Fin	10 Pascua

Origen: Elaboración propia.

4.3 Elementos del currículo

En este apartado se presenta la relación de los elementos del currículo que se trabajan en las actividades propuestas extraídos del Decreto 87/2015, de 5 de junio, de la Conselleria d'Educació, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Valenciana (Boletín Oficial de la Generalitat Valencia, 7544, de 10 de junio de 2015).

4.3.1 Objetivos

Los objetivos de aprendizaje del alumnado de 2º ESO para este proyecto son:

- Escribir un texto narrativo literario sobre un tema libre de su interés.
- Conocer la estructura exterior y exterior del texto narrativo literario.
- Compartir las deducciones, reflexione, relaciones y aprendizajes derivados de las actividades.
- Respeto en las interacciones grupales online.
- Uso correcto del correo electrónico y de la herramienta *Meet*.
- Descubrir y aplicar los elementos internos del texto narrativo.
- Reconocer y usar los tiempos verbales y las perífrasis.
- Reconocer y aplicar descripciones, metáfora, símil y mecanismos de cohesión textual.
- Aplicar los conocimientos sobre este género textual para la producción de un texto coherente y para la autoevaluación de la misma.
- Incluir el diálogo en los textos narrativos así como elementos de enriquecimiento lingüístico y mecanismos de referencia interna.
- Utilizar esquemas y borradores como estrategias para la planificación de la producción de textos narrativos.
- Valorar las producciones de sus compañeros mediante rúbricas.
- Usar adecuadamente las reglas ortográficas y de acentuación.

4.3.2 Contenidos

Los contenidos propios de la Unidad Didáctica planificada son:

* **Bloque 2:** comunicación escrita: leer y escribir

- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.

- Escribir.
- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social.
- Escritura de textos narrativos y escritura de textos dialogados. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

* **Bloque 3:** conocimiento de la lengua

- Conocimiento y uso de la Metáfora, símil, descripciones y mecanismos de cohesión textual.
- Discriminación de los marcadores discursivos.
- Aplicación del formato del diálogo directo.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
- Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

4.3.3 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta son:

* **Bloque 2:** comunicación escrita: leer y escribir

2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.
6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

* **Bloque 3:** conocimiento de la lengua

1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.

4. Comprender y valorar las relaciones de igualdad y de contrariedad que se establecen entre las palabras y su uso en el discurso escrito.
5. Reconocer los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto: la metáfora.
9. Identificar los conectores textuales presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso.
10. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.
11. Interpretar de forma adecuada los discursos escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.

4.3.4 Estándares de aprendizaje

Los estándares de aprendizaje que se tendrán en cuenta son:

***Bloque 2:** comunicación escrita: leer y escribir

2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.5. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.

5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura. 5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. 5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.

6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.

* **Bloque 3:** conocimiento de la lengua

1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos escritos. 1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones escritas.

4.1. Reconoce y usa sinónimos en un texto escrito.

5.1. Reconoce y explica el uso metafórico de las palabras en un texto escrito.

9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.

10.2. Identifica y usa en textos escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de pronombres. 10.3. Explica la diferencia significativa que implica el uso de los tiempos y modos verbales.

11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.

4.3.5 Competencias

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para todo el Estado español (BOGV, 3, de 3 de enero de 2015), se tiene en cuenta la definición dada por la Unión Europea sobre la noción de ‘competencia’: “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (BOGV, 3, de 3 de enero de 2015), a la vez que se describen con un carácter integral, dinámico y transversal puesto que se traducen como un “saber hacer” que se ha de aplicar a la vida y a diferentes contextos. La Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria d’Educació, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunidad Valenciana (BOGV, 8146, de 10 de octubre de 2017), en su Artículo 4. *Competencias*

clave indica que tanto los contenidos como los criterios de evaluación deberán estar encaminados a la consecución de las competencias clave:

- 1) **Comunicación lingüística (CCLI)**: Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral o escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa.

El lenguaje es el instrumento fundamental del aprendizaje porque cualquier actividad de las personas tiene como punto de partida el uso de la lengua. En el proceso de aprendizaje en general la competencia lingüística es el vehículo a través del cual se producen los siguientes procesos: comunicación escrita, necesaria para la tarea final; construcción y comunicación del conocimiento y organización y autorregulación del pensamiento, dado que para poder llegar a reflexionar sobre las preguntas propuestas es necesario relacionar lo que se sabe con lo planteado en las actividades.

- 2) **Competencia matemática y competencias basadas en ciencia y tecnología (CMCT)**: No se aplica en esta aplicación didáctica.
- 3) **Competencia digital (CD)**: Implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación, el trabajo y el ocio.

Los aspectos básicos de esta competencia en el área de Lengua castellana son los siguientes: el uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de las actividades de forma individual y de las videoconferencias grupales; la escritura mediante la aplicación de las TIC, en la tarea final; así como la relación que existe entre los contenidos de Lengua y el uso de aplicaciones informáticas y las habilidades de expresión escrita, ya que implican el dominio de destrezas básicas de uso de la información y creación de contenidos en el ámbito académico.

- 4) **Aprender a aprender (CAA)**: Engloba las habilidades necesarias para aprender, organizar el propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea de forma individual o en grupo.

El lenguaje es el mecanismo de aprendizaje por excelencia. Permite adquirir conocimientos, reflexionar sobre los procesos de dichas adquisiciones y reelaborar los conocimientos para utilizarlos en contextos diferentes. Esto es lo que se pretende con las preguntas de guía de las

actividades planteadas para que el alumno pueda aprender de forma cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

- 5) **Competencias sociales y cívicas (CSC):** Recoge los comportamientos que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social, profesional y cívica, en una sociedad diversificada y plural.

El desarrollo de la competencia comunicativa debe ir estrechamente ligado con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las habilidades lingüísticas son necesarias para que se produzca una buena comunicación durante las prácticas dentro del aula, en este caso, durante las comunicaciones vía online, y para estimular la capacidad de aceptar las diferencias en sus opiniones a la hora de plantear sus reflexiones, pensamiento o dudas en las videoconferencias y respetar a los otros mientras están hablando.

- 6) **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE):** Hace referencia a la habilidad de cada persona para transformar las ideas en actos. En este proyecto sería el acto de crear y escribir una narración, poniendo en práctica su creatividad y las aptitudes para la planificación y gestión de proyectos, para lo cual tienen como guía los puntos de la tarea final.

- 7) **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** Implica apreciar la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (música, literatura, artes escénicas, artes plásticas...).

En este caso, nos referimos a la apreciación y valoración con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa de las diferentes manifestaciones artísticas (las narraciones literarias de sus compañeros), y aplicar los conocimientos de los elementos literarios en la escritura, como son las metáforas o el símil, con el objetivo de desarrollar la creatividad que se relaciona con la capacidad estética y creadora.

4.4 Proyecto

Para el planteamiento de las sesiones se partió de los resultados obtenidos de unas preguntas previas de la sesión de evaluación inicial realizada presencialmente. Se realizaron con el fin de identificar los conocimientos previos del alumnado en relación con el texto narrativo literario.

La motivación en la escritura de esta clase de texto vino dada por la creación, por parte del proyecto Liber del centro, de un concurso en el cual se premiaba con dinero las mejores tres

narraciones literarias en lengua castellana y valenciana. Aunque dicho concurso finalmente se vio cancelado por cuestiones ajenas al centro, seguimos adelante con la propuesta de actividades.

4.4.1 Evaluación diagnóstica

Esta fase inicial de la evaluación pudo realizarse durante el periodo de prácticas presencial, o sea, con el alumnado en el aula. Esto ha facilitado que el docente tenga una noción de los conocimientos previos del alumnado y, a partir de ellos, se plantearon las actividades de la unidad didáctica. Esta primera toma de contacto sirvió como punto de partida y, al compararla con las producciones de la tarea final, para ver el progreso realizado por el estudiantado. En el Anexo 1 se pueden encontrar los diez puntos de la prueba.

Dado que el último día de clase presencial fue el 13 de marzo, se solicitó al estudiantado que actualizara la información concerniente al correo electrónico personal con que contaba el centro y que nos facilitaran una dirección de correo electrónico operativa para poder estar en contacto con ellos. Durante la semana no lectiva de la Magdalena, y antes de comenzar con las sesiones vía online, se envió un correo electrónico a las familias explicando que en las semanas siguientes esa sería la vía de comunicación y para informar de la nueva metodología online. En dicho correo había un vídeo explicativo para acceder a las videoconferencias de *Meet* y un *Power Point* con el cronograma de las actividades, la explicación de la tarea final, las lecturas y las preguntas de reflexión para leer antes de realizar las reuniones virtuales. Estas se programaron a la misma hora que las correspondientes clases presenciales para así mantener la rutina y tener horarios fijos de contacto directo entre el alumnado y el profesorado.

4.4.2 Materiales y recursos:

Para la realización de esta propuesta didáctica se necesitan los siguientes recursos: conexión a Internet, ordenador o tableta, un programa para crear un documento de escritura de tipo *Word o Libre Office*, el libro de texto de clase (Santillana, 2016), la presentación de *Power Point* creada por el docente, acceso a un correo electrónico y a la plataforma *Meet* de *Google*. Así como los vídeos:

https://www.youtube.com/watch?v=esvXtlSp1vk&fbclid=IwAR2pI8NfiZyBbRfTgNDHNwx746m7kkdsjky_uPclhHPXuiYF07VA-25fWro (en este vídeo el alumnado podrá ver una explicación de la estructura del texto narrativo, sus elementos así como de los rasgos lingüísticos propios).

4.4.3 Actividades:

En este apartado se expone la tarea final, de producción textual, y las actividades propuestas para su realización de forma individual por parte del alumnado.

Tarea final:

La **tarea final** consta de la escritura de una redacción, en concreto de un texto narrativo literario, de un tema de su interés siguiendo unos puntos marcados (Anexo 2) y unas entregas pautadas para poder acompañar al alumnado en su proceso de escritura, por lo que los plazos de entrega de la producción textual son:

- Sesión 3: Entregar un esquema respondiendo a los puntos del 1 al 5.
- Sesión 4: Entregar un borrador introduciendo el punto 6.
- Sesión 5: Entrega de un segundo borrador o lo que tengan escrito hasta ese momento.
- Sesión 6: Entrega de la narración terminada con las respuestas de los puntos 7 y 8.
- Sesión 7: Entrega de la autoevaluación y se puede modificar la narración para su entrega definitiva.
- Sesión 8: Entrega de la coevaluación y evaluación del proyecto y de la actividad de la profesora.

En las siguientes sesiones se presentó el material de lectura, de repaso y de reflexión para la realización de la tarea final. El alumnado, en horario de clase, ha podido comentar las dudas con el docente mediante el correo electrónico y a través de la herramienta de reuniones de *Google* llamada *Meet* ya que, antes de cada sesión, se les facilitaba un enlace por el correo electrónico con el horario y el *link* para su acceso.

Actividad 1: Estructura externa e interna de los textos narrativos literarios

Elementos del currículo trabajados en la actividad 1:

- Objetivos: conocer la estructura externa e interna del texto narrativo literario.
- Contenidos: lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.
- Criterio de evaluación: leer, comprender, interpretar y valorar textos.
- Competencia: CCLI y CAA.
- Temporalización: media hora de trabajo individual.
- Materiales: las lecturas del libro de texto, ordenador y conexión a Internet.

Elementos del currículo que se aplican a las videoconferencias en hora de clase luego de las actividades:

- Objetivos: compartir las deducciones, reflexiones, relaciones y aprendizajes derivados de las actividades, uso correcto del correo electrónico y la herramienta *Meet* y respeto en las interacciones grupales.
- Contenidos: explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Competencia: CCLI, CD y CSC.
- Temporalización: el tiempo necesario para la videoconferencia.
- Materiales: ordenador, conexión a Internet, *Meet* y apuntes personales con dudas, preguntas o reflexiones.

Para poder emprender la tarea de creación de cualquier tipo de texto es necesario conocer cuál es su estructura tanto externa como interna. Si en el proceso de escritura se tienen en cuenta y se siguen estos elementos constitutivos, no solo se logra crear un tipo de texto determinado, como es el narrativo literario, sino que quien lo lea lo identifique como tal.

A) Se presenta al alumnado dos textos narrativos literarios llamados “La isla” y “Todas las palabras” (Anexo 3, extraídos de las páginas 65 y 45 de su libro de clase dado que así nos aseguramos que todos tengan acceso a los relatos). Se les indica que primero observen los textos sin leer su contenido e intenten responder a unas preguntas con el fin de esbozar su estructura externa:

- ¿Dónde se encuentra el título?
- ¿Ambos tiene título?
- ¿Cómo son los párrafos?
- ¿Hay uno o varios?
- ¿Son más o menos de la misma extensión?
- ¿Dónde encontramos el nombre del Autor?
- ¿Pertenece este fragmento a una obra? ¿Cómo lo sabemos?

B) A continuación, han de pasar a la lectura de los textos y luego han de responder a unas preguntas para observar cómo es la estructura interna:

- ¿Qué sucede en el primer o primeros párrafos?
- ¿Dónde nos presenta a los personajes?
- ¿En qué párrafo podemos saber en qué momento y lugar ocurre la historia?
- ¿Qué sucede en el segundo párrafo y en la parte central del relato?
- ¿Dónde encontramos la acción de la historia?
- ¿Qué sucede en el último párrafo o final?
- ¿En cuántas partes podríamos separar la historia?
- ¿Qué estructura presenta esta narración literaria?
- ¿Qué diferencia ves entre los dos escritos?
- ¿Qué similitudes ves entre ellos?

Una vez que el alumnado ha leído los textos e intentado, de forma individual y en sus casas, reflexionar y responder a las preguntas planteadas, puede comentar sus análisis o dudas en la sesión online programada por el docente en el horario de clase, para lo cual se les envía con anterioridad un correo con el link para acceder a la videoconferencia de *Google Meet*. En este encuentro se comentan todas las preguntas y dudas y se realiza un esquema a modo de resumen que el docente reenvía al alumnado así como el análisis de uno de los textos.

El objetivo de la actividad A) es que el alumnado deduzca y llegue a la conclusión de que los textos narrativos literarios presentan una **estructura externa** de tipo: título, párrafos, autor y obra.

En cuanto a la actividad B) y a la **estructura interna**, el alumnado ha de comprender que el escrito se ha de separar en párrafos y ha de contener los siguientes aspectos:

- El comienzo de la historia en donde se introduce a los personajes, el lugar y el tiempo en que ocurre la misma.
- Hay un orden lineal de los acontecimientos narrados.
- El desenlace o final es donde aparece la solución al conflicto o acción.

Actividad 2: Tipo de narradores y el marco narrativo: tipos de personajes, tiempo y lugar

Los elementos del currículo trabajados en esta actividad son:

- Objetivos: descubrir y aplicar los elementos internos del texto narrativo.
- Contenidos: tipo de narradores y el marco narrativo.
- Competencia: CAA, CCLI (actividad A y B) y SIE (actividad C).
- Temporalización: una hora más la videoconferencia.

- Materiales: textos del libro de clase, ordenador y conexión a Internet.

Dado que diferenciar el narrador del autor es a veces una cuestión que plantea problemas al alumnado de la ESO, se presenta la siguiente actividad para dilucidar dicha diferencia a la vez que se trabaja la identificación de los elementos del marco narrativo, aspecto necesario para entender la historia que se lee y para planificar la producción textual propuesta como actividad final de este trabajo.

El alumnado, previamente a la videoconferencia online, ha de reflexionar sobre el material de lectura aportado siguiendo unas preguntas de guía.

A) Se le presentan dos textos 1) “Todas las palabras” y 2) “Thomas Alva Edison: un genio curioso” (Anexo 3, pág. 45 y 39 del libro de clase). Se le indica que realice la siguiente actividad: lee, piensa y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Quién cuenta o narra la historia?
- ¿Quién es el autor de cada obra?
- ¿Es lo mismo ser el narrador o el autor?
- ¿En qué persona están los verbos de la historia?
 - Ejemplo 1): yo tenía, me llevó, me llamó
 - Ejemplo 2): él preguntó, quiso, encontró, comprendió, convenció, inventó, mejoró y creó.

B) Al mismo tiempo, se les pide que piensen en los personajes de los cuentos que les han leído de pequeños o que hayan leído ellos mismos y reflexionen sobre los siguientes aspectos:

- ¿Tienen personajes? ¿Eran reales o imaginarios, personas o animales, etc.?
- ¿Cómo eran esos personajes?
- ¿Hay personajes principales o protagonistas?
- ¿Hay personajes secundarios o compañeros?
- ¿Hay personajes que se oponen al protagonista e intentan que no consiga sus propósitos?
- ¿Hay personajes simples que solo presentan una cualidad? Ejemplo: la madrastra de Cenicienta (malvada)
- ¿Hay personajes complejos que explican su carácter o motivaciones o que varía a lo largo de la narración?

Se les plantea el reto de poner un ejemplo de personaje para cada rol habitual o tipo, que será comentado en la sesión online: (Ejemplo: malvada: Cruela de Vil)

- Héroe:
- Ayudante:
- Malvado:
- Bobo:
- Avaro:
- Sabio:
- Bruja:
- Hada:
- Dragones:
- Rey:
- Detective:

Para quien necesite consultar el libro, se indican las páginas 40 y 41 (personajes literarios), 60 (autor), 80 y 81 (narrador), 100 y 101 (marco narrativo) del libro de clase.

En la sesión online se repasan las preguntas y las dudas y se intenta completar la tabla que se expone a continuación:

Tabla 3: Comparativa de dos textos

	Texto pág. 45	Texto pág. 39
Quién cuenta la historia	Uno de los personajes	Alguien que lo sabe todo
Persona de los verbos	Primera persona singular	Tercera persona singular
Tipo de narrador (pág. 80)	Narrador interno	Narrador externo
Autor (pág. 60)		

Origen: Elaboración propia.

C) También se comentan los elementos de una de las narraciones literarias leídas (“Todas las palabras”, Anexo 3 y pág. 45 del libro de clase) y se realiza un esquema a modo de resumen dado que es lo mismo que han de entregar en la siguiente sesión sobre la tarea final. Los elementos del marco narrativo trabajados son:

- Tiempo: cuando el nieto tiene 5 años.
- Lugar: un circo y el despacho del abuelo.
- Narrador: en primera persona, forma parte de la historia y es el nieto.
- Personajes: el principal es el abuelo, luego está el nieto y un señor (qué relación hay entre ellos)
- Hay diálogo directo y descripciones.
- Hay un conflicto: no saber qué animal es lo que ven, si un camello o un dromedario.
- Hay una solución: buscarlo en el diccionario.

Es el momento de ponerse a pensar sobre qué o quiénes escribirán su relato y completar los elementos planteados en los puntos 1 al 5, que se entregan en la sesión 3 (Anexo 2): lugar, tiempo y personajes, cuántos personajes habrá, quiénes serán, describirlos, qué tipo de narrador usarán,

cuál será el conflicto o acción y cuál su desenlace o solución, así como un título creativo que invite a la lectura. A modo de ejemplo, el docente comparte en pantalla lo que espera de ellos:

Ejemplo a): Esquema de los puntos 1 al 5.

1) Determina el marco narrativo:

- Lugar: la historia sucede en...
- Tiempo: la historia comienza cuando.../se desarrolla durante...
- Personajes: los personajes que intervienen son...

2) Descripción de personajes:

- Relación que hay entre ellos.
- Características físicas, de carácter o personalidad.

3) Narrador:

- El narrador no participa en la aventura, pero lo ha visto o lo sabe todo (tercera persona).
- El narrador lo ha vivido (primera persona).

4) Planea la acción: cómo comienza la historia, qué va a suceder y cómo termina.

Ejemplo: Estábamos en las tiendas de campaña cuando, de repente...

Al principio... Las siguientes horas... Lo que sucedió... Al final, conseguimos llegar a...

5) Inventa un título.

Ejemplo b): (Más concreto).

- 1) Lugar: Castellón; tiempo: la cuarentena de 2020 y personajes: mi hermana y yo.
- 2) Personaje principal: yo (rasgos físicos: morena y bajita; carácter: curiosa e inquieta).
Personaje secundario: mi hermana y otros personajes: madre y padre.
- 3) Narrador en primera persona: yo.
- 4) Plantea la acción: cómo nos divertimos los días que no podemos salir, juegos, peleas y travesuras; cómo va a terminar la historia; nos escapamos a un país sin virus.
- 5) Título: “Las locuras de Mery y Pepy”.
- 6) Diálogo directo: mi madre nos explica qué es el Coronavirus.

Actividad 3: Tiempos verbales y perífrasis verbales

Elementos del currículo trabajados en la actividad:

- Objetivos: reconocer y usar los tiempos verbales y las perífrasis verbales.
- Contenidos: conocimiento y uso de los tiempos verbales y las perífrasis verbales.

- Competencia: CCLI y CAA.
- Temporalización: una hora más la videoconferencia.
- Materiales: libro de clase, ordenador, conexión a internet y lápiz y papel.

Conocer y utilizar de forma adecuada los tiempos verbales es fundamental para poder llevar a cabo una narración. El tiempo verbal por excelencia del pasado es el pretérito perfecto simple dado que es el que se utiliza para contar lo sucedido, pues el relato avanza a partir de hechos que comenzaron y acabaron en un tiempo pasado. Si bien los tiempos verbales han de ser de conocimiento generalizado para el alumnado de 2.º de la ESO, en la evaluación diagnóstica se vio que era necesario su repaso y es por eso por lo que se trabaja la identificación de los tiempos verbales típicos en la redacción y a su vez se recomienda el repaso individual de los mismos (pág. 254 a 261 del libro de clase). Conocerlos, identificarlos y saber utilizarlos es necesario para el cumplimiento de la tarea final y parte fundamental de las capacidades que el alumnado ha de poseer a los largo de su paso por la educación obligatoria.

Los tiempos verbales son un contenido que ya deberían saber desde la etapa de educación primaria, pero la manera tradicional de enseñanza, en donde prevalece la mera copia o la repetición verbal de memoria, no favorece su correcto uso en el proceso de escritura. Es por ello por lo que la presente sesión se plantea de forma diferente y, como en el resto de sesiones, se tiene en cuenta el enfoque comunicativo a partir de la identificación de los tiempos verbales de un texto.

- A) El alumnado en su casa y de forma individual antes de la sesión online ha de leer el texto “Un largo camino (Anexo 3, página 83 del libro de clase) y reflexionar sobre tres tipos de verbos allí presentes y son:
- a) Partió, cruzó, alcanzó, viajó, remontó, llevó, atravesó rodeó, esperó y partió.
 - b) Llamaba, quedaba, tenía y creía.
 - c) Corriendo y mirando.

Una vez leído el texto y ubicados en él los verbos mencionados, han de reflexionar y responder a las preguntas:

- ¿Reconoces el tiempo verbal de las palabras expuestas en el punto a) b) y c)? ¿Cuál es?
- ¿Qué indica cada uno de esos tiempos verbales?
- ¿Para qué sirven dichos tiempos verbales?

- B) Para consolidar y aplicar lo repasado, se propone una actividad complementaria. Han de leer la narración “El don” (Anexo 3, página 8 del libro de clase) y realizar una línea del tiempo en donde han de ubicar, al menos, las tres anécdotas que el narrador y protagonista cuenta en la historia. Se recuerda que, en la línea del tiempo, los hechos han de estar según el orden cronológico de los mismos y no como aparecen o los cuentan en la historia. Se está buscando que el alumnado discrimine el orden a partir de la lectura del relato. Dicha línea del tiempo ha de ser enviada antes de la sesión para ser corregida por el docente y comentada en la reunión online.

En la videoconferencia online se comentan las preguntas y se aclaran dudas para luego crear un resumen. El objetivo es que el alumnado identifique el tiempo verbal del **Pretérito Perfecto Simple** de Indicativo para hablar de acciones que tuvieron lugar en el pasado y que ya han concluido pero que hacen avanzar la historia; el **Pretérito Imperfecto** de Indicativo se utiliza para hablar de acciones que tuvieron lugar en el pasado que todavía no han concluido y para describir personas, cosas y escenas y el **Gerundio**, que es una forma verbal no personal, expresa simultaneidad o anterioridad de la acción con el tiempo en que se habla. Así también, hemos de tener presente que el **Pretérito Pluscuamperfecto** de indicativo se utiliza para expresar acciones del pasado que acabaron antes de otra acción también en el pasado como por ejemplo: *yo había terminado la tarea cuando llamó Pau.*

Para quien necesite más explicación teórica y practicar los diferentes tiempos verbales del pasado dejamos varias direcciones de sitios web con ejercicios autosolucionables:

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-perfecto/ejercicios>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-imperfecto/ejercicios>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-indefinido/ejercicios>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-pluscuamperfecto/ejercicios>

- C) Para el trabajo de las **perífrasis verbales** se propone leer dos textos y encontrar las perífrasis que hay en ellos. Los textos son: “El don” y “La mitad más uno” (Anexo 3, pág. 8 y 88 del libro de clase). A continuación, deben reflexionar e investigar en la página 37 del libro (clases de perífrasis verbales) y responder a las preguntas:

- ¿Recuerdas que es una perífrasis verbal?

En los textos trabajados encontrarás dos perífrasis verbales “debía de ser” y “tengo que irme”. Lee los textos y encuéntralas. Podrías decir:

- ¿Qué función tiene cada una según su contexto?
- En cada una de las perífrasis de los textos seleccionados marca:
 - En rojo la forma verbal auxiliar.
 - En azul la forma verbal no personal (infinitivo, gerundio, participio).
- ¿Podrías decir ahora qué elementos componen estas perífrasis verbales?
- ¿Qué otros tipos de perífrasis verbal conoces?
- Crea una oración en donde utilices cada una de las perífrasis verbales.

En la sesión online se comparten las respuestas y resuelven las dudas. El docente presenta un cuadro resumen con los tipos de perífrasis verbales y se van poniendo ejemplos a la vez que se explica el uso y función de cada una.

Actividad 4: Descripciones, metáfora, símil y mecanismos de cohesión

Los elementos del currículo asociados a esta actividad son los siguientes:

- **Objetivos:** reconocer y aplicar descripciones, metáfora, símil y mecanismos de cohesión textual.
- **Contenidos:** conocimiento y uso de la Metáfora, símil, descripciones y mecanismos de cohesión textual. Reconocer los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto: la metáfora. Comprender y valorar las relaciones de igualdad y de contrariedad que se establecen entre las palabras y su uso en el discurso escrito. Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.
- **Competencia:** CCLI, CEC y CAA.
- **Temporalización:** una hora más la videoconferencia.
- **Materiales:** libro de clase, ordenador y conexión a Internet.

Para realizar descripciones son necesarios los adjetivos calificativos, y es más útil saber utilizarlos que aprender de memoria un listado de palabras. Para las descripciones también es válida la utilización de la metáfora y del símil, pero su identificación y uso requiere de más pericia, por lo que es necesario practicar. En cuanto a los mecanismos léxicos de cohesión textual, podríamos igualmente decir que su repetición mecánica de poco sirve si no se utiliza correctamente a la hora

de escribir. Es por esto por lo que, para el trabajo de estos tres puntos, se proponen actividades en las que es necesario su identificación y uso, con el fin de que el alumnado los incorpore como herramienta de enriquecimiento textual.

- A) Para trabajar las **descripciones** se propone que cada estudiante elija a un compañero o docente, con el fin de realizar su descripción. Esta se enviará al docente, indicando quién es la persona a la que se refiere, y el docente seleccionará algunos. Estos se expondrán como ejemplo en la sesión online en donde se leerá la descripción y todos intentarán adivinar de quién se trata. De esta forma, además de ejercitar la descripción de forma individual, se verifica si son lo suficientemente acertadas como para que el resto averigüe de quién se trata.
- B) Para trabajar las **metáforas y el símil** se propone la lectura del texto a) “Fuego en la nieve” para que encuentren el símil que hay en él y la lectura del texto b) “El don” (Anexo 3, pág. 8 y 108 del libro de clase) para que encuentren la metáfora: regalo del cielo. Luego han de pensar y responder a las siguientes cuestiones:
- ¿Estás frases dicen literalmente lo que indican las palabras que las componen?
 - ¿Qué diferencia hay entre el símil y la metáfora encontrada?
 - ¿Explica qué quiere decir “un regalo del cielo” según el contexto de la historia a)? ¿Y con las expresiones “cazadores de ojos de lince, nieves eternas y nubes de humo” del texto b)?
 - ¿Explica qué significa “blanco como Laponia, grandes como jaguares, calzados como esquimales, anunciaba la ruina como los pregoneros de Pompeya, como un director de orquesta” según el contexto en el que se encuentra en el texto b)?
 - ¿Define qué es una metáfora y qué es un símil?
 - Escribe un ejemplo de metáfora y otro de símil y envíalo por correo antes de la videoconferencia.
- C) En relación a los **mecanismos léxicos de cohesión** se les plantea la lectura del texto “El don” (Anexo 3, pág. 8), en el cual aparecen resaltadas algunas palabras para ayudar al alumnado a reflexionar sobre la relación que hay entre algunas de ellas. Además se les plantea alguna pregunta para facilitar que encuentren los tres diferentes tipos de mecanismos léxicos que se pretenden analizar.
- ¿Qué tipo de sustitución se está utilizando en la descripción de la luna teniendo en cuenta que utiliza las palabras “plateada” y “grises” como sinónimos?

- ¿Qué tipo de sustitución son las palabras lavanda y malva que aparecen en el texto al referirse a una flor?
- En el texto las palabras “el roble y los fresnos” son hipónimos ¿de qué palabra? (solución: árboles)
- Si el hipónimo es gaviota y lechuza ¿cuál será el hiperónimo? (solución: ave)
- Escribe pares de palabras diferentes a las dadas para ejemplificar los diferentes tipos de sustituciones que hay:
 - Sinónimos: bonito y hermoso; lavanda y malva.
 - Hiperónimos: deporte / flores / planetas / muebles.
 - Hipónimos: tenis, fútbol / rosa, jazmín / Júpiter, Saturno / mesa, silla.

Para quien quiera profundizar más, se recomienda la lectura de la página 50 (mecanismos de sustitución).

El alumnado realiza los ejercicios, reflexiones y lecturas de forma individual en su domicilio y luego de forma online se comparten las impresiones, resultados y dudas.

Actividad 5: Marcadores discursivos (conectores) y normativa ortográfica (diálogo directo)

Los elementos del currículo trabajados son los siguientes:

- **Objetivos:** discriminar los marcadores discursivos. Usar adecuadamente las reglas ortográficas y de acentuación e incluir el diálogo en los textos narrativos y mecanismos de referencia interna.
- **Contenidos:** discriminación de los marcadores discursivos. Identificar los conectores textuales presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales asumiendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. Aplicación del formato del diálogo directo.
- **Competencia:** CCLI, CAA y CEC.
- **Temporalización:** una hora más la videoconferencia.
- **Materiales:** libro de clase, ordenador y conexión a Internet.

Realizar una redacción no es solo decir lo que ha pasado, sino que hace falta ordenarlo y exponer la secuencia de hechos de forma que quien lo lee pueda seguir los acontecimientos. Para esto, contamos con los marcadores discursivos, porque una concatenación de oraciones unidas con un

punto y seguido no tendrían el mismo efecto y se podría incurrir en el estilo telegráfico. Así mismo, todo texto escrito necesita de una corrección normativa básica en cuanto a ortografía, acentuación gráfica, puntuación y otras cuestiones ortotipográficas, como la necesidad del uso de la raya para marcar el diálogo directo o las comillas si se introduce en el texto.

- A) Para trabajar los **conectores** se les propone la lectura “La isla” de la página 65 (Anexo 3) y encontrar los 4 conectores que aparecen en el texto. Han de reflexionar sobre qué función cumple cada uno y qué tipo de conector es. Pueden leer la página 50 del libro de clase para repasar los diferentes tipos de elementos lingüísticos que expresan la relación lógica entre las ideas del texto.
- B) En cuanto a la ortografía, las normas ortográficas son contenido de primaria por lo que nos centraremos en el uso de la **raya o comillas** para señalar el **diálogo directo** dentro de los textos, para lo cual proponemos la lectura de “El león cobarde” y “Todas las palabras” (Anexo 3, pág. 40 y pág. 45 respectivamente del libro de clase) con el fin de extraer las características de su correcto uso gracias a la reflexión a partir de la lectura de los textos. Han de reflexionar sobre las siguientes cuestiones:
- ¿En qué momento se usa la raya?
 - ¿En qué momento se usan las comillas?
 - ¿Para qué se usa la raya? ¿Y las comillas?
 - ¿Están todos los diálogos marcados con raya o comillas?

Se les pide que introduzcan un diálogo directo en su redacción, por lo que si quieren enviar dicho fragmento antes de la videoconferencia podrán obtener *feedback* por parte del docente y de sus compañeros. En la reunión online se comentan las actividades propuestas, las preguntas y dudas del alumnado, así como un resumen sobre lo básico que se debe tener en cuenta en sus redacciones individuales.

Actividad 6: Tarea final y punto 8

Los elementos del currículo trabajados son los siguientes:

- **Objetivos:** escribir un texto narrativo literario sobre un tema libre de su interés; aplicar los conocimientos sobre este género textual para la producción de un texto coherente y utilizar esquemas y borradores como estrategias para la planificación de la producción de textos narrativos.

- Contenidos: escribir. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social. Escritura de textos narrativos y escritura de textos dialogados. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Competencia: CCLI, CAA y SIE.
- Temporalización: una hora más la videoconferencia.
- Materiales: libro de clase, ordenador, conexión a Internet.

Esta sesión se dejó para que el alumnado contactara con el profesor en la videoconferencia para comentar dudas sobre la narración literaria y para que terminaran de escribirla, ya que era la fecha límite para entregarla, y de responder al punto 8 de la tarea final que consistía en lo siguiente:

- 8) A partir de tu narración explica en breves palabras:
- ¿Qué tipo de narrador has utilizado? Justifica tu respuesta.
 - ¿En qué párrafo describes el tiempo, lugar y personajes?
 - ¿Quién es el protagonista? ¿Qué otros personajes hay en tu historia?
 - ¿En qué párrafo sucede la acción o problema principal?
 - ¿En qué párrafo aparece la solución o final?
 - Escribe en 5 líneas el argumento o resumen de tu historia.
 - Marca en tu texto y reescribe a continuación:
 - * 3 adjetivos. ¿Cuáles?
 - * 2 conectores. ¿Cuáles?
 - * 1 metáfora o símil. ¿Cuál?
 - * 2 palabras que sean sinónimas. ¿Cuáles?
 - * 1 perífrasis verbal. ¿Cuál? ¿Podrías decir de qué tipo es?
 - * 2 verbos en pretérito perfecto simple (indicativo), ¿Cuáles?
 - * 2 pretéritos imperfectos ¿Cuáles?
 - * 1 en presente indicativo ¿Cuál?

Actividad 7: Autoevaluación y mejora de la narración

Los elementos del currículo trabajados son los siguientes:

- Objetivos: aplicar los conocimientos sobre este género textual para la autoevaluación
- Contenidos: lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Competencia: CCLI y CAA.
- Temporalización: una hora más la videoconferencia.
- Materiales: rúbrica, ordenador y conexión a Internet.

En esta sesión el alumnado ha de dedicar su tiempo a autoevaluarse utilizando la rúbrica facilitada por el docente y que encontrará en el apartado de Evaluación. Ha de leer su trabajo con ojos críticos y luego leer cada uno de los 11 puntos de la rúbrica puntuando cada uno de 1 al 3 según si cumplen o no lo que se indica como imprescindible en ellos. El alumnado, tras realizar su autoevaluación, puede modificar su narración y enviarla como la definitiva junto con la rúbrica.

Actividad 8: Coevaluación y evaluación del docente y el proyecto

Los elementos del currículo trabajados son los siguientes:

- Objetivos: valorar las producciones de sus compañeros mediante rúbricas.
- Contenidos: lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Competencia: CCLI y CAA.
- Temporalización: una hora más la videoconferencia.
- Materiales: rúbrica, ordenador y conexión a Internet.

Quien haya enviado su autoevaluación en tiempo y forma podrá realizar la coevaluación. Consiste en que cada alumno recibe dos narraciones de sus compañeros: han de leerlas y valorarlas utilizando nuevamente la rúbrica dada, o sea, marcar la casilla de muy bien, bien o necesita mejorar para cada uno de los ítems. También han de responder a unas preguntas referentes a la actividad didáctica de la docente y otras en relación al proyecto en sí. Todo esto será enviado por correo electrónico en la fecha indicada. La rúbrica, como las preguntas, se puede encontrar en el punto siguiente de Evaluación.

4.5 Evaluación

La evaluación de la presente Unidad Didáctica se realizó siguiendo las indicaciones de la Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunidad Valenciana (BOGV, 8146, de 10 de octubre de 2017), la cual establece que la misma será **continua y formativa** con el fin de detectar las dificultades en el proceso de educación-aprendizaje del alumnado para poder realizar mejoras en la intervención docente. Así mismo, en el Artículo 2, *Aspectos generales de la evaluación*, determina que la evaluación tiene carácter **integrador, colaborativa y participativa**, por lo que el alumnado y las familias han de participar de forma activa en esta parte del proceso educativo. También especifica que ha de ser **objetiva**, teniendo en cuenta la dedicación y el esfuerzo que el alumnado realiza. Así mismo, la evaluación se ha de realizar siguiendo los criterios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal para que se transforme en una herramienta capaz de mejorar la educación. Para ello se ha de permitir la participación del alumnado mediante la autoevaluación, la evaluación entre iguales o coevaluación, como se da en la presente Unidad Didáctica. Esto favorece la reflexión de su propio aprendizaje y la valoración personal de las dificultades y fortalezas.

Esta Orden en su Artículo 7, *Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación interna del centro*, menciona que, además del aprendizaje del **alumnado**, hay que evaluar los **procesos** y la práctica **docente**. En relación al carácter de la evaluación en el Artículo 8 establece que es “**continua** y tiene carácter **formativo** e **inclusivo**” por lo que hay que considerar los objetivos, las competencias clave y los diferentes ritmos, intereses y motivaciones de los docentes.

Concretamente para la evaluación se ha utilizado la herramienta denominada rúbrica, dado que es muy útil porque gradúa los ítems que serán tenidos en cuenta para la evaluación a partir de tres niveles: Muy bien (3 puntos), bien (2 puntos) y necesita mejorar (1 punto). Además, explicitan lo que se espera del alumnado en cada uno de los ítems y qué se ha de hacer para la superación de los mismos. En la rúbrica hay once ítems, por lo que la máxima calificación será la de quien obtenga en todos los ítems 3 puntos, o lo que es lo mismo 33 puntos. Por otro lado, quien no supere la actividad será quien se quede con el mínimo de 11 puntos. Además, entre los rangos de 11 a 33 puntos se realiza una regla de tres simple para obtener la calificación final de cada estudiante.

Para la obtención de la nota final se tiene en cuenta que cada alumno se autoevalúa con este mismo instrumento, así como la coevaluación entre el alumnado (ya que cada uno evalúa dos trabajos de sus compañeros que le siguen por orden de lista). De estas valoraciones se obtiene el 20% de la nota final, mientras que el 80 % restante es la valoración del docente tras aplicar la misma rúbrica. Solo quien ha entregado la autoevaluación en tiempo y forma tuvo la posibilidad de participar en la coevaluación, con la lectura y evaluación de dos trabajos de sus compañeros. Se suman y se divide por tres (la autoevaluación más las coevaluaciones) y por regla de tres simple se saca la nota con un máximo de 2 puntos. A esto se le suma la valoración del docente, la cual es de un máximo de 8 puntos. A continuación se puede observar la rúbrica utilizada:

Tabla 4: Rúbrica de evaluación

Ítems	Muy bien (3 puntos)	Bien (2 puntos)	Necesita mejorar (1)	Puntos
Ortografía	Se utilizan correctamente la ortografía, los signos de puntuación y los signos dialógicos	Hay menos de 5 faltas de ortografía, acentuación y puntuación.	Hay más de 10 faltas de ortografía, acentuación y puntuación	
Estructura externa	Presenta título, párrafos equilibrados y autor	Presenta título pero hay párrafos desiguales	No hay título, ni autor y los párrafos son desiguales	
Estructura interna	En los primeros párrafos se ubica el lugar, tiempo y descripción de los personajes	Falta la descripción del personaje o no está claro el lugar y tiempo, o no está en los primeros párrafos	Falta la descripción y también el lugar y tiempo y no está en los primeros párrafos	
Cronología	Hay un orden claro en la cronología de los hechos y acciones que suceden	Hay confusión, no se sabe qué cosas pasan primero y qué después	No hay un orden cronológico de los hechos o acciones	
Narrador	El narrador es el mismo durante toda la historia y está claro si es protagonista o testigo (Primera o tercera	Utiliza un tipo de narrador pero la persona de algunos verbos no se corresponden con el	Hay mezcla de narradores (primera y tercera persona) sin tener sentido	

	persona de los verbos)	narrador utilizado		
Personajes	Identifica correctamente protagonista, antagonista y compañero	Está claro solo el protagonista	No se entiende quién el protagonista de la historia	
Elementos de conexión	Utiliza e identifica al menos 3 conectores	Utiliza e identifica menos de 3 conectores	No utiliza ni identifica conectores	
Verbos	Utiliza correctamente los tiempos verbales del pasado y hay al menos una perífrasis verbal	Utiliza correctamente los tiempos del pasado pero no hay ninguna perífrasis verbal	No utiliza correctamente los tiempos del pasado ni la perífrasis verbal	
Elementos léxicos	Utiliza los mecanismos de la cohesión léxica y al menos 3 adjetivos calificativos en las descripciones	Utiliza menos de 3 adjetivos calificativos y solo uno de los mecanismos de cohesión léxica	No hay adjetivos calificativos ni mecanismos de cohesión léxica.	
Recursos estilísticos	Utiliza e identifica correctamente la metáfora y el símil	Falta la metáfora o falta el símil	No utiliza ni identifica bien ni la metáfora ni el símil	
Fórmulas de estilo directo	Utiliza e identifica correctamente el guion y las comillas para el diálogo directo	No utiliza correctamente los signos del diálogo directo	No hay diálogo directo	

Origen: Elaboración propia.

Así mismo, gracias a las anotaciones del docente en el diario de clase y anecdotario, se han tenido en cuenta otras cuestiones en la evaluación del alumnado, que fueron sumando puntos positivos para el redondeo de la nota final:

- si han entrado en la videoconferencias y participado activamente;
- si el uso del correo electrónico y *Meet* ha sido adecuado para su uso educativo y se han respetado las formas;
- si sus participaciones orales han sido siguiendo normas cívicas de convivencia: respetar turno de palabra, saludar respetuosamente, respetar las opiniones y aportaciones de sus compañeras y compañeros;

- si se han realizado y entregado las actividades propuestas;
- si las entregas de la tarea final han sido en tiempo y forma indicados;
- si se ha mejorado respecto a la evaluación diagnóstica;
- si el texto narrativo es creativo y tiene coherencia.

A continuación, se le pasó al alumnado un cuestionario para la evaluación del docente y del proceso que consistió en responder a las siguientes preguntas que habían de justificar brevemente:

- ¿Me ha resultado interesante las actividades? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Me ha resultado útil la explicación facilitada por el docente?
- ¿Los ejemplos dados me ha ayudado a comprender mejor?
- ¿Qué cambiaría del proyecto?
- ¿Qué cambiaría de la actuación del profesor?
- ¿El trato hacia mí y mis compañeros ha sido correcto?
- ¿Tengo algún comentario constructivo para agregar?

5) Consideraciones finales

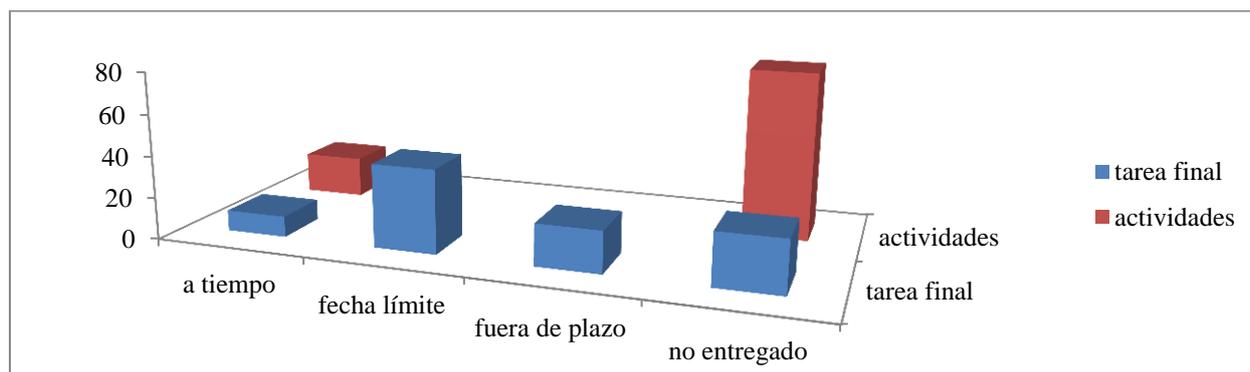
5.1 Resultados

En este apartado se comentan dos tipos de resultados: por un lado los del alumnado, del que consideraremos a) la puntualidad de las entregas de la tarea final y de las actividades propuestas; b) la utilización de las TIC y c) los resultados obtenidos tanto en la evaluación diagnóstica como en la actividad final; por otro lado, los resultados del proceso y del profesor.

- El alumnado

En primer lugar, si ponemos nuestro foco en las **entregas** de las **actividades** hemos de señalar que estas solo han sido presentadas en tiempo y forma por un 20% de la clase. Del 80 % restante, un 20% aparece como no presentado, dado que no han enviado ninguna tarea o no han contestado ni a los correos electrónicos, ni a los mensajes que ha enviado el tutor de la asignatura por los medios oficiales. Estos resultados no distan mucho de la realidad del día a día en el aula, según lo observado en las semanas previas al confinamiento. Seguidamente, cuando veamos las entregas de la **actividad final**, veremos que solo un 10 % de la clase ha realizado todas las entregas propuestas (esquema inicial, borradores, narración literaria y autoevaluación), que el 40% ha realizado solo una entrega en la fecha límite, que el 25% ha realizado una sola entrega pero fuera de plazo y que el 25% restante no ha presentado nada.

Gráfico 1: Comparativa de las entregas de las actividades y la tarea final

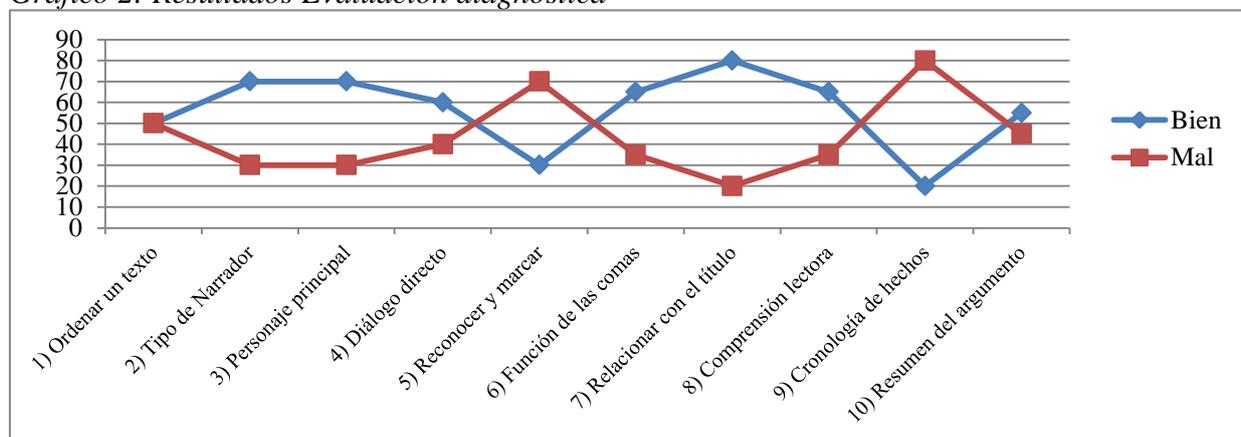


Origen: Elaboración propia.

En segundo lugar, en cuanto a la **utilización de las TIC** por parte de las y los alumnos para acceder a las actividades, no ha habido ningún problema dado que estas les han llegado a través de su correo personal o familiar, herramienta que suelen utilizar en su vida privada. Sin embargo, a la hora de la realización de las actividades y conectarse a *Meet* más de la mitad han tenido inconvenientes para seguir los pasos de acceso y han requerido ayuda extra de los padres y del docente, quien envió video tutoriales indicando cómo acceder. Finalmente solo los que pusieron empeño y ganas, entre un 30% y un 50% de participantes dependiendo el día, lograron entender cómo conectarse y lo hacían en cada sesión planificada anteriormente.

En tercer lugar, para que la evaluación y los resultados obtenidos tengan sentido, hemos de partir de los datos obtenidos de la **evaluación diagnóstica**. En la tabla adjunta se observa el porcentaje de la clase que ha respondido a las preguntas de forma correcta, en azul, y de forma errónea, en rojo. Es evidente, por los datos observados en la tabla, que hay que trabajar en todos los puntos planteados, pero sobre todo en lo referente a las preguntas 5) y 9), elementos gramaticales y cronología de los hechos narrados, dado que es donde se han obtenido peores resultados.

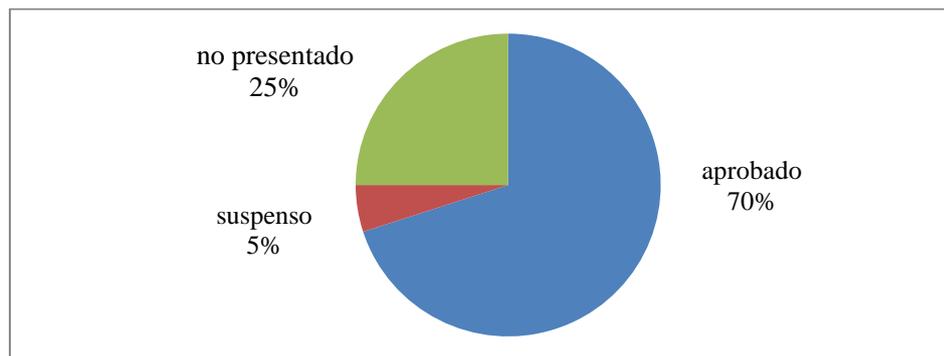
Gráfico 2: Resultados Evaluación diagnóstica



Origen: Elaboración propia.

Una vez conocidos los puntos fuertes y débiles de nuestro alumnado, a partir de las preguntas iniciales, se procedió al desarrollo de las actividades y a la evaluación de la tarea final. En ella se pregunta sobre los puntos trabajados y, mediante la rúbrica de evaluación, se obtienen una calificación numérica que nos indica que el 70 % del grupo, 14 alumnos y alumnas, han superado la actividad, solo un alumno ha suspendido y 5 no han entregado el trabajo, por lo que no se les ha podido valorar.

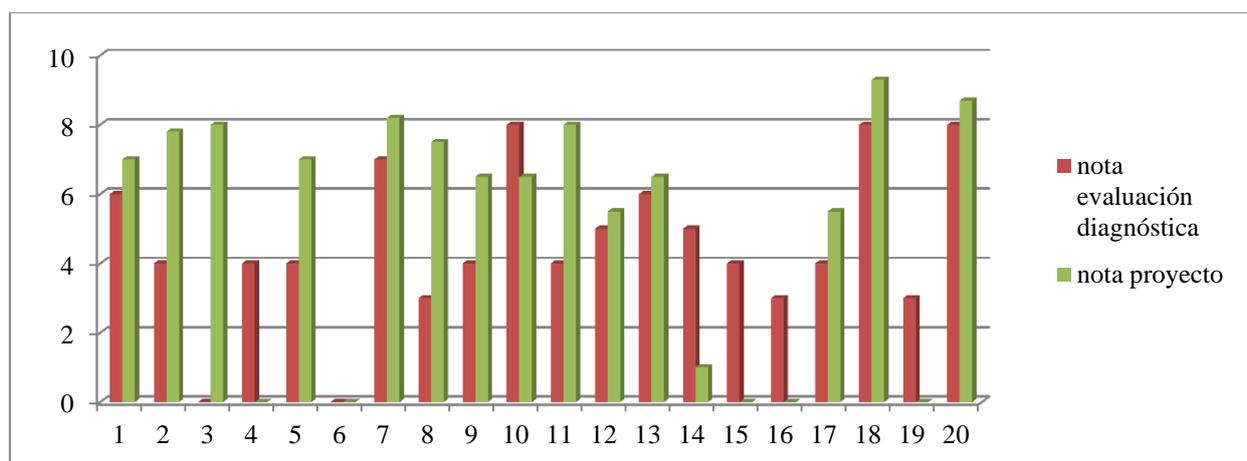
Gráfico 3: Relación de resultados de la tarea final



Origen: Elaboración propia.

Si hacemos una comparativa de la evaluación diagnóstica con el resultado del proyecto de cada uno de los estudiantes, observamos que **han mejorado** en relación a su punto de partida, salvo un alumno que no ha entregado la tarea final y otro discente, pero que igualmente está dentro de los rangos de aprobado.

Gráfico 4: Relación de notas de la evaluación diagnóstica y las notas finales del proyecto

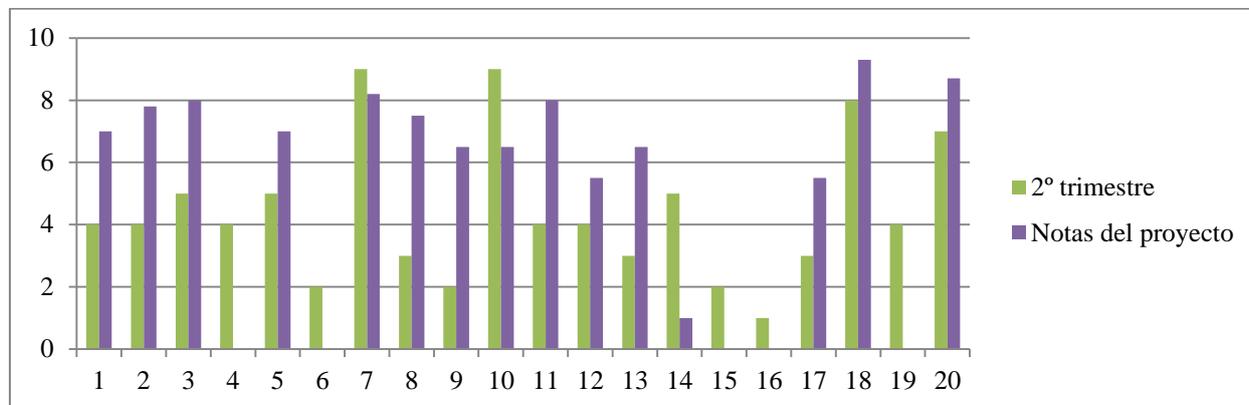


Origen: Elaboración propia.

Si comparamos las notas obtenidas en el segundo trimestre, antes de la realización del presente TFM, vemos que, en su mayoría, los que han trabajado en el proyecto han mejorado

significativamente sus notas (aparecen señalados con barras moradas en el gráfico 4), y solo dos alumnos han empeorado sus calificaciones.

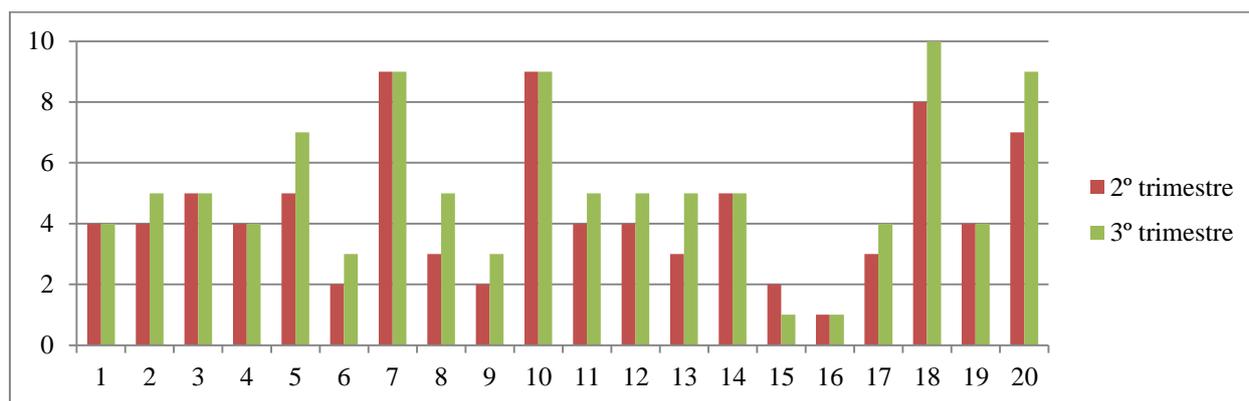
Gráfico 5: Comparativa de notas del segundo trimestre y del proyecto



Origen: Elaboración propia.

Si comparamos las notas del 2.º y 3.º trimestre que aparecen en el boletín entregado a las familias, siendo el 3.º trimestre donde se incluye las valoraciones de este proyecto, vemos que todo el alumnado menos uno tiene mejores o iguales calificaciones en el último período del año lectivo: 11 alumnos y alumnas mejoraron, y 8 mantuvieron la nota. Si nos fijamos en las calificaciones superiores a cinco, es decir, aprobados, vemos que 12 alumnos han superado la asignatura en el tercer trimestre frente a 7 que lo hacían en el segundo trimestre, por lo que el rendimiento escolar del grupo ha mejorado.

Gráfico 6: Comparativa de notas del segundo y tercer trimestre



Origen: Elaboración propia.

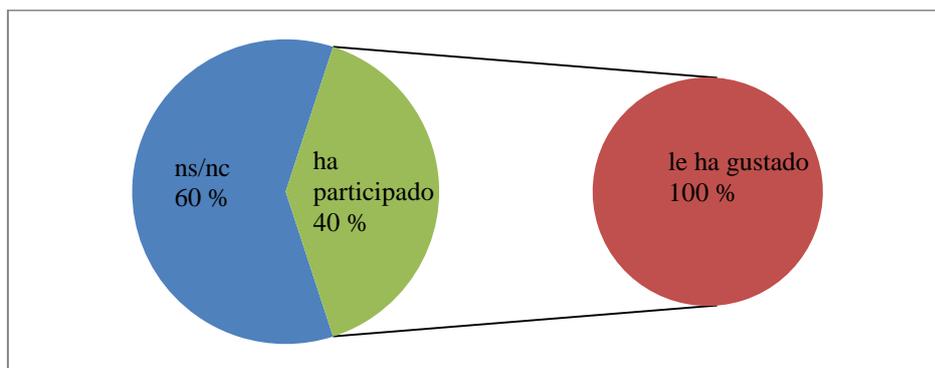
- Proceso y práctica docente

Para conocer cuáles son las impresiones del alumnado respecto a estos dos puntos se les realizó unas preguntas a las que debían responder justificando su respuesta. Aunque la mayoría fueron

muy escuetos en sus contestaciones, nos ofrecieron suficiente información para el análisis que se expone a continuación.

A todos los que han respondido, el 40% de la clase, les han gustado las actividades porque les han ayudado a pensar, e incluso hay quien las calificó de entretenidas e interesantes.

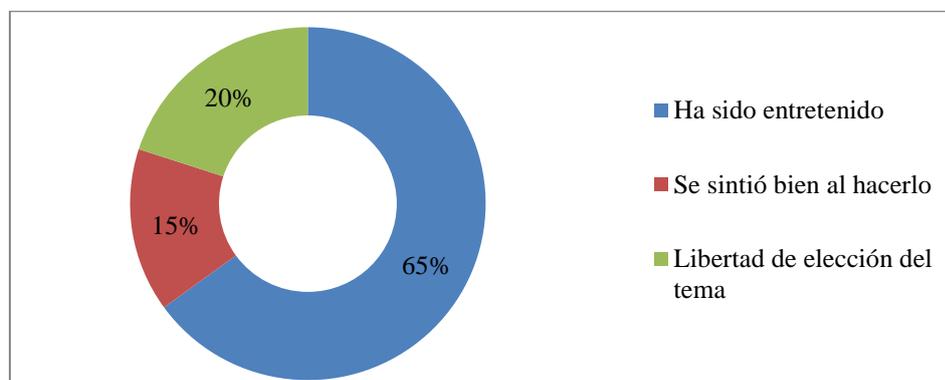
Gráfico 7: Participación en la evaluación y satisfacción con el proyecto



Origen: Elaboración propia.

Respecto a la actividad final, les ha gustado porque podían utilizar su imaginación, escribir les resultó entretenido, se sintieron bien escribiendo y, además, les ha gustado tener libertad a la hora de elegir el tema de su producción textual.

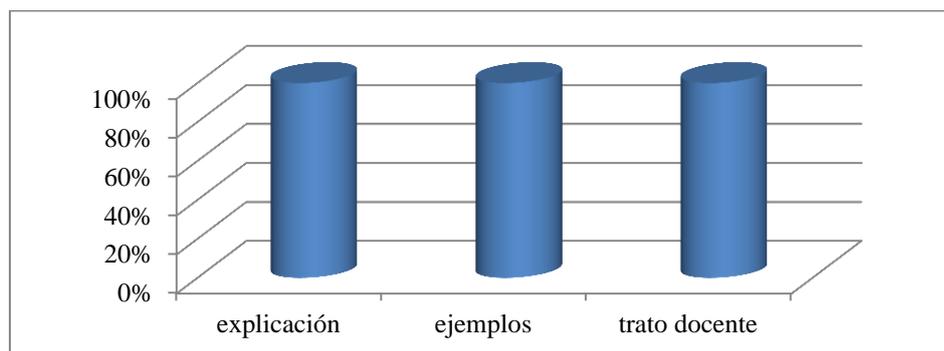
Gráfico 8: Por qué ha gustado la actividad de producción textual.



Origen: Elaboración propia.

Las explicaciones tanto vía correo electrónico o vía *Meet* les han resultado útiles al 100% del alumnado que ha respondido a las preguntas, porque les ha permitido mejorar su tarea ya que, según indicaron, eran resueltas en un período corto de tiempo y los ejemplos dados les han ayudado a comprender qué debían hacer y lo que se esperaba de ellos. Todos los que respondieron a las preguntas coinciden en que el trato hacia el alumnado ha sido correcto y que no cambiarían nada del proyecto.

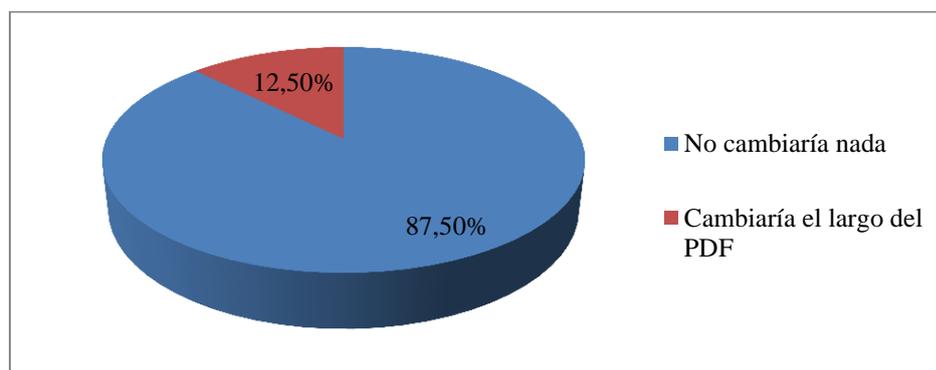
Gráfico 9: Grado de satisfacción del alumnado respecto a explicaciones, ejemplos y trato del docente



Origen: Elaboración propia.

Cuando se les preguntó si cambiarían algo del proyecto, el 12,5%, que corresponde a un alumno, ha señalado que el PDF inicial explicativo podría ser más corto, pero en general les ha gustado el tema porque pocas veces han tenido la oportunidad de escribir historias o identificar y agregar palabras específicas en sus narraciones.

Gráfico 10: Grado de satisfacción del alumnado con el proyecto



Origen: Elaboración propia.

5.2 Conclusiones

En este apartado se pretende relacionar la teoría expuesta al inicio del TFM, que ha fundamentado nuestra programación, con los resultados obtenidos y expuestos en el punto anterior.

Expusimos cómo en la **ley** vigente (Decreto 87/2015) se explicita que uno de los fines de la educación es la transmisión de la cultura y, como parte de ella, podemos señalar a la lectoescritura. Gracias a esta es posible comunicarnos, transmitir conocimientos o contar historias. Los **centros educativos** tienen un papel relevante para el desempeño de este fin al concretar los currículos para cada nivel educativo. Su labor, en el ámbito de la didáctica de la lengua, es que el alumnado **progrese en el dominio de las capacidades** gramaticales, léxicas, textuales y

discursivas necesarias para cada tipo de género y, en nuestro caso, en los textos narrativos literarios. Ya desde la legislación se aboga por el uso del **enfoque comunicativo** para llevar este fin a cabo, aunque en la realidad de las aulas los cambios no llegan a la velocidad que se espera y sigue predominado los enfoques tradicionales; por consiguiente, en este trabajo se propuso recuperar las directrices curriculares.

Además de la creación de un texto coherente y adecuado, también se pretendía fomentar la **capacidad crítica** del alumnado mediante la autoevaluación. Esta metodología de evaluación ha mostrado que los alumnos en su mayoría han sido benevolentes a la hora de valorar su trabajo y el de sus compañeros, por lo que hay que seguir trabajando en la detección de sus puntos débiles, para así poder corregirlos. Otro aspecto trabajado es la **toma de decisiones** a la hora de hacer las entregas y se ha visto en la gráfica 1, *Comparativa de las entregas de las actividades y la tarea final*, que casi todos lo han entregado o en la fecha límite o fuera de plazo. Una de las razones podría ser que no se han estipulado penalizaciones por estos aspectos. Se dio al alumnado total libertad para seguir las fechas de entrega y para la realización de las actividades. Se ha comprobado que no ha sido lo suficientemente responsable para cumplirlas, dado que solo ha entregado la tarea final evaluable con nota y con repercusiones en sus calificaciones finales que luego se reflejan en el boletín de notas. Únicamente una minoría ha realizado las entregas y se ha beneficiado del *feedback* del docente mejorando con creces su trabajo final y, por ende, afianzando su aprendizaje a través del trabajo reflexivo continuo.

En cuanto al **uso de las TIC**, hemos visto que si bien el alumnado pertenece al grupo de lo que se denominan **nativos digitales** (Gallardo, 2012) y que utilizan de forma ágil las herramientas a las que están acostumbrados en su vida privada como *WhastApp*, *YouTube* o el correo electrónico, a la hora incorporar otras herramientas como el procesador de textos *Word* o *Libre Office* para su uso educativo, se ha visto que no tienen un buen dominio de estas aplicaciones. Muchos ni siquiera han intentado utilizarlas y han optado por enviar una foto del texto escrito en su libreta; otros han utilizado esta herramienta, pero no han cumplido las especificaciones formales que se pedía de formato y letra. Además, se comprobó que ninguno de ellos ha pasado el corrector ortográfico disponible en estas herramientas digitales, dado que había errores de escritura por transferencia con el valenciano, “i” por “y”, por ejemplo. Del mismo modo, como señala Adell (2011), la **competencia digital** no solo consiste en saber utilizar una herramienta, sino que el alumnado sea capaz de buscar o crear información para un fin educativo y de su comportamiento durante su uso. En este sentido, se ha visto que en estos aspectos hace falta insistir en las líneas de trabajo, ya que ninguno ha buscado información adicional y durante las videoconferencias se

hacía necesaria la mediación del docente para mantener las normas de comunicación para el turno de palabra o en relación al léxico utilizado.

Este trabajo nos ha permitido la aplicación del **enfoque comunicativo** para el estudio del texto narrativo literario y, a la vez, que los alumnos empleen y repasen contenidos específicos, que cobran significado al ser trabajados en un texto y no como un saber segmentado y aislado que hay que recordar de memoria. Hemos comprobado cómo, gracias a este enfoque, se ha mejorado el entendimiento según los resultados positivos del Gráfico 5, *Comparativa de notas del segundo trimestre y del proyecto* y Gráfico 6, *Comparativa de notas del segundo y tercer trimestre*, lo que se traduce en una mejor utilización, identificación y uso de los tiempos verbales, los conectores textuales, la perífrasis verbales, características del texto narrativo literario, uso del narrador y la cronología lineal. Es por esto por lo que podemos decir que se confirma lo que señala Lomas (2003) respecto a que no solo hace falta conocer la lengua sino saber utilizarla en un contexto dado. De igual modo, si nos centramos en el proceso, se ha articulado una variedad de conocimientos para la escritura personal de su texto final. A partir de los resultados obtenidos, podemos decir que estos han cobrado significado para el alumnado, porque han logrado vincular todos los contenidos y plasmarlos en sus propias producciones con el fin de crear un texto coherente y creativo a partir de sus ideas.

Todo el trabajo de este proyecto se ha basado en el enfoque **constructivista** en torno al pensamiento humano y la forma de aprender. En consecuencia, se ha tenido en cuenta el papel activo que ha de tener el alumnado, de ahí que el profesor ha planteado situaciones que conecten con los conocimientos previos del alumnado y que estos puedan conectar lo nuevo con lo ya asimilado mediante el procesamiento mental para que se produzca **aprendizaje significativo** (Ausubel, 1969). Se ha partido de textos en donde el alumnado ha tenido que encontrar una característica o una relación entre las palabras marcadas, aunque no estaban solos en el proceso sino que disponían de preguntas que guiaban su camino a modo de **andamio** en el que apoyarse cuando no sabían cómo relacionar lo que se les presentaba (Bruner, 1980) y, además, reuniones online para compartir sus pensamientos y dudas. Con esto, y viendo los resultados finales (*Gráfico3, Relación de resultados de la tarea final*), se ha comprobado que efectivamente quien ha participado en ellas ha mejorado en el entendimiento de las cuestiones planteadas por lo que la **interacción entre iguales** (Vygotsky, 1962) ha favorecido el aprendizaje y ha contribuido a mantener la motivación para participar en otras videoconferencias.

Aunque, como indica Álvarez (2000), desde que nos iniciamos en el acto de hablar comenzamos a **narrar**, según las respuestas a las preguntas de evaluación del proceso, ha salido a la luz que rara vez les han pedido que escriban **textos narrativos** y esta es una actividad que, según sus comentarios, les ha resultado entretenida y les ha permitido ser creativos (Gráfica 8, *Porqué ha gustado la actividad de producción textual*). Vemos que todos volverían a trabajar con esta metodología y les ha gustado el proyecto (Gráfico 7, *Participación en la evaluación y satisfacción con el proyecto* y Gráfico 10, *Grado de satisfacción del alumnado con el proyecto*). Además, es evidente la capacidad que tiene la escritura para ayudar al alumno a elaborar su conocimiento del mundo, porque una parte relevante de los relatos ha elegido el tema en relación a la situación que estaban viviendo a causa del estado de alarma por la emergencia sanitaria generada por el coronavirus. En los textos se han reflejado sus miedos y sus pensamientos. Igualmente, nos hemos centrado en el estudio del **texto narrativo literario** porque, para ser competente en la escritura, no basta con imitar un modelo, sino que la producción textual requiere de un entendimiento de los esquemas sobre los que cimienta cada género, y dado que los resultados obtenidos han sido positivos, considero que son una muestra de que nuestro alumnado ha mejorado en este aspecto.

Con todo esto, llegamos a la conclusión de que se ha cumplido el objetivo de este TFM, ya que efectivamente el enfoque comunicativo ha sido positivo para la integración de contenidos gramaticales, léxicos y literarios aplicables y relacionados con el texto narrativo literario, y ha logrado que estos contenidos tengan un sentido dentro de un texto y, por tanto, en su aplicación práctica.

5.3 Propuesta de mejora

Sería conveniente, para futuros trabajos de investigación, aumentar la muestra de alumnos y alumnas, tanto en número como en la diversificación en cuanto al tipo de centro del que provienen, incluyendo al alumnado de 2.º de la ESO de centros privados y concentrados. De esta manera los resultados y conclusiones obtenidos tendrían más peso y validez científica.

Por otro lado, hubiera sido interesante contar con una segunda clase de control para trabajar los mismos contenidos pero con la metodología tradicional, y así poder comparar los resultados obtenidos en ambas. Otra opción también hubiera sido partir la clase por la mitad y a una parte impartir este proyecto y con la otra, seguir con la clase magistral.

Echando la vista atrás, veo que hubiera sido interesante trabajar recursos como el *flashback*. En la evaluación diagnóstica se vio que la cronología era un punto que se debía trabajar, pero la

actividad de la línea del tiempo me confirmó que aún no sabían ubicar los acontecimientos dentro del tiempo pasado y por ello se prefirió que los relatos mantuvieran una cronología lineal. Otro punto que se ha de trabajar en el futuro es la separación silábica a final de renglón, el uso del corrector ortográfico y las herramientas de formato disponible en los programas de escritura como *Word* y *Libre Office*, puesto que se ha visto en las entregas de sus trabajos que no los han utilizado. Esto hubiera mejorado la imagen externa e interna del trabajo final y también la corrección y adecuación del mismo a las estipulaciones dadas. De igual modo, hubiera sido interesante trabajar la oralidad de la narración literaria, dado que está igualmente presente en el currículo pero es un punto olvidado en la evaluación y en la práctica del aula.

A modo de crítica, como estaba en prácticas y no se contaba con acceso directo a canales oficiales de comunicación con las familias y con el alumnado (*Itaca o Aules*), a lo que hay que sumar la desinformación e incertidumbre de las primeras semanas de confinamiento, en los primeros días del nuevo modo de trabajo fue difícil el contacto. Por eso, sería interesante que se nos agregue a dichas plataformas desde el primer día.

Por otro lado, se observa la necesidad de la formación permanente del profesorado en relación a las nuevas tecnologías y el reciclaje en temas metodológicos de quienes pretenden acceder a la docencia para poder hacer frente a las necesidades cambiantes de la educación dado que la situación de cuarentena nos ha demostrado que siempre hay que estar perfeccionando las metodologías y renovando nuestra formación en lo que se refiere al dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

6) Bibliografía

- Adell, J. (2011). *La competencia digital mapeada por Jordi Adell*. Recuperado el 23 de abril de 2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=yZBe1-J_cNQ
- Álvarez, M. (2000). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco.
- Ausubel, D. (1969). *Psicología cognitiva*. México: Editorial Trillas.
- Balas Nieto, R.; Gómez Sánchez, S. y Romero Suárez, C. (editores) (2016). *Lengua y Literatura: serie comenta. Proyecto saber hacer*. Madrid: Santillana Educación, S. L. ISBN: 978-84-680-4007-3
- Beghadid, H. M., (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán*, 112-120.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Coll, César. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 2-40.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: Coll, C. con, J. Palacios y A. Marchesi (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 435-454.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. (DOGV Núm. 7544 de 10.06.2015, pp. 17437- 18579)
- Gallardo Echenique, E. E. (2012). Hablemos De estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciencias de la Educación* (7-21). Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/595/574>
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., & Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- IES La correduría (2017). *Proyecto aulas-materia*. Recuperado de: <https://alojaweb.educastur.es/web/ieslacorredoria/proyect/aulas-materia>
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*, 5, pp. 1-17.
- Llobera, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Pastor, I. S., y Encabo, J. M. L. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2), pp. 63-92.
- Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. En: Lomas, C. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 97-109.
- Orden 38/2017, de 4 de octubre de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana. (GOGV núm. 8146 de 10.10.2017, pp. 35781- 35915)
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Epistemología*. Dewey: EMECE Editores
- Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachiller. (BOE Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, pág. 169)
- Roschelle, J. M.; Pea, R. D.; Hoadley, C. M.; Gordón, D. N. ; Jeans, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technology, *The Future of the Children* 10(2), pp 76-101). Recuperado de: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190610/document>
- Rojas, V. M. N. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Mexico: Ecoe Ediciones.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MA: MIT Press

7) Anexos

Anexo 1: Evaluación diagnóstica

1) Ordena la historia colocando en los fragmentos que hay a continuación las letras A, B, C Y D.
T. A. Barron “El joven Merlín 1. Los años perdidos de Merlín” (Adaptación) pág. 8 del libro de clase.

<p>“Comadreja para cenar”. Sonreí para mis adentros, contento de haber intuido que se acercaba la lechuza, y de que su invisible presa era una comadreja. ¿Cómo lo supe? No tenía ni idea. Solo lo sabía, nada más. Y supuse que cualquier observador razonable lo habría sabido también en el acto.</p> <p>Sin embargo, cada vez albergaba más dudas. A veces parecía adelantarme a los demás al percibir lo que iba a ocurrir. Este don, si podía llamarse así, había empezado a manifestarse en las últimas semanas. Precisamente, el día anterior había visto a varios chicos del pueblo luchando con empanadas imaginarias. Por un instante, deseé ser uno de ellos. De pronto, el cabecilla del grupo, Dinatius, me vio y se abalanzó sobre mí sin darme tiempo a escapar. Y mientras forcejeaba para liberarme de Dinatius ve de reojo una gaviota que volaba bajo. Señale a la gaviota y grité:</p> <p>-¡Mira, un regalo del cielo!</p>
<p>El cielo estaba oscuro por el oeste, pues la luna casi se había ocultado. Unas pinceladas de luz plateada con tonalidades grises cubrían las densas nubes que se cernían sobre el pueblo. Bajo la débil luz, sus techados de paja semejabán un montón de peñascos oscuros. Oí balar a unos corderos y un cuclillo cantó dos veces. Bajo el roble y los fresnos húmedos de roció, el fresco aroma de los jacintos se mezcla con el olor de la paja mojada.</p> <p>Arranqué una pelusa de la manga de mi túnica mientras escuchaba los quedos murmullos de actividad. Sin previo aviso, una vocecita susurro en mi interior: “se acerca una lechuza”.</p> <p>Me giré totalmente, justo a tiempo para ver las inmensas alas pardas que pasaron volando junto a mí. Dos segundos más tarde, cayó entre la hierba que crecía detrás del molino para arrancar la vida de su presa con sus garras.</p>
<p>Luego examiné el delicado tono malva de la flor, bañada desde el este por la dorada luz del sol naciente. De algún modo, supe que su centro oculto debía de ser del color del queso amarillo curado.</p> <p>Preparado al fin, deseé que la flor se abriese. “Muéstrate”, le ordené. “Abre tus pétalos”.</p> <p>Esperé un largo momento. No ocurrió nada. Volví a concentrarme en la flor. “Ábrete. Abre tus pétalos”. Siguió sin ocurrir nada.</p> <p>Finalmente, empecé a ponerme en pie. Y ante mis ojos muy lentamente, el círculo de hojas empezó a estremecerse, como si soplara sobre él la más ligera de las brisas. Al cabo de un momento, uno de los pétalos de color lavanda se agitó, desenrollando muy suavemente una punta antes de empezar a abrirse gradualmente. Otro pétalo siguió su ejemplo, y luego otro, hasta que la flor recibió la llegada del amanecer con todos los pétalos extendidos. Y de su centro se elevaron seis tiernos vástagos, más parecidos a plumas que a pétalos. ¿Su color? El del queso amarillo curado.</p>
<p>Dinatius miró hacia arriba en el momento preciso en que el ave soltaba un regalo especialmente irónico, que aterrizó justo en su ojo derecho. Mientras él maldecía y trataba de limpiarse, los demás chicos se reían y yo escapé.</p>

Sonriendo, recordé mi milagrosa huida. Por primera vez, me pregunte sí tenía un don –un poder- aún máspreciado que la capacidad de predecir los acontecimientos. Supongamos, solo supongamos...que yo pudiera realmente controlar lo que iba a suceder. Hacer que algo ocurriese solo con mis pensamientos. ¡Qué emocionante! Probablemente solo era un sueño, pero ¿y si era más que eso? Decidí comprobarlo.

Primero me aproximé al puente de piedra que cruzaba el río y me arrodillé junto a una florecilla cuyos pétalos formaban una estrecha copa. Concentré todos mis pensamientos en la flor y conseguí abstraerme de todo lo demás. El frío aire de la mañana, los balidos de los corderos, todo se desvaneció.

- 2) ¿Qué tipo de narrador cuenta la historia? ¿Qué papel tiene en ella? Explícalo con ejemplos extraídos del texto (al menos uno)
- 3) ¿Quién es el personaje principal? ¿Cómo lo has identificado?
- 4) Marca en rojo una parte del texto que esté escrito a modo de narración y en azul una parte que sea diálogo
- 5) Subraya en el texto utilizando diferentes colores y copia a continuación:
 - * 5 adjetivos. ¿Cuáles?
 - * 2 conectores. ¿Cuáles?
 - * 1 metáfora. ¿Cuál?
 - * 2 palabras que sean sinónimas. ¿Cuáles?
 - * 1 perífrasis verbal. ¿Cuál? ¿Podrías decir de qué tipo es?
 - * 2 verbos pretérito perfecto simple (indicativo), ¿Cuáles?
 - * 2 pretérito imperfecto ¿Cuáles?
 - * 1 en presente indicativo ¿Cuál?
- 6) Indica qué función tienen las comas en la parte del **texto sombreada**.
- 7) Entre tres opciones dadas señala con una X cuál debería ser el título del texto:

El don El mago Las maravillas de una flor .
- 8) Responde:
 - ¿En qué momento del día se desarrolla la acción?
 - ¿Sobre qué tiene cada vez más dudas el narrador?
 - ¿En qué consiste el don del protagonista?
 - ¿Cómo intenta comprobarlo?
- 9) Ordena cronológicamente las 3 anécdotas que el protagonista cuenta: (Unir con flechas)
 - 1º) Pide a una flor que abra sus pétalos y esta lo hace
 - 2º) Sabe lo que ha cazado una lechuza sin haberlo visto
 - 3º) Adivina que una gaviota arrojará un “regalo” desde el cielo
- 10) Haz un resumen del argumento en 10 líneas. Ten en cuenta la ortografía y los signos de puntuación.

Anexo 2: Los puntos de la tarea final

- 1) Determina el lugar, el tiempo y los personajes de tu historia.
- 2) Cuál es el personaje principal y qué relación hay con los otros personajes; descripción de los personajes (cuáles son sus rasgos físicos y de carácter)
- 3) Determina el tipo de narrador (Primera o tercera persona)
- 4) Planea la acción o hechos: que va a suceder y cómo va a terminar (tiempos verbales).
- 5) Inventa un título
- 6) Introduce un diálogo (directo o indirecto)
- 7) Escribe una narración literaria de máximo 500 palabras (una página, time new Roman 12, doble espacio y Din A4). Ha de contener: 3 adjetivos, 2 conectores, 1 metáfora o símil, 2 palabras que sean sinónimas, 1 perífrasis verbal, 2 verbos en pretérito perfecto simple (indicativo), 2 pretéritos imperfectos, 1 verbo en presente indicativo.
- 8) A partir de tu narración explica en breves palabra:
 - ¿Qué tipo de narrador has utilizado? justifica tu respuesta
 - ¿En qué párrafo describes el tiempo, lugar y personajes?
 - ¿Quién es el protagonista? ¿Qué otros personajes hay en tu historia?
 - ¿En qué párrafo sucede la acción o problema principal?
 - ¿En qué párrafo aparece la solución o final?
 - Escribe en 5 líneas el argumento o resumen de tu historia
 - Marca en tu texto y reescribe a continuación:
 - * 3 adjetivos. ¿Cuáles?
 - * 2 conectores. ¿Cuáles?
 - * 1 metáfora o símil. ¿Cuál?
 - * 2 palabras que sean sinónimas. ¿Cuáles?
 - * 1 perífrasis verbal. ¿Cuál? ¿Podrías decir de qué tipo es?
 - * 2 verbos en pretérito perfecto simple (indicativo), ¿Cuáles?
 - * 2 pretéritos imperfectos ¿Cuáles?
 - * 1 en presente indicativo ¿Cuál?

Anexo 3: Textos de lectura extraídos del libro de clase (Santillana)

- Pág. 8 “El don”

El don

El cielo estaba oscuro por el oeste, pues la luna casi se había ocultado. Unas pinceladas de luz plateada con tonalidades grises cubrían las densas nubes que se cernían sobre el pueblo. Bajo la débil luz, sus techados de paja semejaban un montón de peñascos oscuros. Oí balar a unos corderos y un cuclillo cantó dos veces. Bajo el roble y los fresnos húmedos de rocío, el fresco aroma de los jacintos se mezclaba con el olor de la paja mojada.

Arranqué una pelusa de la manga de mi túnica mientras escuchaba los quedos murmullos de actividad. Sin previo aviso, una vocecita susurró en mi interior: «Se acerca una lechuza».

Me giré totalmente, justo a tiempo para ver las inmensas alas pardas que pasaron volando junto a mí. Dos segundos más tarde, cayó entre la hierba que crecía detrás del molino para arrancar la vida de su presa con sus garras.

«Comadreja para cenar». Sonreí para mis adentros, contento de haber intuido que se acercaba la lechuza, y de que su invisible presa era una comadreja. ¿Cómo lo supe? No tenía ni idea. Solo lo sabía, nada más. Y supuse que cualquier observador razonable lo habría sabido también en el acto.

Sin embargo, cada vez albergaba más dudas. A veces parecía adelantarme a los demás al percibir lo que iba a ocurrir. Este don, si podía llamarse así, había empezado a manifestarse en las últimas semanas. Precisamente, el día anterior había visto a varios chicos del pueblo luchando con espadas imaginarias. Por un instante, deseé ser uno de ellos. De pronto, el cabecilla del grupo, Dinatius, me vio y se abalanzó sobre mí sin darme tiempo a escapar. Y mientras forcejeaba para liberarme de Dinatius vi de reojo una gaviota que volaba bajo. Señalé a la gaviota y grité:

—¡Mira, un regalo del cielo!

Dinatius miró hacia arriba en el momento preciso en que el ave soltaba un regalo especialmente irónico, que aterrizó justo en su ojo derecho. Mientras él maldecía y trataba de limpiarse, los demás chicos se reían y yo escapé.

Sonriendo, recordé mi milagrosa huida. Por primera vez, me pregunté si tendría un don —un poder— aún máspreciado que la capacidad de predecir los acontecimientos. Supongamos, solo supongamos... que yo pudiera realmente controlar lo que iba a suceder. Hacer que algo ocurriese solo con mis pensamientos. ¡Qué emocionante! Probablemente solo era un sueño, pero ¿y si era más que eso? Decidí comprobarlo.

Me aproximé al puente de piedra que cruzaba el río y me arrodillé junto a una florecilla cuyos pétalos formaban una estrecha copa. Concentré todos mis pensamientos en la flor y conseguí abstraerme de todo lo demás. El frío aire de la mañana, los balidos de los corderos, todo se desvaneció.

Examiné el delicado tono malva de la flor; bañada desde el este por la dorada luz del sol naciente. De algún modo, supe que su centro oculto debía de ser del color del queso amarillo curado.

Preparado al fin, deseé que la flor se abriese. «Muéstrate», le ordené. «Abre tus pétalos».

Esperé un largo momento. No ocurrió nada. Volví a concentrarme en la flor. «Ábrete. Abre tus pétalos». Siguió sin ocurrir nada.

Empecé a ponerme en pie. Y ante mis ojos, muy lentamente, el círculo de hojas empezó a estremecerse, como si soplara sobre él la más ligera de las brisas. Al cabo de un momento, uno de los pétalos de color lavanda se agitó, desenrollando muy suavemente una punta antes de empezar a abrirse gradualmente. Otro pétalo siguió su ejemplo, y luego otro, y otro, hasta que la flor recibió la llegada del amanecer con todos los pétalos extendidos. Y de su centro se elevaron seis tiernos vástagos, más parecidos a plumas que a pétalos. ¿Su color? El del queso amarillo curado.

T. A. BARRON
El joven Merlín 1. Los años perdidos de Merlín (Adaptación)

- Pág. 39 “Thomas Alva Edison: Un genio curioso”

Thomas Alva Edison: un genio curioso

A los cinco años de edad, en 1852, la curiosidad del pequeño Thomas no tenía límites. Preguntó a su madre por qué la pata se echaba sobre los huevos, y esta le explicó que lo hacía para incubarlos. Edison continuó el inocente interrogatorio: «¿Y para qué les da calor?». Su madre le dijo: «Para que nazcan». De nuevo quiso saber el niño por qué dándoles calor nacen los patitos; y su madre le contestó. Días después encontró a su hijo sentado sobre una cesta. Cuando este comprendió que los patitos no saldrían, pensó que su madre debía de haberse pasado por alto algún detalle. A la edad de diez años le dio por pensar que si las personas comieran lo mismo que los pájaros, volarían. Hizo un comistrajo con gusanos y desperdicios, y convenció a un amigo para que se lo tomara. El amigo no voló. Pero las ganas de trabajar de Thomas, su curiosidad y talento lo llevaron finalmente al éxito: inventó el telégrafo, mejoró el teléfono, creó el fonógrafo y la lámpara eléctrica...

PANCRACIO CELDRÁN GOMARIZ, *Diccionario general de anécdotas*
(Adaptación)

- Pág. 40 “El león cobarde”

El león cobarde

Dorothy golpeó con fuerza la nariz de la fiera al tiempo que exclamaba:

–¡No te atrevas a morder a Totó! ¡Deberías avergonzarte! ¡Tan grande y queriendo abusar de un perro tan chiquito! Solo eres un cobarde.

–Ya lo sé –contestó el León, muy avergonzado–. Siempre lo he sabido. ¿Pero cómo puedo evitarlo?

–No me lo preguntes a mí. ¡Pensar que atacaste a un pobre hombre relleno de paja como el Espantapájaros!

–¿Está relleno de paja? ¡Por eso cayó tan fácilmente! –exclamó–. Me asombró verlo girar así. ¿Este otro también está relleno de paja?

–No; está hecho de hojalata –contestó Dorothy, ayudando al Leñador a ponerse de pie.

FRANK L. BAUM, *El maravilloso mago de Oz* (Adaptación)

- Pág. 45 “Todas las palabras”

Todas las palabras

Tenía cinco años cuando mi abuelo me llevó a conocer los animales de un circo que estaba de paso en Aracataca. El que más me llamó la atención fue una especie de caballo maltrecho y desolado. «Es un camello», me dijo el abuelo. Alguien que estaba cerca le salió al paso. «Perdón, coronel», le dijo. «Es un dromedario». Puedo imaginarme ahora cómo debió de sentirse el abuelo de que alguien le hubiera corregido en presencia del nieto, pero lo superó con una pregunta digna:

–¿Cuál es la diferencia?

–No la sé –le dijo el otro–, pero este es un dromedario.

El abuelo no era un hombre culto, pero tenía una avidez de conocimientos inmediatos que compensaba de sobra sus defectos. Aquella tarde me llevó a su sobria oficina, donde había un escritorio, un ventilador y una librería con un solo libro enorme. Lo consultó, asimiló las informaciones y comparó los dibujos, y entonces supo él y supe yo para siempre la diferencia entre un dromedario y un camello. Al final me dijo:

–Este libro no solo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

Era el diccionario de la lengua. Fue como asomarme al mundo entero por primera vez.

–¿Cuántas palabras habrá? –pregunté.

–Todas –dijo el abuelo.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
Prólogo al *Diccionario Clave* (Adaptación)

- Pág. 65 “La isla”

La isla

Hacia más de diez meses que habitaba esta desdichada isla y parecía que cualquier posibilidad de salvación me hubiera sido negada.

El 15 de julio comencé la inspección minuciosa del lugar. Primero me dirigí hacia el río. Descubrí que no se trataba más que de un pequeño arroyo que apenas tenía agua en algunas partes. A orillas del arroyo encontré praderas llanas, lisas y cubiertas de hierba. Vi enormes plantas de aloe, pero no sabía lo que eran, y varias cañas de azúcar que crecían silvestres.

Al día siguiente subí por el mismo camino y, después de haber avanzado un poco más que el día anterior, descubrí que el río y la pradera terminaban y comenzaba un bosque. Aquí encontré diferentes frutas, en especial gran cantidad de melones y uvas en los árboles. Este sorprendente descubrimiento me llenó de alegría, pero la experiencia me advirtió que debía comerlas con moderación. Al anochecer me subí a un árbol donde dormí bien y a la mañana siguiente proseguí mi exploración. Caminé hacia el norte; al final de esta caminata, llegué a un claro donde el terreno descendía hacia el oeste y donde había un manantial de agua dulce que brotaba de la ladera de una colina.

Descendí un trecho por el costado de ese delicioso valle, observándolo con una especie de secreto placer, aunque mezclado con otras reflexiones dolorosas, al pensar que todo aquello era mío y que si hubiera podido transmitirlo, sería un bien hereditario tan sólido como el de cualquier señor de Inglaterra.

DANIEL DEFOE
Robinson Crusoe (Adaptación)

- Pág. 83 “Un largo camino”

Un largo camino

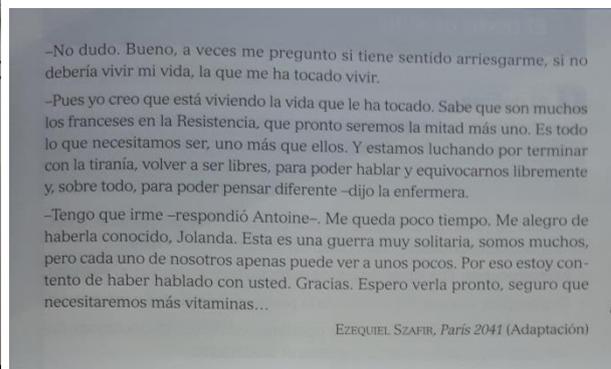
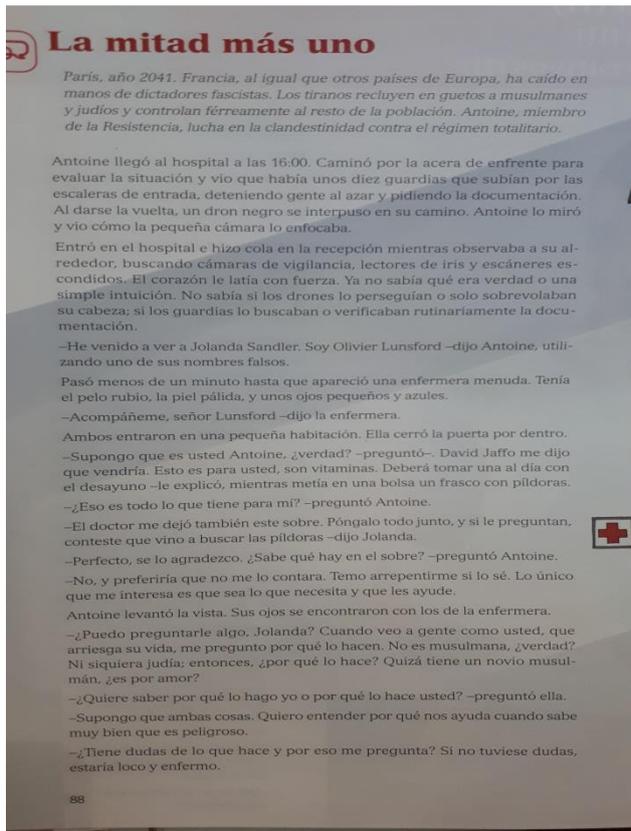
El 10 de octubre de 1864, Hervé Joncour partió para su cuarto viaje al Japón. Cruzó la frontera cerca de Metz, atravesó Württemberg y Baviera, entró en Austria, alcanzó en tren Viena y Budapest para luego proseguir hasta Kiev. Recorrió a caballo dos mil kilómetros de estepa rusa, superó los Urales, entró en Siberia, viajó cuarenta días hasta encontrar el lago Baikal, al que la gente del lugar llamaba el santo. Remontó el curso del río Amur, bordeando la frontera china hasta el océano, y cuando llegó al océano se detuvo en el puerto de Sabirk ocho días, hasta que un barco de contrabandistas holandeses lo llevó a Cabo Teraya, en la costa oeste del Japón. A caballo, recorriendo caminos secundarios, atravesó las provincias de Ishikawa, Toyama, Niigata y entró en la de Fukushima. Cuando llegó a Shirakawa encontró la ciudad semidestruida y una guarnición de soldados estatales acampada entre los escombros. Rodeó la ciudad por el lado este y esperó en vano durante cinco días al emisario de Hara Kei. Al alba del sexto día partió hacia las colinas, en dirección norte. Tenía pocos mapas, aproximativos, y lo que quedaba de sus recuerdos. Vagó unos días, hasta que reconoció un río, y después un bosque, y después un camino. Al final del camino encontró el pueblo de Hara Kei completamente quemado: casas, árboles, todo.

No había nada. Ni un alma.

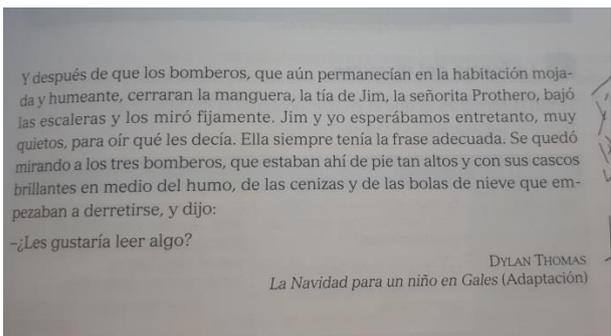
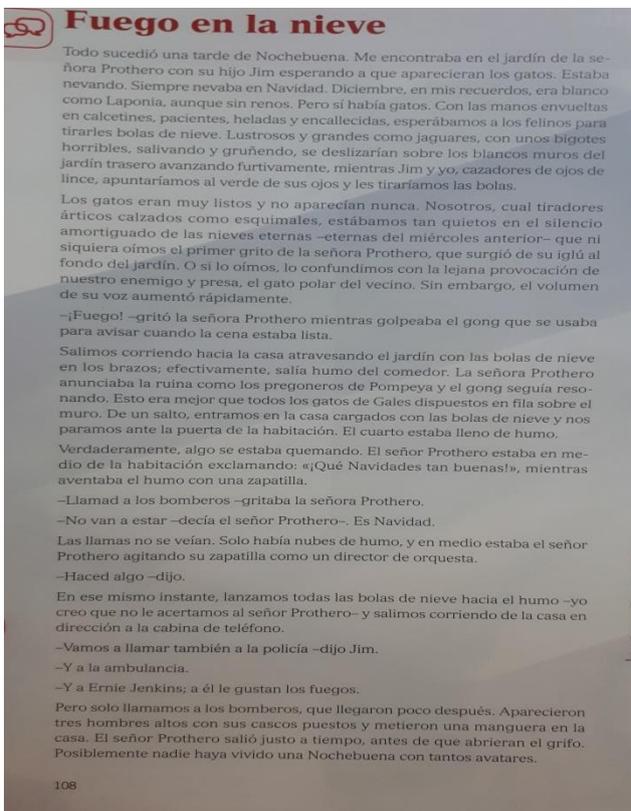
Hervé Joncour permaneció inmóvil, mirando aquel brasero apagado. Tenía a sus espaldas un camino de ocho mil kilómetros y delante de él la nada. De repente, vio algo que creía invisible: el fin del mundo.

ALESSANDRO BARICCO, *Seda* (Adaptación)

- Pág. 88 “La mitad más uno”



- Pág. 108 “Fuego en la nieve”



Anexo 4: Calificación del alumnado

Tabla 3: Relación del alumnado y sus calificaciones numéricas a lo largo del año

Alumno/a	1º trimestre	2º trimestre	Evaluación diagnóstica	Notas del proyecto	3º trimestre
1	4	4	6	7	4
2	4	4	4	7,8	5
3	5	5	No presentado	8	5
4	3	4	4	No presentado	4
5	7	5	4	7	7
6	3	2	No presentado	No presentado	3
7	7	9	7	8,20	9
8	3	3	3	7,5	5
9	3	2	4	6,5	3
10	10	9	8	6,5	9
11	4	4	4	8	5
12	5	4	5	5,5	5
13	3	3	6	6,5	5
14	3	5	5	1	5
15	1	2	4	No presentado	1
16	1	1	3	No presentado	1
17	4	3	4	5,5	4
18	8	8	8	9,3	10
19	3	4	3	No presentado	4
20	8	7	8	8,7	9

Origen: Elaboración propia.