



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

**LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ESPAÑOLA COMO L2 DESDE UN
TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS
Y UN ENFOQUE BASADO EN TAREAS EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

MARTA TENA SUBIRATS

TESI DOCTORAL

2017

Marta Tena Subirats

**LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO
L2 DESDE UN TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS Y UN ENFOQUE
BASADO EN TAREAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

TESIS DOCTORAL

dirigida por la Dra. Maria Bargalló Escrivà

Departamento de Filologías Románicas



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2017



FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "La gramática en la enseñanza de la lengua española como L2 desde un tratamiento integrado de lenguas y un enfoque basado en tareas en la Educación Secundaria Obligatoria", que presenta Marta Tena Subirats per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament de Filologies Romàniques d'aquesta universitat.

Tarragona, 17 de març de 2017

La directora de la tesi doctoral

CPISR-1 C
Maria
Bargalló
Escrivà

Firmado
digitalmente por
CPISR-1 C Maria
Bargalló Escrivà
Fecha: 2017.03.17
08:44:51 +01'00'

Dra. Maria Bargalló Escrivà

Agradecimientos

Un trabajo de estas características no hubiera sido posible sin la complicidad de un buen número de personas que han aportado su grano –o su puñado- de arena.

En primer lugar, mi agradecimiento al Departamento de Filologías Románicas por aceptarme como un miembro más de su equipo y permitir especializarme en una de mis vocaciones, la didáctica de la lengua, y especialmente a Maria Bargalló, mi directora de tesis, que creyó en el proyecto desde el inicio, que me ha orientado, aconsejado y corregido con esa actitud positiva que la caracteriza y que ha contribuido a alcanzar mi meta con una gran ilusión.

Mi agradecimiento, también, a los jóvenes alumnos que me han sufrido –y espero que disfrutado- durante tres años, porque han participado activamente en el aprendizaje de la lengua española como L2 a través de las unidades didácticas elaboradas en base a la metodología propuesta en este estudio. Ha sido un camino largo, que ha requerido paciencia y un análisis riguroso para poder llegar a las conclusiones que se presentarán. Sin su colaboración, hubiera sido imposible comprobar si el método propuesto es adecuado a nuestro modelo de enseñanza.

A los profesores de lengua española de los muchos centros de secundaria de Cataluña que dedicaron unos minutos de su quehacer a contestar a las cuestiones que les formulé con el fin de obtener la información necesaria para conocer qué material usan en sus clases y cómo lo utilizan.

A los compañeros de profesión que, en jornadas y congresos, han escuchado mis propuestas didácticas y se han acercado para felicitarme por mi trabajo y/o interesarse por el material que he elaborado.

A mis compañeros de instituto y de facultad, a los cuales he manifestado a menudo mis dudas sobre la importancia y relevancia de mi proyecto y que siempre me han animado a seguir adelante.

A mis amigos y familiares, que a lo largo de estos últimos años han tenido que soportar mis nervios y mi –como alguno ha dicho- hiperactividad.

A mi pareja, que me ha animado especialmente en las fases finales de su elaboración.

A mis hijas, Emma y Carla, que, por lo poco que han ido entendiendo, me han dado el coraje para acabarlo con frases como “ya me gustaría a mí aprender lengua de esta manera”.

La escuela (y el instituto) es ese lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden saberes y se adquieren destrezas, hábitos y normas. Pero es también ese lugar donde suceden cosas divertidas y donde uno se aburre, donde las personas conversan entre sí y escriben en los cuadernos, donde habitan las ilusiones y también el hastío, donde se vive el dolor del fracaso y el placer del éxito y donde los niños, los adolescentes hablan y escuchan, escriben y leen, sonrían y juegan, alzan la mano, hacen cola y afilan los lápices.

LOMAS, C (1999: 116): *Cómo hacer cosas con palabras*.
Barcelona, Paidós.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objeto de estudio	1
1.2. Motivación del trabajo	2
1.3. Justificación	3
1.4. Objetivos	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2. Preguntas de investigación	7
1.4.3. Objetivos e hipótesis de la Fase 1	8
1.4.3.1. Objetivo general de la Fase 1	8
1.4.3.2. Objetivos específicos de la Fase 1	8
1.4.3.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 1	9
1.4.4. Objetivos e hipótesis de la Fase 2	9
1.4.4.1. Objetivo general de la Fase 3	9
1.4.4.2. Objetivos específicos de la Fase 2	9
1.4.4.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 3	10
1.4.5. Objetivos e hipótesis de la Fase 3	10
1.4.5.1. Objetivo general de la Fase 3	10
1.4.5.2. Objetivos específicos de la Fase 3	10
1.4.5.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 3	11
1.4.6. Objetivos e hipótesis de la Fase 4	11
1.4.6.1. Objetivo general de la Fase 4	11
1.4.6.2. Objetivos específicos de la Fase 4	11
1.4.6.3. Objetivos específicos de la Fase 4	12

1.4.7. Objetivos e hipótesis de la Fase 5	12
1.4.7.1. Objetivo general de la Fase 5	12
1.4.7.2. Objetivos específicos de la Fase 5	12
1.4.7.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 5	13
1.4.8. Esquema de objetivos-preguntas de investigación-hipótesis	14
1.5. Metodología de trabajo	16
1.5.1. El método cuantitativo	16
1.5.2. El método cualitativo	18
1.6. Procedimiento de trabajo	19
1.7. Organización del trabajo	22
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
2.1. Introducción	24
2.2. Análisis de documentos normativos en relación a la didáctica de la lengua.	24
2.2.1. Marco Común europeo de referencia	25
2.2.2. Ley Orgánica 2/2006 (LOE)	28
2.2.3. Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)	29
2.2.4. Llei d'Educació de Catalunya (LEC)	29
2.2.5. Currículum de l'ESO	30
2.2.6. Document de Desplegament de Competències	30
2.2.7. Conclusiones	30
2.3. Manuales de lengua española utilizados en la educación secundaria: encuesta	31
2.3.4. Metodología	32

2.3.5. Objetivo de estudio	32
2.3.6. Marco del estudio	32
2.3.6.1. Variables del formulario	32
2.3.6.2. Características del grupo muestra	34
2.3.7. Tamaño de la muestra	44
2.3.8. Resultados	44
2.3.9. Conclusiones	59
2.4. Planteamientos didácticos de los libros de texto	60
2.4.4. Justificación sobre el análisis de libros de texto	60
2.4.5. Libros de texto y gramática.	61
2.4.5.1. El libro de texto y la enseñanza de la gramática	64
2.4.5.2. ¿Qué analizar en un libro de texto?	65
2.4.5.3. El papel del profesor en el uso del libro de texto	67
2.4.5.4. Evaluación de los libros de texto	67
2.4.6. Análisis de los libros de texto de lengua española más utilizados	73
2.4.6.1. Editorial Text	73
2.4.6.2. Editorial Teide	81
2.4.6.3. Editorial Santillana	88
2.4.6.4. Editorial Edebé	97
2.4.6.5. Editorial Casals	105
2.4.6.6. Conclusiones	113
2.4.7. Principios y planteamientos de las editoriales	116
2.4.7.1. Entrevista a las editoriales	116
2.4.7.2. Síntesis de las respuestas de las editoriales	117

3. MARCO TEÓRICO	119
3.1. Métodos de enseñanza de lenguas y gramática	119
3.1.1. Tipos de gramática	120
3.1.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje	121
3.1.3. El papel de la gramática según el método de aprendizaje de lenguas	127
3.1.4. Programas comunicativos e interaccionistas	128
3.2. Bases del enfoque basado en tareas de aprendizaje y proyectos de lengua.	136
3.2.1. Enfoques en el aprendizaje de L2	136
3.2.2. La Secuencia Didáctica de Gramática (SDG)	138
3.2.3. Principios para elaborar materiales desde un enfoque comunicativo	140
3.2.4. Aprendizaje a través de tareas pedagógicas	146
3.3. La reflexión gramatical en el aprendizaje de lenguas	149
3.3.1. Qué gramática enseñar	150
3.3.2. La reflexión metalingüística	153
3.3.3. Cómo desarrollar la reflexión metalingüística	159
3.4. El Tratamiento integrado de lenguas y la transferencia lingüística	163
3.4.1. Transferencia lingüística	163
3.4.2. El bilingüismo	168
3.4.3. El bilingüismo en la educación	171
3.4.4. El tratamiento integrado de lenguas	172
3.4.5. Contenidos comunes a las lenguas	173

4.	PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE BASADO EN TAREAS DE APRENDIZAJE Y EL TIL.	186
4.1.	Introducción	186
4.2.	Unidad Didáctica 1º ESO: <i>Nuestros mitos, nuestras leyendas</i>	189
4.2.1.	Tabla de programación	190
4.2.2.	Dosier del alumno	199
4.2.3.	Desarrollo de las sesiones	213
4.3.	Unidad Didáctica 2º ESO: <i>Mi lugar preferido</i>	218
4.3.1.	Tabla de programación	219
4.3.2.	Dosier del alumno	230
4.3.3.	Desarrollo de las sesiones	249
4.4.	3º ESO: Contenidos comunes y específicos L1 y L2 en una crónica y una entrevista.	257
4.5.	Constelación literaria 4º ESO: <i>La pérdida en la poesía catalana y española en los siglos XIX y XX</i>	268
4.5.1.	Tabla de programación	269
4.5.2.	Dosier del alumno	284
4.5.3.	Instrumentos de evaluación	344
5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS	364
5.1.	Grupo de la investigación	365
5.1.1.	Situación sociolingüística del grupo de estudio	365
5.1.2.	Cuestionario sociolingüístico	366
5.1.3.	Conclusiones	377
5.2.	Análisis evolutivo de los resultados académicos del grupo de investigación	378

5.2.1. Análisis de datos	378
5.2.2. Conclusiones	382
5.3. Resultados académicos obtenidos en las Unidades didácticas	382
5.3.1. Resultados Unidad Didáctica: <i>Nuestros mitos, nuestras leyendas</i>	383
5.3.1.1. Resultados de la prueba inicial en los dos grupos	384
5.3.1.2. Resultados de la prueba final en el grupo control	390
5.3.1.3. Resultados de la prueba final en el grupo muestra	393
5.3.1.4. Comparación de los resultados finales de los dos grupos	399
5.3.1.5. Valoración de la unidad <i>Nuestros mitos, nuestras leyendas</i>	401
5.3.2. Resultados Unidad Didáctica: <i>Mi lugar preferido</i>	405
5.3.2.1. Resultados de la prueba inicial en los dos grupos	408
5.3.2.2. Resultados de la prueba final en el grupo control	417
5.3.2.3. Resultados de la prueba final en el grupo muestra	417
5.3.2.4. Comparación de los resultados finales de los dos grupos	423
5.3.2.5. Valoración de la unidad <i>Mi lugar preferido</i>	425
5.3.3. Análisis de la prueba de sintaxis	428
5.3.4. Resultados Unidad Didáctica: <i>Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX</i>	432
5.3.4.1. Cuestionario inicial	432
5.3.4.2. Resultados de las pruebas de evaluación	438
5.3.4.3. Valoración de la <i>Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX</i>	447
5.3.5. Conclusiones de las Unidades didácticas	453
6. CONCLUSIONES	455

6.1. Conclusiones sobre el Objetivo general	455
6.2. Conclusiones de la Fase 1	456
6.3. Conclusiones de la Fase 2	458
6.4. Conclusiones de la Fase 3	460
6.5. Conclusiones de la Fase 4	463
6.6. Conclusiones de la Fase 5	464
7. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	470
8. BIBLIOGRAFÍA	472

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1: Edades del profesorado del grupo muestra por tipología de centro	35
Tabla nº 2: Años de docencia del profesorado del grupo muestra	37
Tabla nº 3: Nota media de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO	379
Tabla nº 4: Mediana de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO	379
Tabla nº 5: Notas de lengua catalana y de lengua española de 1º a 3º de ESO correspondientes a alumnos de procedencia extranjera	381
Tabla nº 6: Evaluación inicial del texto narrativo	383
Tabla nº 7: Nota obtenida en el indicador Tipología textual	383
Tabla nº 8: Nota obtenida en el indicador Personajes	385
Tabla nº 9: Nota obtenida en el indicador de la Estructura	385
Tabla nº 10: Nota obtenida en el uso de los tiempos verbales	386
Tabla nº 11: Nota obtenida en la cohesión	387
Tabla nº 12: Nota obtenida en el vocabulario	387
Tabla nº 13: Nota obtenida en la corrección	388
Tabla nº 14: Nota obtenida en la presentación	389
Tabla nº 15: Nota obtenida en la prueba inicial	389
Tabla nº 16: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final	391
Tabla nº 17: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno	391
Tabla nº 18: Diferencia entre la nota inicial y final de cada alumno	393
Tabla nº 19: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final	397
Tabla nº 20: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	398
Tabla nº 21: Comparación de la nota inicial de los dos grupos	399
Tabla nº 22: Comparación nota final de los dos grupos	401
Tabla nº 23: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos	401

Tabla nº 24: Aprendizaje de los conceptos “mito” y “leyenda”	401
Tabla nº 25: Comprensión de los contenidos según la metodología	402
Tabla nº 26: Preferencia de agrupamientos	402
Tabla nº 27: Preferencia de actividades	403
Tabla nº 28: Anticipación de la tarea final	404
Tabla nº 29: Facilidad de realización de las actividades	404
Tabla nº 30: Gusto en la realización de la unidad	405
Tabla nº 31: Evaluación inicial del texto descriptivo	408
Tabla nº 32: Nota obtenida en el indicador Tipología textual	409
Tabla nº 33: Nota obtenida en el indicador de la Estructura	410
Tabla nº 34: Nota obtenida en el indicador de Estilo	410
Tabla nº 35: Nota obtenida en el indicador de Vocabulario	411
Tabla nº 36: Nota obtenida en el indicador de Cohesión	412
Tabla nº 37: Nota obtenida en el indicador de Corrección	412
Tabla nº 38: Nota obtenida en el indicador de Presentación	413
Tabla nº 39: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final del grupo control	414
Tabla nº 40: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo control	415
Tabla nº 41: Diferencia entre la nota inicial y final de cada alumno	416
Tabla nº 42: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final del grupo muestra	420
Tabla nº 43: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	421
Tabla nº 44: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	422
Tabla nº 45: Comparación de la nota inicial de los dos grupos	423
Tabla nº 46: Comparación de la nota final de los dos grupos	424
Tabla nº 47: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos	424
Tabla nº 48: Aprendizaje de las características de la descripción	425

Tabla nº 49: Comprensión de los contenidos según la metodología	425
Tabla nº 50: Preferencia de agrupamientos	426
Tabla nº 51: Preferencia de actividades	426
Tabla nº 52: Anticipación de la tarea final	427
Tabla nº 53: Facilidad de realización de las actividades	428
Tabla nº 54: Resultados de la prueba de sintaxis en el grupo de muestra y en el de control	430
Tabla nº 55: Comparación de la mediana, media y moda de los dos grupos en la prueba de sintaxis	431
Tabla nº 56: Mediana, media y moda de la Carta a Ramón Sijé	438
Tabla nº 57: Mediana, media y moda de la Presentación sobre los movimientos literarios	439
Tabla nº 58: Mediana, media y moda del cuadro de Complementos Verbales	441
Tabla nº 59: Mediana, media y moda del cuadro de Figuras literarias	442
Tabla nº 60: Mediana, media y moda del Esquema de subtemas	443
Tabla nº 61: Mediana, media y moda de la antología poética	444
Tabla nº 62: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua catalana	445
Tabla nº 63: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua española	446
Tabla nº 64: Mediana, media y moda de la nota final individual de la Constelación	447

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Edad del profesorado del grupo muestra	35
Gráfico nº 2: Edades del profesorado del grupo muestra por tipología de centro	36
Gráfico nº 3: Años de docencia del profesorado del grupo muestra	36
Gráfico nº 4: Años de docencia del profesorado según la tipología de centro	37
Gráfico nº 5: Tipología de centro del profesorado del grupo muestra	38
Gráfico nº 6: Delegaciones territoriales del profesorado del grupo muestra	39
Gráfico nº 7: Porcentaje de profesorado participante respecto al total de centros de su delegación	39
Gráfico nº 8: Material curricular que usa el profesorado del grupo muestra	40
Gráfico nº 9: Valoración del libro de texto	40
Gráfico nº 10: Coincidencia de editorial entre Lengua española y Lengua catalana	41
Gráfico nº 11: Profesorado que trabaja por proyectos	41
Gráfico nº 12: Origen de los proyectos	42
Gráfico nº 13: Decisión del material utilizado	42
Gráfico nº 14: Uso del libro de texto	43
Gráfico nº 15: Uso del libro de texto según el sexo del profesorado	44
Gráfico nº 16: Uso del libro de texto según la edad del profesorado	45
Gráfico nº 17: Uso del libro de texto según los años de docencia del profesorado	45
Gráfico nº 18: Uso del libro de texto según la tipología de centro	45
Gráfico nº 19: Uso del libro de texto según la delegación territorial	46
Gráfico nº 20: Valoración del libro de texto según el sexo del profesorado	46

Gráfico nº 21: Valoración del libro de texto según la edad del profesorado	46
Gráfico nº 22: Valoración del libro de texto según los años de docencia del profesorado	47
Gráfico nº 23: Valoración del libro de texto según la tipología de centro	47
Gráfico nº 24: Valoración del libro de texto según la delegación territorial	47
Gráfico nº 25: Editorial de las dos asignaturas de lengua	48
Gráfico nº 26: Editorial de las dos asignaturas de lengua según la tipología de centro	48
Gráfico nº 27: Editorial de las dos asignaturas de lengua según la delegación territorial	49
Gráfico nº 28: Trabajo por proyectos según el sexo del profesorado	49
Gráfico nº 29: Trabajo por proyectos según la edad del profesorado	49
Gráfico nº 30: Trabajo por proyectos según los años de docencia del profesorado	50
Gráfico nº 31: Trabajo por proyectos según la tipología de centro	50
Gráfico nº 32: Trabajo por proyectos según la delegación territorial	51
Gráfico nº 33: Decisión sobre la editorial según la tipología de centro	51
Gráfico nº 34: Decisión sobre la editorial según la delegación territorial	52
Gráfico nº 35: Factores que inciden en la elección del libro de texto según el sexo del profesorado	52 53
Gráfico nº 36: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la edad del profesorado	53
Gráfico nº 37: Factores que inciden en la elección del libro de texto según los años de docencia del profesorado	53
Gráfico nº 38: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la tipología de centro	54
Gráfico nº 39: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la delegación territorial	54
Gráfico nº 40: Análisis del currículum según el sexo del profesorado	55

Gráfico n° 41: Análisis del currículum según la edad del profesorado	55
Gráfico n° 42: Análisis del currículum según los años de docencia del profesorado	55
Gráfico n° 43: Análisis del currículum según la tipología de centro	56
Gráfico n° 44: Análisis del currículum según la delegación territorial	56
Gráfico n° 45: Uso del libro de texto según el sexo del profesorado	57
Gráfico n° 46: Uso del libro de texto según la edad del profesorado	57
Gráfico n° 47: Uso del libro de texto según los años de docencia del profesorado	58
Gráfico n° 48: Uso del libro de texto según la tipología de centro	58
Gráfico n° 49: Uso del libro de texto según la delegación territorial	58
Gráfico n° 50: Lengua materna	366
Gráfico n° 51: Segunda lengua	367
Gráfico n° 52: Edad de aprendizaje de la L2	367
Gráfico n° 53: Entorno de aprendizaje de la L2	368
Gráfico n° 54: Interacción usando la L2	368
Gráfico n° 55: Lugar donde se escucha la L2	369
Gráfico n° 56: Horas hablando en L2	369
Gráfico n° 57: Lengua con la que se piensa cuando se habla en L2	370
Gráfico n° 58: Lugar donde se lee en L2	370
Gráfico n° 59: Lengua con la que se piensa cuando se escribe en L2	371
Gráfico n° 60: Lengua con la que se piensa cuando se escribe en L2, si esta es el español	371
Gráfico n° 61: Planificación de la escritura en L2	372
Gráfico n° 62: Planificación de la escritura, según la lengua	372

Gráfico nº 63: Lengua de uso en la planificación	372
Gráfico nº 64: Lengua con la que se piensa cuando se escribe en L3	373
Gráfico nº 65: Planificación de la escritura en L3	373
Gráfico nº 66: Lengua de uso en la planificación en L3	374
Gráfico nº 67: Reflexión gramatical en la escritura	374
Gráfico nº 68: Cuándo se escribe en L2	375
Gráfico nº 69: Gusto por aprender	375
Gráfico nº 70: Gusto por aprender según el sexo	376
Gráfico nº 71: Motivación por el aprendizaje	376
Gráfico nº 72: Motivación por el aprendizaje según el sexo	377
Gráfico nº 73: Nota media de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO	379
Gráfico nº 74: Mediana de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO	379
Gráfico nº 75: Notas de lengua catalana y de lengua española de 1º de ESO	380
Gráfico nº 76: Notas de lengua catalana y de lengua española de 2º de ESO	380
Gráfico nº 77: Notas de lengua catalana y lengua española de 3º de ESO	380
Gráfico nº 78: Evolución de las notas de lengua española de 1º a 3º de ESO	381
Gráfico nº 79: Nota obtenida en el indicador Tipología textual	384
Gráfico nº 80: Nota obtenida en el indicador Personajes	385
Gráfico nº 81: Nota obtenida en el indicador de la Estructura	386
Gráfico nº 82: Nota obtenida en el uso de los tiempos verbales	386
Gráfico nº 83: Nota obtenida en la cohesión	387
Gráfico nº 84: Nota obtenida en el vocabulario	388
Gráfico nº 85: Nota obtenida en la corrección	388
Gráfico nº 86: Nota obtenida en la presentación	389

Gráfico n° 87: Nota obtenida en la prueba inicial	390
Gráfico n° 88: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final	391
Gráfico n° 89: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	392
Gráfico n° 90: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final	397
Gráfico n° 91: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	399
Gráfico n° 92: Comparación de la nota inicial de los dos grupos	400
Gráfico n° 93: Comparación de la nota final de los dos grupos	400
Gráfico n° 94: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos	401
Gráfico n° 95: Aprendizaje de los conceptos "mito" y "leyenda"	402
Gráfico n° 96: Comprensión de los contenidos según la metodología	402
Gráfico n° 97: Preferencia de agrupamientos	403
Gráfico n° 98: Preferencia de actividades	403
Gráfico n° 99: Anticipación de la tarea final	405
Gráfico n° 100: Facilidad de realización de las actividades	405
Gráfico n° 101: Gusto en la realización de la unidad	405
Gráfico n° 102: Evaluación inicial del texto descriptivo	408
Gráfico n° 103: Nota obtenida en el indicador Tipología textual	409
Gráfico n° 104: Nota obtenida en el indicador de la Estructura	410
Gráfico n° 105: Nota obtenida en el indicador de Estilo	411
Gráfico n° 106: Nota obtenida en el indicador de Vocabulario	411

Gráfico nº 107: Nota obtenida en el indicador de Cohesión	412
Gráfico nº 108: Nota obtenida en el indicador de Corrección	413
Gráfico nº 109: Nota obtenida en el indicador de Presentación	413
Gráfico nº 110: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final del grupo control	415
Gráfico nº 111: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo control	416
Gráfico nº 112: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final del grupo muestra	421
Gráfico nº 113: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra	422
Gráfico nº 114: Comparación de la nota inicial de los dos grupos	423
Gráfico nº 115: Comparación de la nota final de los dos grupos	424
Gráfico nº 116: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos	424
Gráfico nº 117: Aprendizaje de las características de la descripción	425
Gráfico nº 118: Comprensión de los contenidos según la metodología	426
Gráfico nº 119: Preferencia de agrupamientos	426
Gráfico nº 120: Preferencia de actividades	427
Gráfico nº 121: Anticipación de la tarea final	427
Gráfico nº 122: Facilidad de realización de las actividades	428
Gráfico nº 123: Gusto en la realización de la unidad	429
Gráfico nº 124: Comparación de la mediana, media y moda de los dos grupos en la prueba de sintaxis	431
Gráfico nº 125: ¿Sueles leer poesía?	432
Gráfico nº 126: ¿Te gusta leer poesía?	433

Gráfico nº 127: Poesía en...	433
Gráfico nº 128: Contenidos para trabajar con la poesía	434
Gráfico nº 129: Definición de poesía	434
Gráfico nº 130: Contar sílabas en un verso	435
Gráfico nº 131: Comentar un poema	436
Gráfico nº 132: ¿Qué es una metáfora?	436
Gráfico nº 133: ¿Qué es una hipérbole?	437
Gráfico nº 134: ¿Qué es el Romanticismo?	437
Gráfico nº 135: ¿Qué es la Generación del 27?	437
Gráfico nº 136: Resultados individuales de la Carta a Ramón Sijé	438
Gráfico nº 137: Mediana, media y moda de la Carta a Ramón Sijé	439
Gráfico nº 138: Resultados individuales de la Presentación sobre los movimientos literarios	439
Gráfico nº 139: Mediana, media y moda de la Presentación sobre movimientos literarios	440
Gráfico nº 140: Resultados individuales del cuadro de Complementos Verbales	440
Gráfico nº 141: Mediana, media y moda del cuadro de Complementos Verbales	441
Gráfico nº 142: Resultados individuales del cuadro de Figuras literarias	441
Gráfico nº 143: Mediana, media y moda del cuadro de Figuras literarias	442
Gráfico nº 144: Resultados individuales del Esquema de subtemas	442
Gráfico nº 145: Mediana, media y moda del Esquema de subtemas	443
Gráfico nº 146: Resultados individuales de la antología poética	443
Gráfico nº 147: Mediana, media y moda de la antología poética	444
Gráfico nº 148: Resultados individuales de la Prueba de Lengua catalana	444

Gráfico nº 149: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua catalana	445
Gráfico nº 150: Resultados individuales de la Prueba de Lengua española	445
Gráfico nº 151: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua española	446
Gráfico nº 152: Nota final individual de la Constelación	446
Gráfico nº 153: Mediana, media y moda de la nota final individual de la Constelación	447
Gráfico nº 154: Cuestionario final: ¿Sueles leer poesía?	448
Gráfico nº 155: Cuestionario final: ¿Te gusta leer poesía?	448
Gráfico nº 156: Cuestionario final: Poesía en...	449
Gráfico nº 157: Cuestionario final: Contenidos para trabajar con la poesía	449
Gráfico nº 158: Cuestionario final: Aprendizaje de movimientos literarios	450
Gráfico nº 159: Cuestionario final: Reconocimiento de figuras literarias	450
Gráfico nº 160: Cuestionario final: Identificación de complementos verbales	451
Gráfico nº 161: Cuestionario final: Antología sobre la pérdida	451
Gráfico nº 162: Cuestionario final: Preferencia de actividades	452
Gráfico nº 163: Cuestionario final: Satisfacción sobre la unidad didáctica	452

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1: Evaluación de los libros de texto	68
Cuadro nº 2: Diseño de programas de enseñanza de lenguas	124
Cuadro nº 3: Metodologías de enseñanza de la primera lengua	125
Cuadro nº 4: Métodos de enseñanza de segundas lenguas	126
Cuadro nº 5: Relación de las teorías lingüísticas con las metodologías de las primeras lenguas y las metodologías de segundas lenguas	126
Cuadro nº 6: Tipologías textuales y géneros textuales	133
Cuadro nº 7: Niveles de lengua escrita	134
Cuadro nº 8: Submodels de SDG	139
Cuadro nº 9: Especificidad de estrategias de escritura en L2	165
Cuadro nº 10: Figura 7/2: Distribució de formes, usos i funcions de l'article en valència, castellà i anglés	175
Cuadro nº 11: Contenidos comunes de L1 y L2 en la carta	179
Cuadro nº 12: Modalitats per a la seqüenciació dels continguts	182
Cuadro nº 13: Contenidos comunes y específicos: la crónica	257
Cuadro nº 14: Rúbrica de la crónica	260
Cuadro nº 15: Contenidos comunes y específicos: La entrevista	262
Cuadro nº 16: Rúbrica de la entrevista	265
Cuadro nº 17: Rúbrica de la tarea final	394
Cuadro nº 18: Rúbrica de evaluación inicial de la Unidad <i>Mi lugar preferido</i>	406
Cuadro nº 19: Rúbrica de evaluación de la tarea final	417

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo está constituido por siete apartados en los que se describirán, en este orden, el objeto o tema central del trabajo, la motivación que lo ha inspirado, la justificación que lo sustenta, los objetivos que se pretenden alcanzar –junto con las hipótesis de las que se parte-, la metodología que se ha seguido para llevarlo a cabo, así como el procedimiento y la organización del trabajo durante el tiempo en que se ha desarrollado.

1.1. Objeto de estudio

El trabajo que se presenta se sitúa dentro del ámbito de la didáctica de la lengua, concretamente la del español como segunda lengua (L2) en un contexto sociolingüístico en que la lengua materna de los alumnos y vehicular del centro es el catalán. Ambas lenguas coexisten tanto en los centros educativos como en la vida cotidiana de los estudiantes en mayor o menor grado.

Existen abundantes estudios sobre metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera, sin embargo hay un vacío notorio sobre cómo enfocar el aprendizaje de dos lenguas que tienen más elementos en común que diferenciadores.

En este trabajo se llevará a cabo, primero, un repaso histórico sobre los principales métodos en la enseñanza de lenguas, centrándonos especialmente en la adaptación de los enfoques más actuales, con el fin de diseñar materiales curriculares que tengan como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa en ambas lenguas a través de la transferencia de conocimientos y habilidades (Tratamiento integrado de lenguas –TIL-).

El concepto de competencia comunicativa se entiende en su sentido más amplio, o sea, como la capacidad de una persona para usar correctamente una lengua e incluye el dominio de todas las subdisciplinas lingüísticas (gramática, léxico, fonética y semántica) y de las macrohabilidades (expresión escrita y oral y comprensión oral y escrita).

Especial relieve adquirirá el nuevo papel de la gramática en la adquisición de dicha competencia, como paso fundamental en la renovación didáctica que se formulará.

1.2. Motivación de trabajo

Entré en la escuela con seis años y todavía no he salido de ella. Desconozco exactamente los motivos que me llevaron a matricularme en el primer curso de Filología - mi experiencia durante los primeros años de aprendizaje, la influencia de mis maestros, mi pasión por leer o mi facilidad con la gramática-, que era común para cualquiera de los “apellidos” que le pusieran. Acabé haciendo Hispánicas como podría haberme decantado por la Filología Catalana, título que obtuve algunos años más tarde. Mi experiencia como estudiante en cualquier nivel de escolarización fue la del alumno sentado, hora tras hora, en un pupitre escuchando las explicaciones magistrales de un profesor, fuera de primaria o de universidad. A esas interminables jornadas de inactividad física, excepto la mecánica toma de apuntes, se sucedían sesiones de memorización y de realización de ejercicios gramaticales de mayor o menor complejidad acompañados de una reflexión descontextualizada diseñada para pequeños o para grandes gramáticos.

El salto a la docencia, tras el obligado paso por el curso de Capacitación pedagógica, no supuso más que la reproducción inconsciente de los modelos observados durante años. Ser profesor de lengua suponía para mí, entonces, que los estudiantes aprendieran el funcionamiento de los mecanismos de la lengua y fueran capaces de superar con éxito las pruebas externas, básicamente la de acceso a la universidad. No es que reniegue ahora de esa etapa de mi carrera profesional, sino que la observo, desde la distancia temporal, como un peldaño más, imprescindible, en el largo recorrido de mi formación continua.

El deseo de seguir aprendiendo me condujo al *Máster de Enseñanza de Español como lengua extranjera* de la Universitat Rovira i Virgili, recorrido previo a la elaboración de mi tesis doctoral.

Mi paso por ese máster supuso un giro importante en mi vida profesional. El contacto con nuevos enfoques y metodologías en la enseñanza de segundas lenguas me despertó la curiosidad sobre cómo adaptarlas a la del español como L2 en los centros de Secundaria de mi comunidad autónoma, Cataluña.

Otro factor decisivo fue que la URV confiara en mí para impartir la asignatura de *Didáctica de la lengua* en Educación Infantil, primero, y de *Enseyament i aprenentatge de Llengües* en el Grado de Educación Primaria, después. La necesidad de adentrarme en estas asignaturas ya no solo como “usuaria”, o sea como profesora que debe tener unos conocimientos mínimos sobre cómo enseñar, sino de convertirme en experta en la disciplina, me ha llevado a la lectura de numerosos libros y artículos y a la participación en congresos en los que se debaten y se comparten conocimientos y experiencias.

Así pues, esa niña que entró por primera vez en la escuela sin saber que se convertiría en su segundo hogar, aunque cambiara de edificio, se ha convertido en una profesional que anhela mantener en ella su pilar básico –la formación de los niños y jóvenes- sin obviar los nuevos retos y los cambios que imponen las nuevas generaciones y el deseo de continuar mejorando.

Mi investigación, por tanto, es fruto de mi situación y de mi evolución: una profesora de lengua española en un centro de Secundaria que ha observado que los métodos que quizá funcionaban hace años actualmente no motivan a la mayor parte del alumnado. El contacto con enfoques usados en la enseñanza de lenguas extranjeras, además, me ha despertado el interés por la búsqueda de formas de aprendizaje que impliquen al alumno en el proceso y en la obtención del resultado: aprender lengua para ser un buen comunicador o, como dice Landero (1999),

uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ese sabe sintaxis.

1.3. Justificación del trabajo

La sociedad actual está en cambio constante. La forma de vida en el llamado Primer Mundo dista mucho de la de hace solamente 20 años. En cualquier ámbito las diferencias son notables: en el transporte, la comunicación personal, la salud, las comodidades en los hogares, las relaciones entre las personas... Actualmente se hace difícil vivir sin luz, sin conexión a internet, sin un hospital cercano a nuestra casa, sin un medio de transporte rápido y cómodo... En cambio, buena parte de las aulas y las clases

siguen teniendo un aspecto, ya no igual al de hace 20 años, sino al de hace 100. Muchas de ellas mantienen la misma estructura de siempre: pupitres y sillas alineadas una al lado de otra de cara a una pared donde hay colgada una pizarra, y, frente a una mesa y a una silla donde se encuentra quien dirige la clase, el profesor. Sin embargo, en otros aspectos las escuelas han dejado atrás el siglo XIX. La ciencia y la tecnología están dejando su huella en forma de pizarras digitales, ordenadores fijos y portátiles, cañones de proyección, tablets, pupitres digitales... y conexión a la red, que abre una nueva puerta a la información y a la comunicación.

Ahora bien, ¿la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza aprendizaje del alumnado ha cambiado las metodologías, los modelos didácticos? Esta es la gran pregunta.

A menudo, se oyen afirmaciones como “pues yo aprendí con este sistema de enseñanza y me funcionó”, “a mí me obligaban a memorizar las reglas ortográficas y no hago faltas de ortografía”... Quienes argumentan estas opiniones suelen ser personas formadas, con estudios medios o superiores que, posiblemente, hubieran aprendido con cualquier método de enseñanza, pero ¿cuántos de sus compañeros de generación no obtuvieron el título de enseñanzas elementales? ¿Cuántos de ellos no eran capaces de leer de forma comprensiva un texto o de redactar con coherencia un documento necesario para su vida cotidiana?

Con el paso de los años el acceso a la enseñanza se ha ido ampliando. Hasta mediados del siglo XX era un derecho exclusivo de las clases altas, nobleza y alta burguesía. A partir de entonces se instauró la enseñanza obligatoria pero los estudios medios y superiores todavía seguían siendo prácticamente inaccesibles para la clase media y solamente, en algunos casos, estudiantes de poco nivel adquisitivo conseguían obtener una titulación superior.

Actualmente, el objetivo de las Administraciones es que la totalidad de la población juvenil esté preparada para ser competente en el mundo en el que vive y que se forme a nivel profesional o académico superior. Por tanto, en la escuela secundaria ya no solo se encuentran aquellos alumnos motivados, con un ambiente familiar favorable al estudio, con todos los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos con éxito, estimulados desde su infancia para el aprendizaje, con unas metas claras... sino también aquellos jóvenes que tienen dificultades de aprendizaje, aquellos que están esperando cumplir los 16 años para “escapar” de las clases, aquellos que se aburren porque no les interesa o

porque no comprenden qué tiene que ver lo que se explica en clase con su día a día... Y la misión del profesorado actual es formarlos a todos para ser ciudadanos competentes. Por tanto, para conseguirlo, ¿es suficiente la introducción de las nuevas tecnologías o se hace imprescindible un cambio metodológico que llegue a todo el alumnado?

Es frecuente escuchar en boca de los docentes quejas sobre el bajo nivel de comprensión lectora y de expresión escrita del alumnado. Y no se trata únicamente de una impresión del profesorado: los resultados de las pruebas PISA y de competencias de Primaria y Secundaria lo certifican, a pesar de la progresiva mejora en los últimos años. ¿Cuáles son las causas y cuáles las consecuencias?

Las consecuencias son el motivo central de esta reflexión y van mucho más allá de unas estadísticas que presentamos, después de la realización de unas pruebas que pueden condicionar una mejor o peor posición dentro de un ránking de países o de comunidades autónomas. Estas pruebas son una fotografía de la competencia lingüística quizá algo distorsionada, porque en los resultados pueden intervenir otras variables a parte de la capacidad y de la preparación de cada individuo (diferentes correctores, horarios, textos escogidos, cuestiones personales, características del grupo...), pero su análisis, un curso tras otro, muestran unas constantes que, si son positivas, deben potenciarse, y que, si son negativas, deben reconducirse. De no hacerlo las consecuencias pueden suponer el pago de un precio muy alto para las sociedades actuales y futuras: el haber contribuido, en parte, a la incompetencia comunicativa de un número importante de sus miembros.

Respecto a las causas, no se puede responsabilizar de estas únicamente a los docentes porque muchas no dependen de ellos: los conocimientos previos con los que han llegado a la escuela, el interés o desinterés de las familias, la capacidad intelectual del alumno/a, su motivación por aprender..., pero tampoco deben servir de excusa para aferrarse a métodos que conducen a un fracaso tras otro.

A menudo, las evaluaciones externas a las que debe verse sometido el profesorado se consideran como una intromisión a la libertad de cátedra, en lugar de acometerse como una oportunidad para el análisis y la reflexión sobre la actividad docente y para proponer objetivos de mejora. No se trata de cambiar de un día para otro su labor didáctica, sino de ir introduciendo poco a poco nuevos aires, nuevas técnicas que tengan como objetivo la mejora de la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Durante años, en las clases de lengua, tanto en Primaria como en Secundaria, la gramática se ha erigido como el contenido estrella de los currículos, una gramática que se estudiaba, y a menudo todavía se estudia, descontextualizada, a través del aprendizaje memorístico de unas características morfológicas y sintácticas y la realización de unos ejercicios cerrados de respuesta única, preparados exclusivamente para ejercitar unos mecanismos gramaticales. ¿Cuántas veces no se ha obligado a niños y a jóvenes a aprender de memoria la conjugación verbal sin saber por qué existe un pretérito perfecto simple y un pretérito perfecto compuesto o qué sentido aporta a una frase un pretérito imperfecto de subjuntivo y cómo en muchos contextos no son capaces de utilizarlo correctamente?

El efecto negativo de esta experiencia ha llevado a muchos profesores a desterrar la gramática de su programación, de manera que se han llegado a producir situaciones completamente opuestas: alumnos que usan palabras en sus textos sin saber cuál es su categoría gramatical ni sus características.

La propuesta de este estudio es proponer la integración del conocimiento y la reflexión sobre la gramática en un planteamiento metodológico comunicativo basado en tareas, de manera que el alumnado se ejercite en aquellos aspectos gramaticales necesarios para la comprensión y la producción de textos.

Es evidente que las tres lenguas que nuestros alumnos estudian tienen estructuras lingüísticas comunes, especialmente las dos lenguas oficiales, catalán y español, y, a pesar de que normativamente, desde hace años, las programaciones de ambas lenguas deberían contemplarlas, se siguen publicando materiales curriculares, especialmente libros de texto, en los cuales se repiten las mismas estructuras en una lengua y en la otra, con idéntica explicación teórica, ejercicios muy similares y temporización paralela. Por este motivo se hace obligatorio que el profesorado de lengua se convenza de que es profesor de lengua, no de una lengua en concreto, y que la reflexión lingüística que se haga en una no es necesario que se produzca de forma idéntica en la otra, sino que ambas se complementen y retroalimenten.

1.4. Objetivos del trabajo

1.4.1. Objetivo general

El objetivo general que se propone esta tesis doctoral es el siguiente:

Establecer los principios metodológicos para programar secuencias didácticas en lengua española como L2 en centros de secundaria de Cataluña a partir de la enseñanza por tareas y proyectos de lengua y el Tratamiento integrado de lenguas.

1.4.2. Preguntas de investigación

El objetivo general expresado anteriormente conduce a la siguiente cuestión:

- ¿Qué método de aprendizaje es el más adecuado para adquirir la competencia comunicativa en lengua española como L2 y qué gramática hay que enseñar para conseguirlo?

Además de otras cuestiones de investigación secundarias:

- 1) ¿Por qué debe producirse un importante cambio metodológico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como L2 en las aulas de los centros de secundaria en Cataluña?
- 2) ¿Cómo tratar metodológicamente la coexistencia del aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua adquirida en los primeros años de vida?
- 3) ¿Quién es y quién debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua: el profesor, el alumno, el libro de texto, los materiales? ¿Qué papel desarrolla y debe desarrollar cada uno?
- 4) ¿Cómo enfocar el estudio de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como L2 en los centros de secundaria de Cataluña?
- 5) ¿Existen diferencias significativas en la adquisición de la competencia comunicativa entre alumnos que aprenden con métodos distintos?

Las citadas cuestiones plantean la necesidad de realizar las siguientes actividades:

- Análisis de documentos normativos relativos a la didáctica de la lengua en Educación Secundaria.

Este análisis pretende responder a las subcuestiones de investigación 1 y 2.

- Análisis de información aportada por centros de secundaria sobre el uso de los materiales didácticos en lengua española.

Este análisis pretende responder a la subcuestión de investigación 3.

- Análisis de los libros de texto de Lengua Española más usados en los centros de Secundaria de Cataluña.

Este análisis pretende responder a la subcuestión de investigación 3.

- Análisis de la información aportada por las editoriales sobre la línea pedagógica de sus materiales didácticos.

Este análisis pretende responder a la subcuestión de investigación 3.

- Análisis y comparación de los resultados académicos de alumnos que han trabajado con un método didáctico tradicional y de los que lo han hecho mediante un enfoque por tareas y proyectos de lengua.

Este análisis pretende responder a las subcuestiones de investigación 4 y 5.

1.4.3. Objetivos e hipótesis de la Fase 1: Análisis de documentos normativos relativos a la didáctica de la lengua en Educación Secundaria.

1.4.3.1. Objetivo general de la Fase 1

Conocer las principales líneas pedagógicas de los documentos normativos en Educación vigentes en Europa, España y Cataluña.

1.4.3.2. Objetivos específicos de la Fase 1

1. Analizar los documentos normativos vigentes respecto a la enseñanza de la lengua en Europa, España y Cataluña.
2. Extraer las directrices u orientaciones metodológicas planteadas en dichos documentos.

En este apartado se realiza una lectura analítica del *Marco Común de Referencia Europeo*¹, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa², de la Llei

¹ A partir de ahora citada como *MCRE*

² A partir de ahora citada como *LOMCE*

d'Educació de Catalunya³ y de los documentos curriculares que se derivan de la Ley de Educación catalana prestando especial atención a los referentes didácticos y pedagógicos sobre la enseñanza de lenguas y al tratamiento que se da al plurilingüismo.

1.4.3.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 1.

Hipótesis 1.1: Los documentos normativos marcan explícitamente las directrices metodológicas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Hipótesis 1.2: Los documentos normativos consideran como eje fundamental en la formación de los estudiantes el plurilingüismo, pero no se ofrecen pautas para tratar la coexistencia de varias lenguas en el mismo currículum.

1.4.4. Objetivos e hipótesis de la Fase 2

1.4.4.1. Objetivo general de la Fase 2

Conocer la metodología que predomina en las clases de Lengua Española de los centros de Secundaria de Cataluña.

1.4.4.2. Objetivos específicos de la Fase 2

- 1) Conocer los materiales didácticos más utilizados por el profesorado de Lengua Española en los centros de Secundaria de Cataluña.
- 2) Determinar si la elección de los materiales didácticos depende de factores como la edad, la experiencia, la tipología de centro o los criterios de centro y/o departamento.
- 3) Conocer cuáles son las editoriales más usadas en los centros de Secundaria de Cataluña y la valoración que hacen de estas los profesores.
- 4) Conocer el uso que el profesorado hace del libro de texto.

³ En adelante LEC

En esta fase se lleva a cabo un análisis, lo más exhaustivo posible, de la información aportada por una muestra significativa de profesores de Lengua Española de los centros de Secundaria de Cataluña. La información procede de un formulario enviado por correo electrónico a los centros, dirigidos a los docentes de la mencionada asignatura.

1.4.4.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 2

Hipótesis 2.1: El libro de texto es el material didáctico más utilizado en la asignatura de Lengua Española en los centros de Secundaria de Cataluña.

Hipótesis 2.2: El profesorado más joven y formado más recientemente es el que menos usa el libro de texto y utiliza otros materiales didácticos considerados más innovadores.

Hipótesis 2.3: La valoración de los libros de texto que hace el profesorado es positiva.

Hipótesis 2.4: El libro de texto es el hilo conductor del currículum que se trabaja en las clases de Lengua Española, aunque el profesorado añade material externo de forma puntual.

1.4.5. Objetivos e hipótesis de la Fase 3

1.4.5.1. Objetivo general de la Fase 3

Deducir la metodología que subyace en los libros de texto de Lengua Española más usados en los centros de Secundaria de Cataluña.

1.4.5.2. Objetivos específicos de la Fase 3

- 1) Analizar la estructura de los contenidos de los libros de texto de Lengua Española más usados en los centros de Secundaria de Cataluña.
- 2) Determinar, a través del análisis de las actividades propuestas por el libro de texto, el papel que se otorga al alumnado, al profesorado y al material didáctico.
- 3) Analizar la tipología de actividades (ejercicios, actividades o tareas) propuestas por los libros de texto.
- 4) Analizar los instrumentos de evaluación propuestos por los manuales.

En este apartado se ha llevado a cabo un análisis de las características (datos técnicos, contenidos, actividades, evaluación, secuencias de lectura y recursos) de cinco libros de 1º de ESO; estos se utilizan como muestra de cada una de las editoriales más utilizadas en las clases de Lengua Española en Secundaria en Cataluña, a partir de la tabla de Parcerisa (2007).

1.4.5.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 3

Hipótesis 3.1: La mayor parte de los libros de texto de Lengua española en Secundaria siguen una estructura tradicional, separando los contenidos en apartados que no se relacionan.

Hipótesis 3.2: El papel que se otorga en los manuales al profesor es, implícitamente, de quien dirige la clase e imparte magistralmente los contenidos teóricos que proporciona el libro de texto. El alumno adquiere un papel pasivo, de receptor de las enseñanzas del docente que pone en práctica mediante ejercicios de respuesta única.

Hipótesis 3.3: Las actividades que se proponen en los libros de texto de Lengua Española de Secundaria son de respuesta única, mediante la cual los alumnos deben demostrar que han asimilado los contenidos explicados por el profesor.

Hipótesis 3.4: Los instrumentos de evaluación que proponen los materiales son fundamentalmente los exámenes y los registros de calificación de ejercicios, aunque algunos materiales empiezan a introducir rúbricas.

1.4.6. Objetivos e hipótesis de la Fase 4

1.4.6.1. Objetivo general de la Fase 4

Obtener información de las editoriales más habituales en las clases de Lengua Española en Secundaria sobre las características de su línea pedagógica y los factores que influyen en su elección.

1.4.6.2. Objetivos específicos de la Fase 4

- 1) Averiguar cómo es la línea pedagógica que más éxito de ventas tiene en una editorial.

- 2) Conocer qué elementos adquieren mayor importancia en la programación y en la elaboración de libros de texto: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación...
- 3) Saber si la editorial tiene en cuenta las directrices legales en la elaboración de los materiales.
- 4) Distinguir el grado de importancia que se otorga a los diferentes contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos, literarios, desarrollo de las macrohabilidades) en la elaboración de los manuales.

En esta fase se han recogido las informaciones aportadas por la entrevista realizada, mediante correo electrónico a las editoriales más usadas, aunque solo se han recibido las respuestas de dos de ellas, que se han sintetizado en forma de conclusión.

1.4.6.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 4

Hipótesis 4.1: Las editoriales elaboran el tipo de material didáctico que mayor demanda tiene entre el profesorado.

Hipótesis 4.2: Los sellos editoriales tienen en cuenta la normativa vigente respecto a la enseñanza de lenguas, aunque no la siguen al pie de la letra.

1.4.7. Objetivos e hipótesis de la Fase 5

1.4.7.1. Objetivo general de la Fase 5

Comprobar si los resultados académicos de los alumnos que aprenden con un enfoque basado en tareas y en proyectos de lengua, mediante una programación fundamentada en el Tratamiento integrado de lenguas –desde este momento, TIL-, mejoran respecto al aprendizaje de los mismos contenidos trabajados con métodos tradicionales.

1.4.7.2. Objetivos específicos de la Fase 5

- 1) Introducir unidades didácticas diseñadas según los principios metodológicos propuestos en el presente trabajo (enfoque basado en tareas y proyectos de lengua y TIL).

- 2) Comparar los resultados de la evaluación inicial y de la final del grupo control (método tradicional) y del grupo muestra (enfoque metodológico propuesto).
- 3) Analizar la evolución de los resultados académicos de los alumnos que han participado en la experimentación desde 1º a 4º de ESO.
- 4) Comparar los resultados académicos de los alumnos que han participado en la experimentación en lengua catalana (L1) y en lengua española (L2)
- 5) Conocer el grado de satisfacción de los alumnos respecto a las innovaciones metodológicas propuestas por el enfoque por tareas y TIL.

Para alcanzar estos objetivos se elaboraron tres unidades didácticas y una programación de contenidos comunes a dos géneros textuales, las cuales se experimentaron, a lo largo de tres cursos, con dos grupos que funcionaron como grupo de muestra y de control; todo ello permitió la comparación de resultados respecto a la metodología de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado.

1.4.7.3. Hipótesis sometidas a prueba en la Fase 5

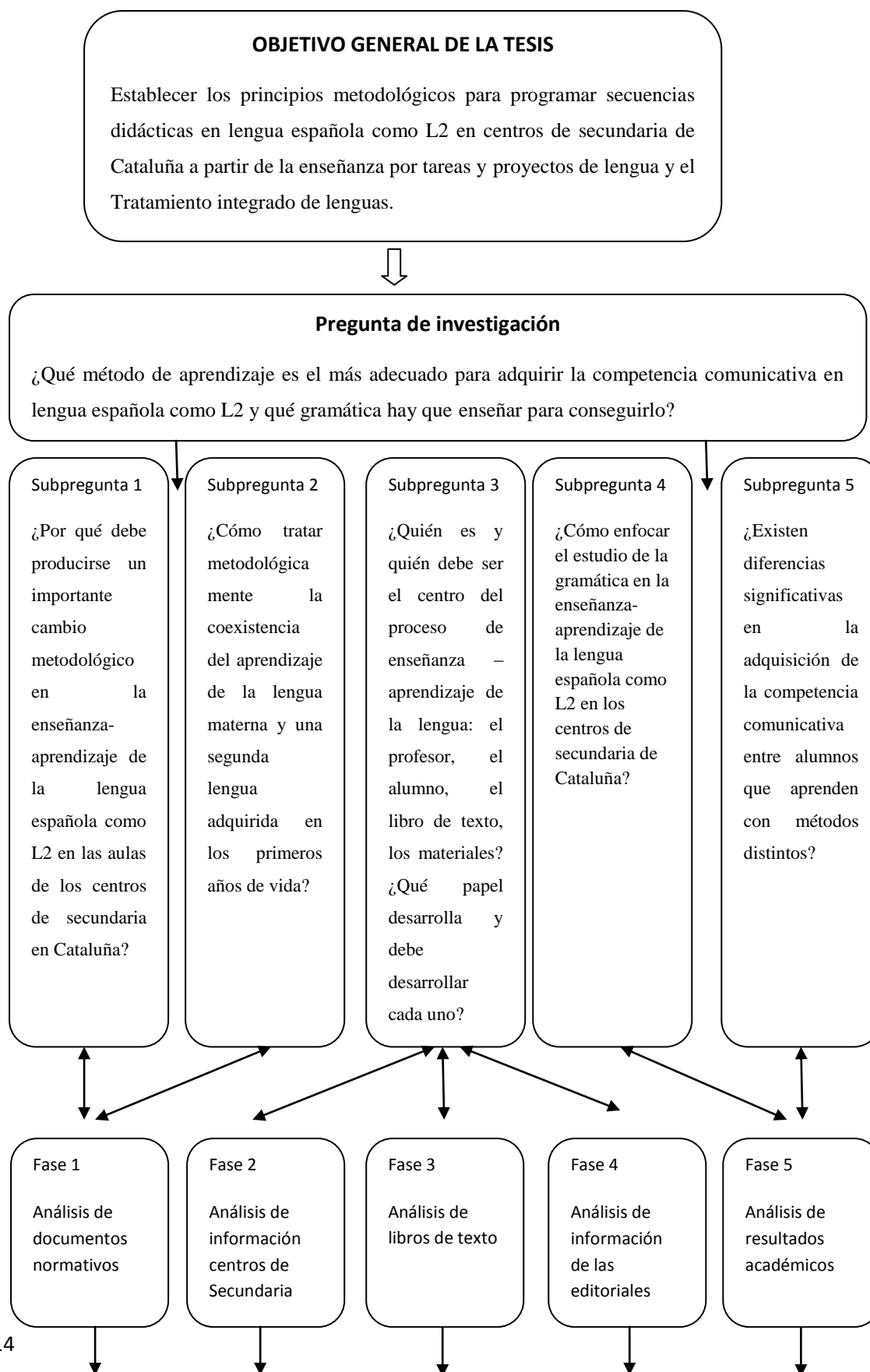
Hipótesis 5.1: Los alumnos mejoran su aprendizaje de la lengua tanto con el método tradicional como con el propuesto, pero su rendimiento es superior con el segundo.

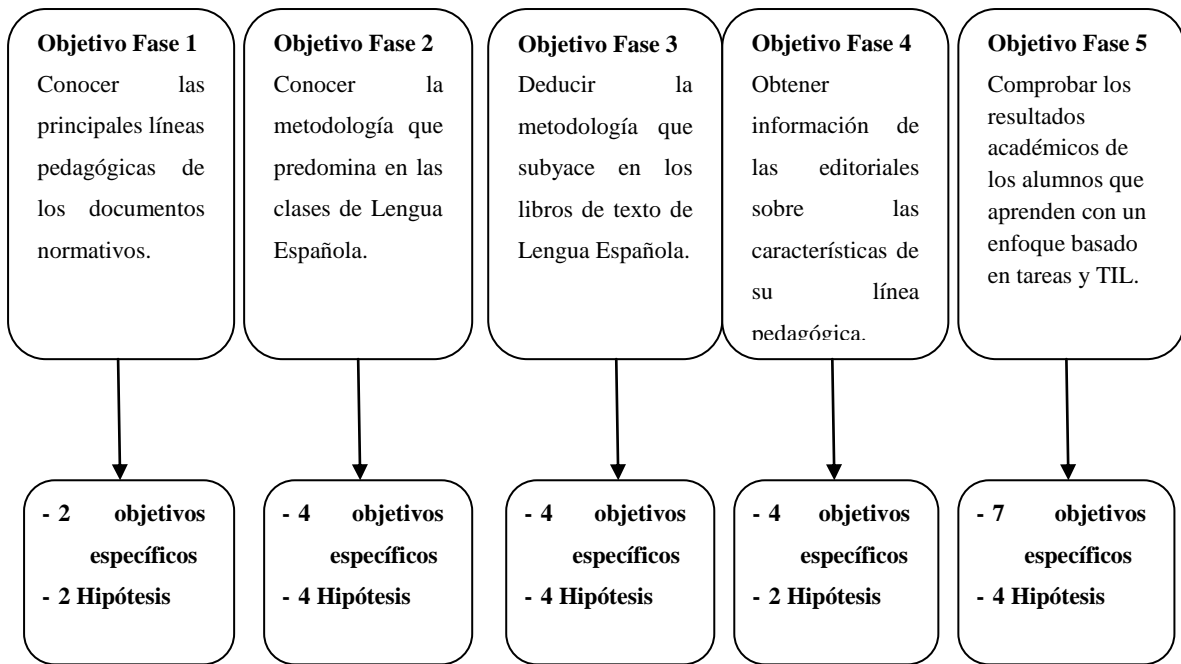
Hipótesis 5.2: La mayor parte del alumnado mejora su rendimiento a lo largo de la ESO.

Hipótesis 5.3: Los resultados en lengua catalana son más altos que en lengua española porque la primera es su lengua materna y tienen escaso contacto con la segunda, a excepción de las clases de lengua española, debido a la situación sociolingüística.

Hipótesis 5.4: El grado de satisfacción de los alumnos es más alto con el método propuesto que con el tradicional.

1.4.8. Esquema de objetivos-preguntas de investigación- hipótesis de la tesis doctoral





1.5. Metodología de trabajo

1.5. Metodología de trabajo

El *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (2014) define el término investigación como “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”.

Las metodologías con las que se enfocan los problemas de la investigación son la forma en que se buscan las respuestas a los mismos.

El problema planteado en esta investigación -establecer los principios metodológicos para programar secuencias didácticas en lengua española como L2, en centros de secundaria de Cataluña, a partir de la enseñanza por tareas y proyectos de lengua y el Tratamiento integrado de lenguas- se ha respondido con la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo; esto es, mediante un método mixto, según Pereira (2011).

1.5.1. El método cuantitativo

La investigación cuantitativa es aquella en la se recogen y analizan datos sujetos a unas variables y la asociación o correlación entre ellas y trata de generalizar y objetivar los resultados a través de una muestra de la población. Además, a través de las inferencias causales, se explica por qué ocurren los hechos o por qué no.

Esta metodología surge a principios del siglo XX de la mano del positivismo lógico, que consiste en contrastar hipótesis aplicando la estadística. Así pues, tras la observación de unos hechos, se formula una hipótesis que se contrasta probabilísticamente y se emiten unas conclusiones.

Es un método considerado de gran validez porque, con una muestra representativa de la población, se pueden inferir resultados con un alto grado de precisión.

En el ámbito de las ciencias sociales –y de la educación, en este trabajo-, la investigación cuantitativa tiene como finalidad describir y/o explicar el fenómeno que se estudia.

Los análisis formulados en el apartado 1.4. que se realizaron siguiendo técnicas del método cuantitativo fueron:

- Fase 2: Análisis de la información aportada por una muestra significativa de profesores de lengua española de los centros de Secundaria de Cataluña. La información la aportó un formulario enviado por correo electrónico a los centros y dirigidos a los docentes de la mencionada asignatura.

La técnica utilizada fue la de la encuesta social en una muestra representativa de la población. Fue realizada mediante un cuestionario caracterizado por la obtención de la información de forma indirecta, porque incluía aspectos objetivos y subjetivos y porque estaba estructurado para poder obtener la información necesaria para la investigación.

Los resultados se presentaron describiendo la distribución de una o más variables y se calcularon medias de tendencia central.

En esta fase se trabajó con una muestra probabilística no aleatoria por cuotas, ya que el cuestionario se envió a toda la población, pero solo respondió voluntariamente una parte, de manera que los factores disponibilidad y voluntariedad podían desviar la fiabilidad de los resultados.

Para crear la muestra aleatoria por cuotas se partió de datos de l'Institut d'Estadística de Catalunya: el profesorado del sector público de Secundaria supone el 66,38% de total y el de la privada, el 33,62%. En el curso 2012-13 contamos 28062 profesores de secundaria en los centros públicos. Si los de lengua española suponían el 9% de estos –según la proporción de horas lectivas que esta asignatura tiene en el currículum de Secundaria, representaban un total de 2526. En la privada, aplicando la misma fórmula, se cuentan 1278.

Para aprovechar al máximo los formularios obtenidos, se aceptaron todos los de los centros privados (sin diferenciar si era concertado o no) (89), que representaban el 7%. Para que los de los públicos representasen el mismo porcentaje se eligieron aleatoriamente 177.

En esta fase de la investigación se desarrolló, por una parte, un análisis descriptivo de las características del grupo muestra y, por otra, un análisis inferencial univariado –contraste de relaciones entre dos variables- y uno

multivariado – contraste entre una variable dependiente y dos variables independientes.

- Fase 5: En esta fase se llevaron a cabo dos análisis con el método cuantitativo:

1) Análisis de los resultados obtenidos con la experimentación de las unidades: en este caso el diseño del grupo fue el de una investigación cuasiexperimental; es decir, se creó un grupo de personas sometidas a una intervención social (muestra) que se comparó con el grupo de control formado por sujetos no elegidos al azar, con características semejantes a los sujetos del grupo experimental.

La comparación de resultados de los dos grupos condujo a un análisis de tipo inferencial univariado y uno multivariado, a partir de medidas de tendencia central: mediana – punto que se ubica en el centro de una distribución de valores-, media – valor obtenido de la suma de todos los valores dividida entre el número de sumandos- y moda –valor que se presenta con mayor frecuencia en una distribución. Las tres son medidas de tendencia central que permiten mostrar en qué lugar se sitúa la persona respecto al grupo y comparar sujetos o grupos.

2) Análisis de la evolución de los resultados académicos: se basó en el diseño de series cronológicas, o sea, un diseño cuasiexperimental sobre el cual se hicieron mediciones periódicas en las que se introdujo la variable experimental -la progresiva mejora de nota en Lengua Española y la comparación de esta con los resultados de Lengua Catalana- a partir de medidas de tendencia central.

1.5.2. El método cualitativo

El método cualitativo parte del conocimiento que tiene el sujeto de la realidad, influido por una cultura y unas relaciones sociales y del cual dependen la definición, comprensión y análisis del problema de investigación.

El método cualitativo se aplicó en cuatro fases de la investigación:

- Fase 1: lectura analítica del MCRE, de la LOMCE, de la LEC y de los documentos curriculares que se derivan de la Ley de Educación catalana en la que se valoraron especialmente las referencias a la didáctica de la enseñanza de lenguas y al tratamiento que se da al plurilingüismo.

- Fase 3: Análisis de las características de cinco libros de 1º de ESO como muestra de cada una de las editoriales más utilizadas en las clases de Lengua Española en Secundaria en Cataluña.

La muestra, en este caso, fue no aleatoria porque se eligieron los manuales de 1º de ESO de las cinco editoriales más usadas en la asignatura de Lengua española en los centros de Secundaria de Cataluña.

- Fase 4: Análisis de las informaciones aportadas por la entrevista realizada mediante correo electrónico a las editoriales más usadas.

La técnica utilizada fue la de la entrevista cualitativa de modo diferido –por correo electrónico- entre investigador e investigados para comprender, a través de las respuestas directas de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones y experiencias respecto al problema. Se caracterizó por ser un tipo de entrevista semi-estructurada porque, aunque se planteaban preguntas concretas-, se abría la posibilidad de abordar otros temas y añadir información.

El informe se presentó en forma de comentario interpretativo de la información aportada por los entrevistados.

- Fase 5: durante todo el período de investigación de esta fase, además de los distintos análisis realizados mediante el método cuantitativo, se desarrolló, paralelamente, otro de investigación/acción a partir de la propia actividad docente de la profesora y autora de este estudio, puesto que se planificaron las unidades didácticas basadas en principios metodológicos comunicativos, actuó poniéndolas en práctica con los grupos muestra en cada una, la observación del comportamiento de los grupos y la reflexión respecto al problema de investigación.

1.6. Procedimiento de trabajo

Este trabajo se ha desarrollado durante algo más de tres años, en los cuales se han compaginado las tareas de lectura y recensión de bibliografía con las de elaboración de materiales y su experimentación.

Una vez elegido y limitado el tema, según la motivación y los objetivos planteados en los apartados 1.2 y 1.4 respectivamente, los primeros pasos consistieron en la confección de una lista de bibliografía básica y una primera lectura de esta para discriminar según su adecuación a la investigación. Este primer contacto teórico con el tema abrió dos nuevos caminos: la delimitación de los objetivos y preguntas de investigación y el contacto con nuevas aportaciones bibliográficas que enriquecieron los conocimientos previos y crearon nuevas perspectivas al trabajo.

Una lectura más atenta y reflexionada sobre cada uno de los estudios seleccionados condujo a la elaboración de fichas técnicas por subtemas: los métodos de enseñanza aprendizaje, la reflexión gramatical en el aprendizaje de lenguas, las bases del enfoque basado en tareas de aprendizaje y proyectos de lengua, el tratamiento integrado de lenguas y la transferencia lingüística y los libros de texto y gramática.

Paralelamente al estudio teórico sobre las cuestiones tratadas, se procedió a la operacionalización del problema de investigación, o sea, a la formulación de hipótesis y a la delimitación de las unidades de análisis expuestas en el apartado 1.4:

- Análisis de documentos normativos relativos a la didáctica de la lengua en Educación Secundaria, en el que se realizó una lectura detallada de los documentos vigentes poniendo el foco de atención en las referencias a las metodologías didácticas y al tratamiento de las diferentes lenguas del currículum.
- Análisis de información aportada por los centros de secundaria sobre el uso de los materiales didácticos en lengua española. Para ello se envió un formulario de respuestas cerradas, mediante google docs, a todos los centros de Secundaria de Cataluña a través de un correo electrónico dirigido al equipo directivo, con la petición de ser redirigido a los docentes de lengua española.

Cerrado el proceso de recepción de las respuestas, un mes después de su envío, se llevó a cabo un análisis cuantitativo que condujo a unas conclusiones parciales que abrieron, a la vez, nuevos campos de investigación.

- Análisis de los libros de texto de Lengua Española más usados en los centros de Secundaria de Cataluña; en estos se incidió especialmente en los aspectos metodológicos, como el papel que se le otorga al profesor, el que se concede al

alumno, la tipología de las actividades, la forma de introducir los conocimientos teóricos o los instrumentos de evaluación.

- Deducción de la metodología en que se fundamentan los libros de texto más usados y qué aplicación se hace de ella en las clases. Para completar la visión era preciso conocer los principios didácticos en los que se fundamentan las editoriales para elaborar sus materiales. Para ello se elaboró una entrevista que se envió por correo electrónico a todas las editoriales analizadas previamente. Pasado el tiempo programado para recibir las respuestas y habiendo obtenido solamente dos, se redactó una síntesis de las dos aportaciones.
- Elaboración de propuestas de materiales para cada uno de los cursos de ESO. Esta fase resultó una de las más largas, pero también más satisfactorias del trabajo, ya que se llevaron a cabo durante tres cursos dedicados a unos destinatarios concretos: dos grupos de alumnos de 2º de ESO en el curso 2014-15. Estos alumnos, en el curso 2016-17, se encuentran en 4º.

La propuesta planteada para cada nivel, como se verá en el capítulo 4, se basó en todos los principios metodológicos desarrollados en el Marco teórico y en los contenidos clave de cada curso, según el Currículum de lengua de Secundaria.

Las unidades didácticas elaboradas se pusieron en práctica en las clases de Lengua española de la profesora que ha llevado a cabo todo el trabajo para evitar posibles interpretaciones o variaciones de otros profesionales.

Por tanto, tanto la profesora como los alumnos que experimentaron con la metodología fueron los mismos durante los tres años que ha durado la investigación para conseguir una mayor fiabilidad de los resultados.

- Análisis y comparación los resultados académicos de alumnos que han trabajado con un método didáctico tradicional y de los que lo han hecho mediante un enfoque por tareas y proyectos de lengua para comprobar si la metodología propuesta mejora la competencia comunicativa del alumnado.

La redacción de cada uno de los capítulos de análisis e investigación y de sus conclusiones parciales se iba realizando a medida que se iba cerrando cada uno de los análisis comentados, mientras se iban sintetizando, en los primeros redactados, los contenidos teóricos de cada uno de los apartados del capítulo 3 adquiridos a través de la lectura reflexiva de la bibliografía.

A medida que se acercaba el final del proceso de trabajo, se fueron sucediendo los redactados definitivos, paso previo a la presentación de las conclusiones finales y a la revisión de todo el trabajo.

1.7. Organización del trabajo

Esta tesis doctoral consta de ocho capítulos.

El primero, del que forma parte este apartado, desarrolla el objeto de estudio, la motivación del trabajo, los objetivos, la metodología, el procedimiento y la organización del trabajo.

El segundo capítulo establece el estado de la cuestión, es decir, una exposición de la realidad educativa relacionada con el objeto de nuestra investigación, consistente en el análisis de la normativa vigente, la descripción del uso de manuales escolares de lengua española y los criterios de elección en los centros, el análisis de libros de texto y la aportación de los puntos de vista de las editoriales.

El tercer capítulo constituye el Marco teórico y, como tal, presenta un recorrido sobre los diferentes métodos de enseñanza de lenguas, desde la gramática tradicional fruto de la herencia de la enseñanza de las lenguas clásicas y el conductismo de la primera mitad del siglo XX hasta las corrientes actuales.

Trata también el papel de la gramática en la adquisición de la competencia lingüística, sobre qué gramática enseñar, cómo hacerlo y la importancia de la reflexión metalingüística en la adquisición de una o varias lenguas.

Asimismo se profundiza en las metodologías actuales, especialmente en el aprendizaje a partir de los proyectos de lenguas y las tareas: sus características, principios, finalidades, tipología, estructura...

Por otra parte, se introducen las bases para implementar programaciones de lenguas curriculares con un Tratamiento integrado, teniendo como fundamento el texto y la finalidad comunicativa del aprendizaje de estas.

Y se plantea qué papel han ejercido y ejercen los libros de texto en las clases de lengua española y la metodología en que están basados.

En cuanto al capítulo 4, este desarrolla las propuestas didácticas creadas como muestras de secuencias didácticas y programaciones a partir de las metodologías y los principios planteados en el Marco Teórico, dado que el objetivo de este trabajo no es solo una

reflexión teórica sino también un ejemplo de pautas que pueden seguirse a la hora de llevarlo a cabo.

Después de una breve introducción, se puede acceder a dos unidades didácticas: una para 1º de ESO sobre dos géneros textuales narrativos (la leyenda y el mito), y una para 2º de ESO sobre la descripción de lugares. Ambas unidades se han desarrollado completamente, o sea, presentan la programación, las actividades para el alumnado y los instrumentos de evaluación.

Para 3º de ESO se ha elaborado una tabla de contenidos de L1 y L2 sobre la crónica y la entrevista periodística donde se especifican los elementos comunes y los gramaticales específicos en cada lengua.

En 4º curso, el objetivo ha sido introducir la literatura, especialmente la poesía, de una forma significativa y motivadora; para ello se propone una Constelación literaria sobre el tema de la Pérdida en la que se integran contenidos (literarios, gramaticales, léxicos, morfológicos...) y actividades en lengua catalana y española.

En el capítulo 5 se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos mediante la experimentación sobre las propuestas didácticas en dos grupos de ESO durante tres años, en el primero de los cuales cursaban 2º y en el último 4º. Su seguimiento durante ese tiempo proporciona la información recabada a lo largo de toda la investigación.

El capítulo de Conclusiones recoge las conclusiones generales y específicas extraídas de cada uno de los análisis referidos, además de comprobar si se han alcanzado los objetivos marcados y se verifican o se refutan las hipótesis.

El trabajo realizado ha dejado abiertas nuevas líneas de investigación que no se han podido explorar aquí, aunque se exponen brevemente en el capítulo 7.

Finalmente, el capítulo 8 recoge, por orden alfabético, todas las referencias bibliográficas utilizadas en la realización de este trabajo.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Introducción

Un trabajo de investigación no surge de la nada. En el ámbito de la educación, y concretamente en el de la didáctica, antes de adentrarse en cualquier trabajo, se hace imprescindible una detenida observación y un análisis exhaustivo de la situación actual, tanto desde el punto de vista normativo como desde la situación real de los centros.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, el análisis de los principales documentos normativos en vigencia, desde los más generales, como el *Marco Común Europeo de Referencia*, hasta los más concretos como los del *Deplegament de Competències* de la Generalitat de Catalunya, pasando por los publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por la Generalitat de Catalunya.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por más de trescientos profesores de Lengua Española de centros de secundaria de Cataluña sobre la tipología de los materiales didácticos que más utilizan y cómo lo hacen.

En el siguiente apartado se parte de algunos de los datos recogidos en el anterior y se analizan buena parte de los manuales más usados en los centros de secundaria de Cataluña, incidiendo especialmente en los aspectos metodológicos.

Finalmente, para conseguir una fotografía lo más fiel posible de la realidad educativa a partir de la cual seguir la presente investigación, se resumen las opiniones de las editoriales sobre los planteamientos didácticos de sus materiales.

2.2. Análisis de documentos normativos en relación a la didáctica de la lengua.

Muchos son los documentos normativos que hacen referencia al tratamiento que debe darse a las lenguas en el ámbito educativo.

Debido a que durante los últimos años se han sucedido las leyes de educación dependiendo de los gobiernos tanto en España como en Cataluña, este trabajo se centrará en las más actuales y en las anteriores a estas.

Es común a todas ellas la importancia que se da al ámbito de las lenguas, ya que España y sus Comunidades Autónomas son plurilingües, bien porque tienen L1, L2 y LE o simplemente L1 y una o varias lenguas extranjeras.

En este apartado se comentarán aquellas premisas, conceptos o metodologías que aparecerán a lo largo del marco teórico y que las distintas leyes han planteado como relevantes.

Se partirá de los documentos normativos más generales (MCER) hasta los más concretos (documentos autonómicos), pasando por los estatales (MEC).

2.2.1. Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001)

El propio documento, publicado por el Consejo de Europa en 2001, define el *MCER* de la siguiente manera:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (*MCER*, 2001: 1)

De dicha definición cabe destacar la expresión “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”, o lo que es lo mismo, el documento pone por escrito todos aquellos criterios, estrategias, contenidos, etc., comunes entre lenguas.

Uno de los conceptos clave es el de plurilingüismo o multilingüismo entendido como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”. (*MCER*, 2001: 4)

El individuo “no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. (MCER, 2001: 4)

Así pues, se hace referencia, implícitamente, a la competencia subyacente común⁴ de J. Cummins (1983) e incluso se considera que un hablante puede apelar a los conocimientos que tiene de las lenguas ya aprendidas para la comprensión y/o adquisición de otras nuevas.

El plurilingüismo supone “considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas” (MCER, 2001: 167), esto es, se considera que un individuo hablante de varias lenguas no ha adquirido la competencia en cada una sino que es competente plurilingüísticamente porque no solamente lo es en cada una de ellas sino que también es capaz de transferir conocimientos, estrategias, habilidades... de una a otra.

Esta competencia plurilingüe favorece la reflexión metalingüística, de manera que es capaz de hacer explícitos sus saberes implícitos, incluso en las producciones más espontáneas.

En cuanto a las metodologías de enseñanza de lenguas, el MCER no se pronuncia a favor de ninguna de las múltiples existentes y propone distintas maneras de enfocar las clases de lengua y de las actividades que en ellas se realicen, pero todas las que sugiere tienen en común el contacto directo con el *input* y la elaboración de *output*.

La competencia gramatical es considerada como la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado; se considera “fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo” (MCER, 2001: 150). El documento también tiene en cuenta el grado de dificultad de las estructuras gramaticales (de oraciones simples a más complejas), el orden natural de adquisición según el desarrollo de la lengua de los niños, el contraste entre estructuras lingüísticas de las lenguas conocidas por el aprendiz, el

⁴ Este concepto se ampliará en el capítulo 3.4.

alcance, fluidez y corrección en la construcción gramatical de enunciados y la reflexión sobre la importancia de la gramática de la lengua meta y su relación con la de la L1.

La metodología que se aconseja para el aprendizaje gramatical se realiza:

- a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;
- b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;
- c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;
- d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;
- e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc. (*MCER*, 2001: 150)

En cuanto a las tareas, su realización “supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (*MCER*, 2001: 155). Han de ser muy variadas y pueden ser: actividades creativas, actividades basadas en destrezas, resolución de problemas, transacciones habituales, interpretación de un rol, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc.

Pueden ser muy sencillas o muy complicadas, concretas o muy complejas (con subtareas), pero tendrán en común la necesidad de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas.

Respecto a la transferencia lingüística, asegura que: “Particularmente, entre lenguas «relacionadas» –aunque no exclusivamente entre ellas– pueden transferirse los conocimientos y las destrezas mediante una especie de ósmosis.” (*MCER*, 2001: 168).

En conclusión, el *MCER* es el documento de referencia en la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua, puesto que describe lo que deben aprender los estudiantes (conocimientos, habilidades y destrezas) enfocado al uso comunicativo. Además, la definición que establece de los distintos niveles de dominio permite la comprobación, para los profesionales de la enseñanza y para los estudiantes, del progreso en su aprendizaje.

El texto propugna, también, el plurilingüismo y establece elementos comunes básicos en los programas de lenguas que servirán de punto de partida para el tratamiento integrado de lenguas, ya que las lenguas se relacionan e interactúan y el individuo es capaz de transferir conocimientos, estrategias y habilidades adquiridos en una lengua al aprendizaje de otra.

Y, aunque metodológicamente no se define claramente, apuesta por los enfoques que supeditan el aprendizaje de las diferentes disciplinas lingüísticas al uso. Así pues, la competencia gramatical se irá adquiriendo según el orden natural y mediante el contraste y reflexión sobre las estructuras ya conocidas. El método inductivo conducirá una enseñanza basada en la acción, o sea en la realización de tareas basadas en la interacción, la creación, la resolución de problemas...

2.2.2. Ley Orgánica de Educación⁵: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo

La *LOE*, que se publicó en mayo de 2006, en el *Capítulo I, artículo 2, Fines*, considera que se debe desarrollar la capacidad del alumno para controlar su propio aprendizaje, además de fomentar el respeto por la pluralidad lingüística:

El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Entre los objetivos de la *LOE*, presentados en el *Capítulo III, artículo 23*, destacamos:

- 1) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua española y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes

⁵ A partir de ahora citada como *LOE*

complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. 2)
Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Respecto a las competencias, la lingüística tiene un papel relevante en el *Capítulo III, artículo 26, Principios pedagógicos*:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

2.2.3. LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre

La *LOMCE* es la ley que se encuentra en vigor actualmente y que ha suscitado duras polémicas entre el Gobierno español y algunas consejerías de Educación, entre ellas la catalana.

En esta ley, “el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo”. (*Preámbulo, XII*)

Se apuesta también por el plurilingüismo, siguiendo las indicaciones de la Unión Europea, además de poner en el centro de aprendizaje la adquisición de las competencias comunicativas.

2.2.4. LEC, DOGC del 16 de juliol de 2009

Esta ley regula el sistema educativo de Cataluña desde 2009 y garantiza el deber y el derecho de dominar la lengua catalana y la española, además de potenciar el

plurilingüismo para asegurar un buen nivel en una tercera lengua, a partir de de los niveles competenciales del *MCER*.

En el *Títol II, article 14*, se indican los elementos que debe contener el *Projecte lingüístic*: el tratamiento del catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, las diversas opciones relativas a la lengua extranjera y los criterios generales adecuados a la realidad sociolingüística del centro.

En los objetivos del currículum destaca “aconseguir que els alumnes adquireixin unes bones habilitats comunicatives, una expressió i comprensió orals, una expressió escrita i una comprensió lectora correctes i el domini dels nous llenguatges”. (*Títol V, article 52*)

Entre las diferentes finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria se cita el trabajo y el estudio, individual y en equipo, con autonomía y capacidad crítica y la resolución de problemas de la vida cotidiana. (*Títol V, article 59*).

2.2.5. Currículum de la ESO: Decret 187/2015, de 25 d’agost- Àmbit lingüístic

La introducción del *Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria* vuelve a hacer incidencia en el aprendizaje de las dos lenguas cooficiales como base para la adquisición de otras en un contexto plurilingüe y pluricultural. Además “aquest fet facilitarà el tractament integrat de llengües en els centres escolars”. (*Annex 3*)

2.2.6. Document de desplegament de competències

En la segunda edición revisada de este documento, publicada en 2015, se ofrecen orientaciones metodológicas sobre el papel de profesor como guía y apoyo para que los alumnos construyan su propio aprendizaje, sobre la creación de un ambiente en clase que favorezca la comunicación o el intercambio de ideas para propiciar la reflexión metalingüística, además de la interpretación del error como un elemento fundamental para progresar y el planteamiento de situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana.

2.2.7. Conclusiones

Los conceptos básicos y comunes en todos los documentos analizados son *competencia comunicativa* y *plurilingüismo*.

En cuanto al primero, toda la normativa actual coincide en que la finalidad en la enseñanza de lenguas es la adquisición de la competencia comunicativa, o sea la capacidad del alumno de comprender textos y expresarse, a nivel oral y escrito. Para ello, es imprescindible el aprendizaje inductivo y la transferencia de conocimientos entre las lenguas que ya se conocen y las que se están adquiriendo.

Respecto al segundo, el *MCER* nació como documento imprescindible para fomentar el plurilingüismo en Europa y como instrumento fundamental para la elaboración de programas de lenguas con los que establecer las bases para la transferencia de conocimientos y estrategias entre lenguas. El resto de la normativa analizada, de ámbito territorial español, también ha situado el plurilingüismo como uno de los pilares del sistema educativo español y del catalán.

2.3. Manuales de lengua española utilizados en la Educación Secundaria: encuesta

Con el objetivo de conocer los materiales curriculares más usados en las clases de Lengua Española y el uso que se hace de ellos, en marzo de 2014 se envió un formulario por correo electrónico a aproximadamente mil centros de secundaria de toda Cataluña, tanto públicos como privados. El formulario iba dirigido al correo del centro y se pedía a los responsables que se lo reenviaran a sus profesores de Lengua Española.

Para el diseño del formulario⁶ se tuvo en cuenta la necesidad de datos sobre el profesorado (edad, sexo, años de docencia), sobre el centro (tipología y delegación territorial) y sobre el material curricular y su uso. La finalidad con la que se formuló era obtener, mediante la combinación de distintas variables, una imagen fiable de la realidad metodológica en las clases de Lengua Española de Secundaria en Cataluña.

El formulario en línea estuvo abierto hasta finales de abril del mismo año. Se recibió respuesta de 348 profesores, que suponen un 9%⁷ de la población total. Esta muestra se

⁶ Véase el epígrafe 2.2.3.1.

⁷ Debido a que el Departament d'Ensenyament no proporciona datos sobre el profesorado, las cifras han sido calculadas de la siguiente forma:

Según Idescat, en el curso 2012/13 había en el conjunto de Cataluña 42273 profesores de Secundaria. A partir de las horas de Lengua Española que tienen los alumnos de ESO en el currículum, la carga lectiva

considera suficientemente representativa porque recoge tanto profesorado del sector público como del privado, además de haber obtenido respuesta de centros de todas las delegaciones territoriales.

2.3.1. Metodología

La metodología de esta fase de la investigación fue la cuantitativa y la técnica utilizada la de la encuesta social, en una muestra representativa de la población realizada mediante un cuestionario diseñado para la obtención de la información de forma indirecta. Se incluyeron aspectos objetivos y subjetivos y se estructuró para obtener la información necesaria para la investigación.

La muestra fue de tipo probabilístico no aleatorio por cuotas.

2.3.2. Objetivo de estudio

El objetivo fundamental de este apartado de la tesis doctoral era saber qué materiales didácticos se utilizan en las clases de Lengua española de ESO en los centros de Catalunya, tanto públicos como privados y observar si la tendencia era más o menos unificada o dependía de otros factores como podían ser la edad, el sexo, el tipo de centro o la delegación a la que se pertenece para, una vez obtenidos los resultados, poder concluir sobre cuál es el recurso más utilizado y analizarlo para deducir qué metodología didáctica impera en las aulas.

2.3.3. Marco del estudio

El marco del estudio era el profesorado de lengua española de los centros públicos y privados de Cataluña.

2.3.3.1. Variables del formulario

El formulario enviado consta de las siguientes variables:

- SEXO

de los profesores de español es aproximadamente un 9%. Por tanto, podemos considerar que el profesorado de esta especialidad gira en torno a los 3800.

- EDAD
- AÑOS DE DOCENCIA
- TIPO DE CENTRO
- DELEGACIÓN TERRITORIAL
- MATERIAL CURRICULAR MÁS UTILIZADO EN LA CLASE:
 - o Libro de texto
 - o Otro: _____
- EDITORIAL DEL LIBRO DE TEXTO :
- AÑO DE EDICIÓN:
- VALORACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO: Óptima, Buena, Mejorable, Muy mejorable
- ¿Es de la misma editorial que el de lengua catalana?
- Otros materiales curriculares que se utilizan: blogs, webs, webquets, diccionarios on line, ejercicios on line
- ¿Se trabaja por proyectos? Si sí, ¿propios o de otra procedencia?
- ¿Material de elaboración propia?
- ¿Qué aspectos influyen en la elección?
 - o Teoría
 - o Textos
 - o Ejercicios
 - o Material complementario
 - o Organización de los contenidos
 - o Que sea de la misma editorial que el de Lengua Catalana
 - o La programación curricular que lo complementa
 - o Otros
- ¿Quién elige el material?
 - o Profesor
 - o Departamento
 - o Equipo docente
 - o Equipo directivo
 - o Otros
- ¿Se analiza previamente el currículum o se confía en la editorial?
- ¿Qué uso se hace del libro de texto?

- Se sigue al pie de la letra, de forma lineal. Las unidades están programadas por la propia editorial.
- Se sigue el libro de texto pero se alterna el orden de las unidades y se incorpora algún material externo. Las unidades están programadas por la propia editorial, pero se han introducido algunos contenidos o actividades.
- Se utiliza como pretexto. Las unidades están programadas al margen del libro de texto y este se usa en determinados contenidos o actividades.
- El libro de texto es solamente uno más de los muchos materiales que se usan en la clase. Las unidades están programadas por el profesor/a sin ninguna dependencia del libro de texto.

2.3.3.2. Características del grupo muestra

Analizado el perfil del profesorado que contestó, se observa que 84 eran hombres (24%) y 262 (76%) mujeres.

Según Pedró (2008), en Catalunya se está produciendo una progresiva feminización del profesorado⁸. En Primaria el profesorado está mucho más feminizado (en el curso 2005-2006 superaba el 85%) que en el resto de España e incluso más que en el territorio de la OCDE. En Secundaria, a pesar de que el porcentaje es inferior (casi el 60% en 2006), la tendencia es similar, pues en 1995 las mujeres representaban el 52,6% y en 2006 el 59,5%.

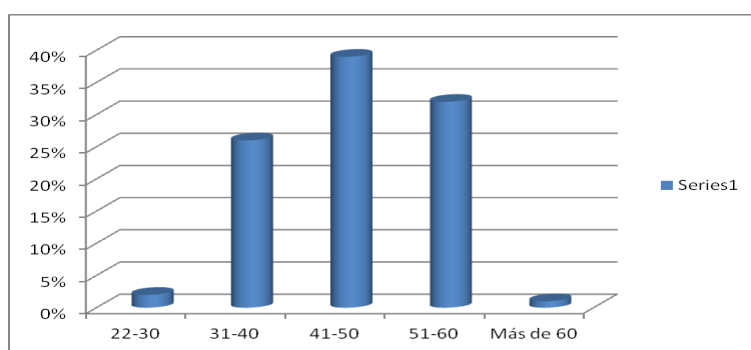
Es previsible, por tanto, que la tendencia se haya ido manteniendo y haya aumentado, de manera que es probable que los porcentajes de profesores y de profesoras que han contestado al formulario representen de manera bastante fidedigna la realidad de los centros en cuanto al sexo de sus docentes.

Las edades estaban comprendidas:

- entre 22 y 30 años: 6 (2%),
- entre 31 y 40: 90 (26%)
- entre 41 y 50: 136 (39%)
- entre 51 y 60: 111 (32%)
- Más de 60: 4 (1%)

⁸ Observación iniciada a partir de los datos del curso 1995-1996.

Gráfico n° 1: Edad del profesorado del grupo muestra



Si se extrapolan los datos que aporta Pedró (2008) a la muestra, se puede corroborar lo que dice el autor: el progresivo envejecimiento de la población docente.

Según Pedró, en el curso 2005-2006, en Cataluña, el profesorado del sector público se encontraba mayoritariamente (39,3%) en la franja de edad entre los 40-49 años, seguida de la de entre 50-59 (28,4%).

Como son datos de casi una década atrás, se deduce que los porcentajes se habrán modificado sensiblemente al alza en las franjas de más edad.

Dicho autor advierte que el envejecimiento en la profesión presenta una doble cara. Por una parte, puede acarrear problemas en el aula, como consecuencia de la lejanía generacional entre el alumnado y un profesorado poco acostumbrado a los problemas de disciplina en las aulas y que puede resistirse a los cambios de perfil de los alumnos. Por otra parte, la experiencia en la profesión docente puede resultar un aspecto positivo en la mejora de la calidad de la educación.

En el sector privado, a partir de la información de Pedró, los profesores son más jóvenes, ya que en el curso 2005-2006 los que tenían entre 30-39 años representaban el 41,4%, seguidos de los de entre 40-49 años (27,6%) y los de entre 50-59 años (15,3%).

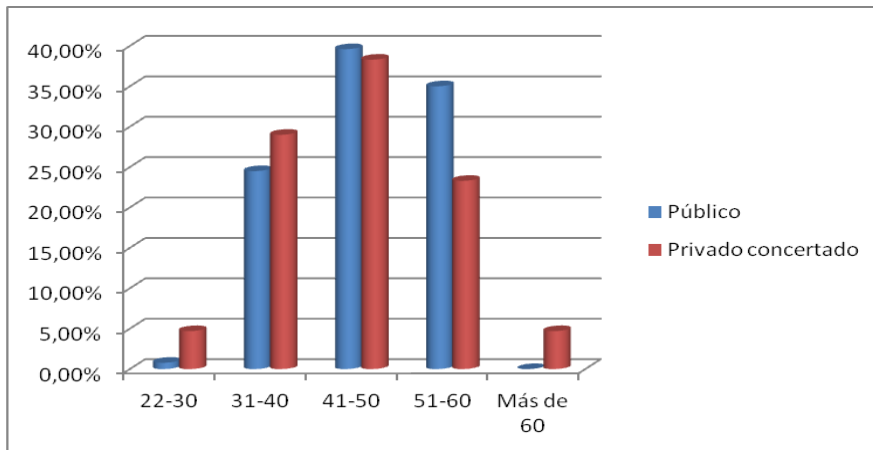
En este caso, el autor no diferencia primaria y secundaria.

Tabla n° 1: Edades del profesorado del grupo muestra por tipología de centro

Años	Público	Privado concertado
22-30	2 (0,78%)	4 (4,7%)
31-40	63 (24,5%)	25 (29%)
41-50	102 (39,6%)	33 (38,3%)

51-60	90 (35%)	20 (23,3%)
Más de 60	0	4 (4,7%)

Gráfico nº 2: Edades del profesorado del grupo muestra por tipología de centro

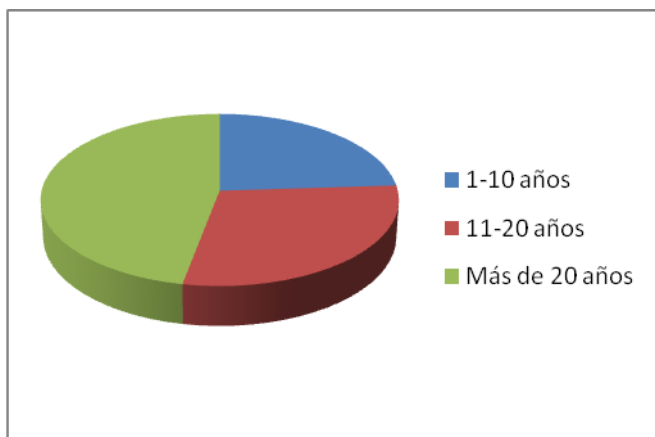


A partir de los profesores que han contestado a nuestro formulario, se infiere que el profesorado de la privada concertada es algo más joven que el de la pública.

Respecto a los años de docencia, el profesorado lleva trabajando:

- Entre 1 y 10: 84 (24%)
- Entre 11 y 20: 101 (29%)
- Más de 20: 162 (47%)

Gráfico nº 3: Años de docencia del profesorado del grupo muestra

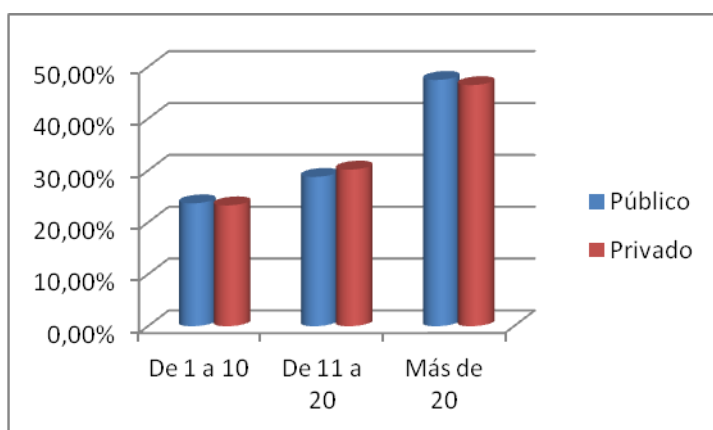


La muestra evidencia de nuevo el predominio de profesorado con años de experiencia en la tarea docente. Véase también según la tipología de centro:

Tabla nº 2: Años de docencia del profesorado del grupo muestra

Experiencia	Público	Privado concertado
1-10	61 (23,7%)	20 (23,3%)
11-20	74 (28,8%)	26 (30,2%)
Más de 20	122 (47,5%)	40 (46,5%)

Gráfico nº 3: Años de experiencia del profesorado del grupo muestra según la tipología de centro

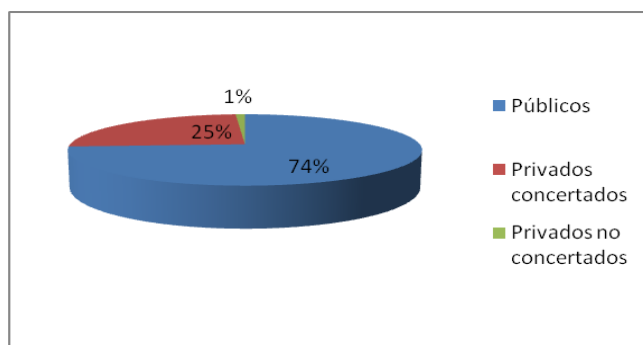


En este aspecto, los resultados extraídos del formulario demuestran que, en ambos sectores, existe un claro predominio de profesorado con una larga experiencia en la enseñanza.

Según la tipología de centro son:

- Públicos: 257 (74%)
- Privados concertados: 86 (25%)
- Privados no concertados: 3 (1%)

Gráfico nº 5: Tipología de centro del profesorado del grupo muestra

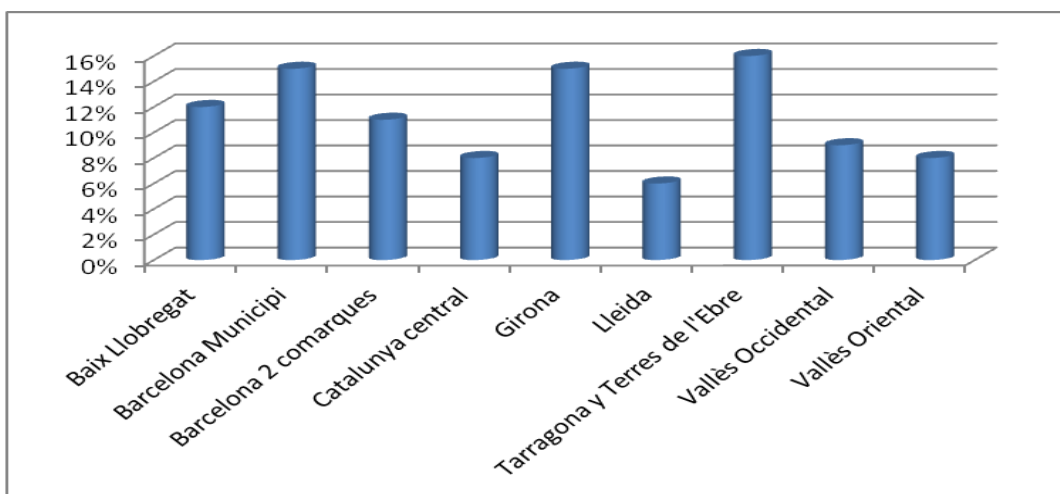


Por delegaciones territoriales⁹, el profesorado del grupo muestra pertenece a:

- Baix Llobregat: 40 (12%)
- Barcelona Municipi: 51 (15%)
- Barcelona 2 comarques: 39 (11%)
- Catalunya Central: 29 (8%)
- Girona: 53 (15%)
- Lleida: 20 (6%)
- Tarragona y Terres de l'Ebre: 57 (16%)
- Vallès Occidental: 30 (9%)
- Vallès Oriental: 28 (8%)

⁹ El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya cuenta con 10 delegaciones territoriales: Baix Llobregat, Barcelona Municipi, Barcelona 2 comarques, Catalunya Central, Girona, Lleida, Tarragona, Terres de l'Ebre, Vallès Occidental y Vallès Oriental.

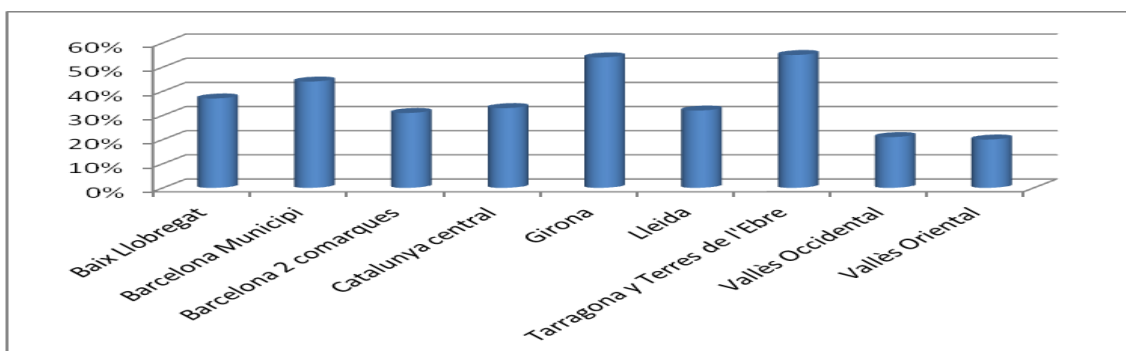
Gráfico nº 6: Delegaciones territoriales del profesorado del grupo muestra



Los porcentajes anteriores se han calculado sobre el total de las respuestas, pero respecto al conjunto de los centros de cada delegación obtenemos los siguientes datos:

- Baix Llobregat: 40 de 109 (37%)
- Barcelona Municipi: 51 de 115 (44%)
- Barcelona 2 comarques: 39 de 124 (31%)
- Catalunya Central: 29 de 89 (33%)
- Girona: 53 de 102 (54%)
- Lleida: 20 de 63 (32%)
- Tarragona y Terres de l'Ebre: 57 de 103 (55%)
- Vallès Occidental: 30 de 141 (21%)
- Vallès Oriental: 28 de 129 (20%)

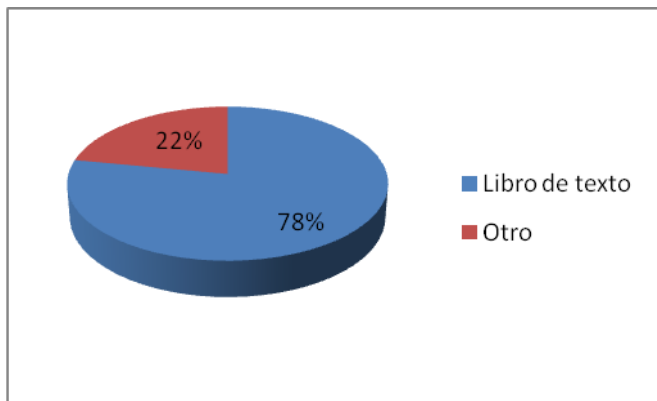
Gráfico nº 7: Porcentaje de profesorado participante respecto al total de centros de su delegación



El material curricular más utilizado en clase es:

- Libro de texto: 271 (78%)
- Otro: 75 (22%)

Gráfico nº 8: Material curricular que usa el profesorado del grupo muestra



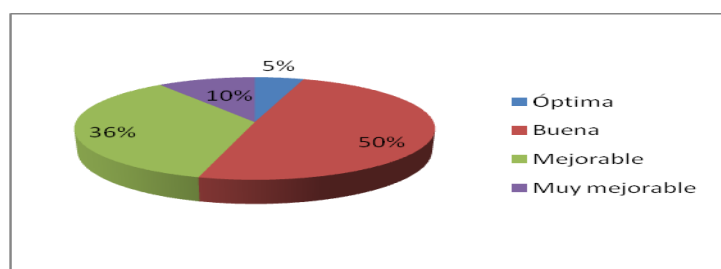
En cuanto a los libros de texto más utilizados, por orden de números de usuarios:

- Text- La Galera
- Teide
- Cruïlla
- Barcanova
- Santillana
- Vicens Vives
- Edebé

La valoración que hacen los profesores del libro de texto es:

- Óptima: 14 (5%)
- Buena: 152 (50%)
- Mejorable 109 (36%)
- Muy mejorable: 31 (10%)

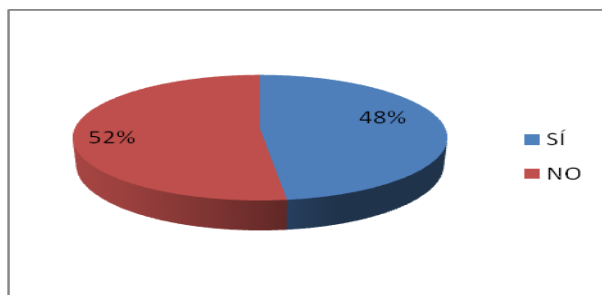
Gráfico nº 9: Valoración del libro de texto



Se utiliza la misma editorial en lengua catalana:

- Sí: 143 (48%)
- No: 155 (52%)

Gráfico nº 10: Coincidencia de editorial entre Lengua española y Lengua catalana



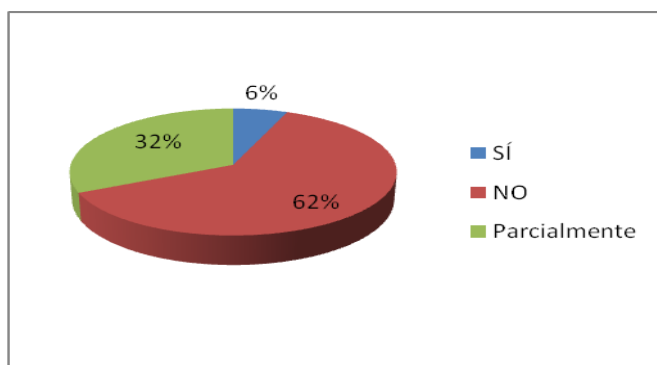
Otros materiales curriculares utilizados (en este caso se podía marcar más de un elemento) por el profesorado son:

- Blogs: 120 (35%)
- Webs: 209 (60%)
- Webquest: 39 (11%)
- Diccionarios on line: 201 (58%)
- Ejercicios on line: 207 (60%)
- Otros: 206 (59%)

Respecto a la implementación del trabajo por proyectos, se trabaja con esta metodología:

- Sí: 20 (6%)
- No: 211 (62%)
- Parcialmente: 109 (32%)

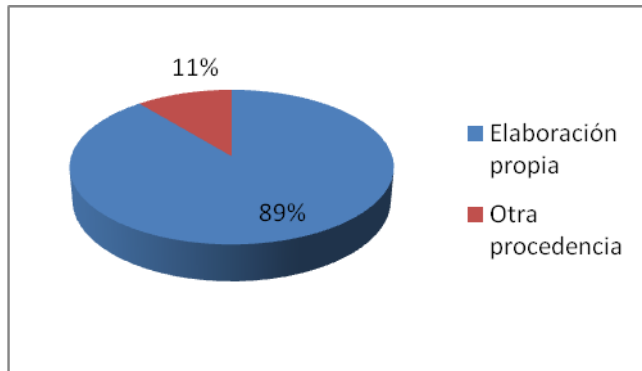
Gráfico nº 11: Profesorado que trabajo por proyectos



Aquellos que trabajan por proyectos lo hacen con materiales:

- De elaboración propia: 116 (89%)
- De otra procedencia: 15 (11%)

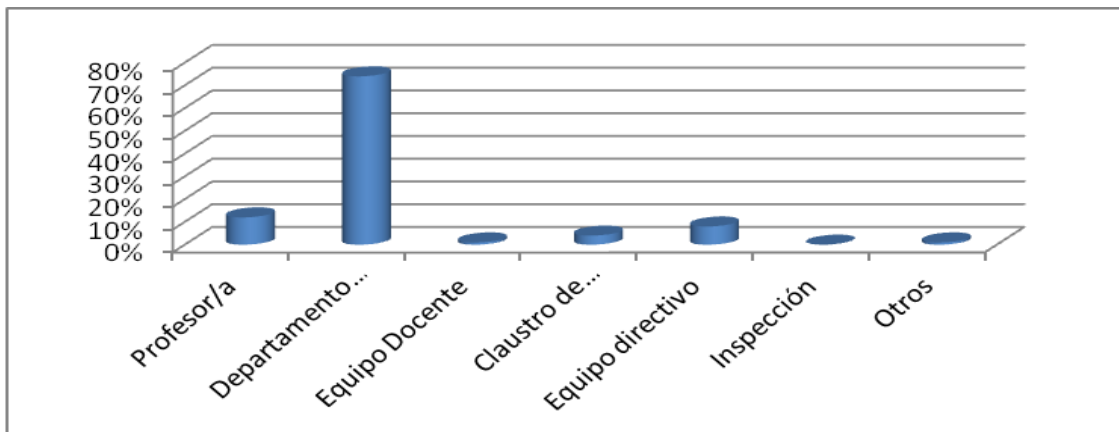
Gráfico nº 12: Origen de los proyectos



Respecto a quién decide el material o el libro de texto, se obtienen los resultados siguientes:

- El profesor/a: 40 (12%)
- El Departamento de lenguas: 254 (74%)
- El Equipo Docente: 5 (1%)
- El claustro de profesores: 13 (4%)
- El Equipo Directivo: 28 (8%)
- La Inspección: 0
- Otros: 3 (1%)

Gráfico nº 13: Decisión del material utilizado



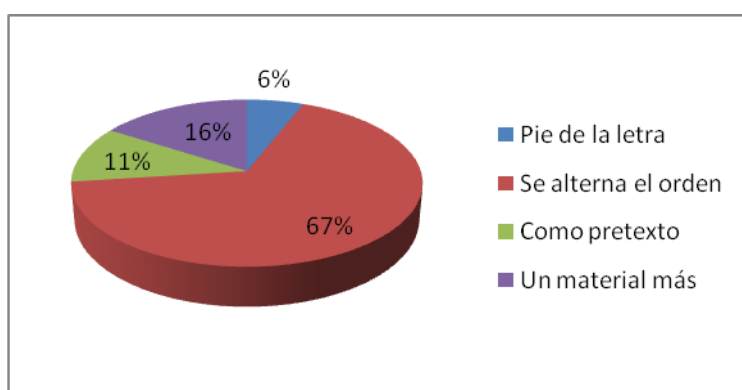
Los aspectos que influyen en la elección (en este caso se podía marcar más de un elemento) son:

- La teoría: 124 (36%)
- Los textos de lectura: 159 (46%)
- El tipo y la cantidad de ejercicios: 199 (57%)
- El material complementario: 107 (31%)
- La organización de los contenidos: 185 (53%)
- Que sea de la misma editorial que el de Lengua Catalana: 36 (10%)
- La programación curricular que lo complementa: 89 (26%)

Finalmente, el uso que se hace del libro de texto se corresponde a una de las afirmaciones siguientes:

- Se sigue al pie de la letra, de forma lineal. Las unidades están programadas por la propia editorial: 19 (6%)
- Se sigue el libro de texto pero se alterna el orden de las unidades y se incorpora algún material externo. Las unidades están programadas por la propia editorial, pero se han introducido algunos contenidos o actividades: 224 (67%)
- Se utiliza como pretexto. Las unidades están programadas al margen del libro de texto y este se usa en determinados contenidos o actividades: 38 (11%)
- El libro de texto es solamente uno más de los muchos materiales que se usan en la clase. Las unidades están programadas por el profesor/a sin ninguna dependencia del libro de texto: 52 (16%).

Gráfico nº 14: Uso del libro de texto



2.3.4. Tamaño de la muestra

A partir de todas las respuestas obtenidas se decidió trabajar con una muestra no aleatoria por cuotas, debido a que no se ha podido realizar una de tipo aleatorio pues han contestado aquellos profesores que lo han deseado y el factor de disponibilidad puede desviar la fiabilidad de los resultados.

Así pues, teniendo en cuenta que el profesorado de los centros públicos de secundaria representa, según datos del curso 2012-13 del Idescat, el 66,38% de total y el de la privada el 33,62%, se ha hecho una muestra no aleatoria por cuotas para poder comparar las respuestas de los dos tipos de centro.

Según el Idescat, en el curso citado había 28062 profesores de secundaria en los centros públicos. Si consideramos que los de lengua española suponen el 9% de estos, tenemos un total de 2526. En la privada, aplicando la misma fórmula, habrá 1278.

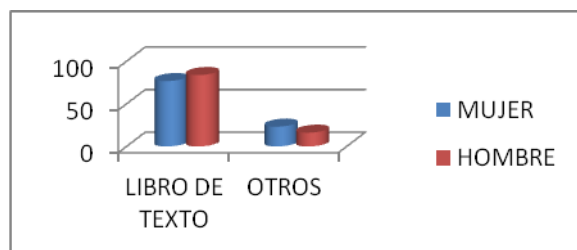
Para aprovechar al máximo los formularios obtenidos, se han aceptado todos los de los centros privados (sin diferenciar si es concertado o no) (89), que representan el 7%. Para que los de los públicos representen el mismo porcentaje hemos elegido aleatoriamente 177.

2.3.5. Resultados

Los datos estadísticos extraídos a partir de los datos anteriores son:

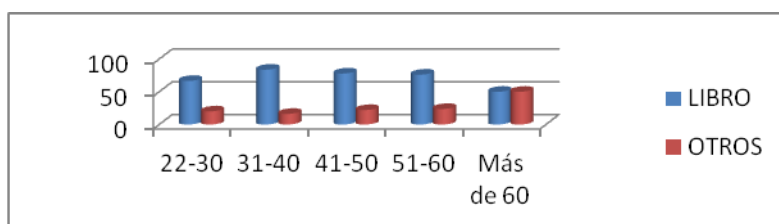
Utiliza libro de texto el 77% de las mujeres y el 84% de los hombres.

Gráfico nº 15: Uso del libro de texto según el sexo del profesorado



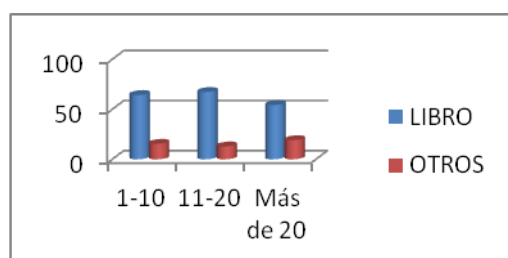
Por edades, el número de usuarios del libro está en torno al 74%, siendo los profesores entre los 31 y los 40 los que más lo usan (84%) mientras que los de más de 60 son los que menos (50%) lo utilizan.

Gráfico nº 16: Uso del libro de texto según la edad del profesorado



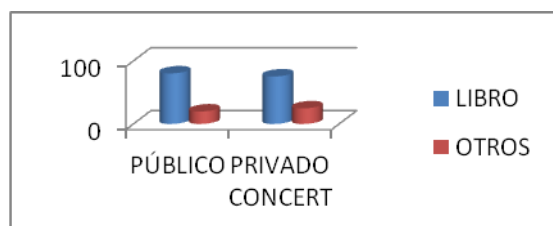
Respecto a los años en la docencia, los que llevan entre 1 y 10 años lo usan un 64%, los de entre 10 y 20 un 67% y los de más de 20 un 54%.

Gráfico nº 17: Uso del libro de texto según los años de docencia del profesorado



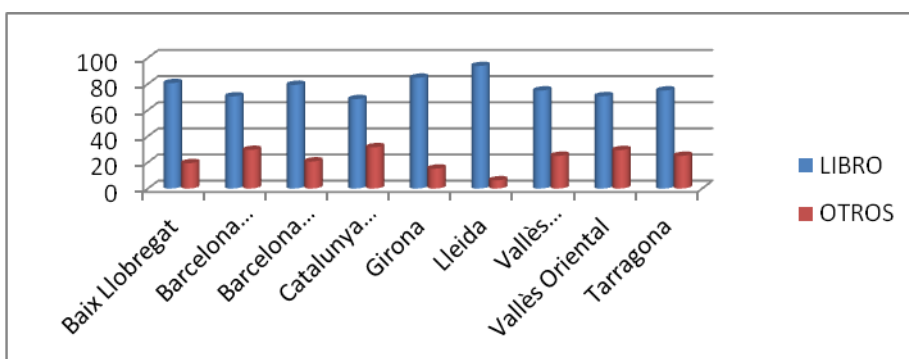
Por tipología de centro, tanto los públicos como los privados presentan resultados superiores al 70%; concretamente el 80% de los primeros y el 75% de los segundos.

Gráfico nº 18: Uso del libro de texto según la tipología de centro



Por delegaciones, todas superan el 70% de uso del libro de texto excepto Catalunya central (68%). En las que más se utiliza son Girona (85%) y Lleida (95%)

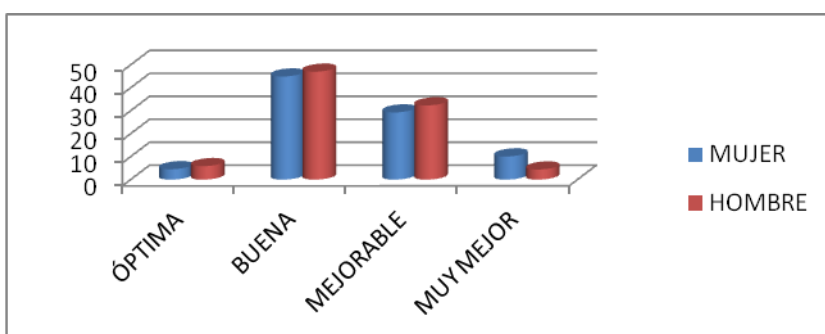
Gráfico n° 19: Uso del libro de texto según la delegación territorial



Valoración del libro de texto:

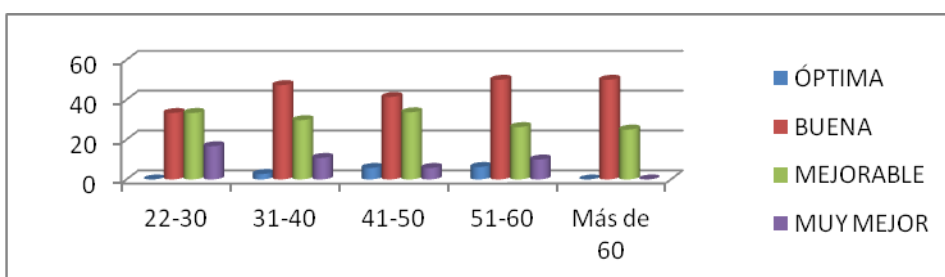
Una parte importante de profesores que respondieron al formulario considera que el libro es bueno (más del 45%), aunque también una parte considerable encuentra que es mejorable (entorno al 30%).

Gráfico n° 20: Valoración del libro de texto según el sexo del profesorado



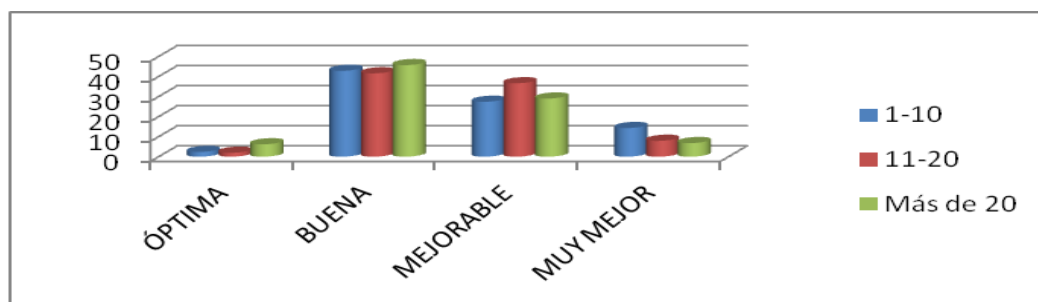
Respecto a la edad, cuanto mayores son los profesores mejor valoran el libro de texto.

Gráfico n° 21: Valoración del libro de texto según la edad del profesorado



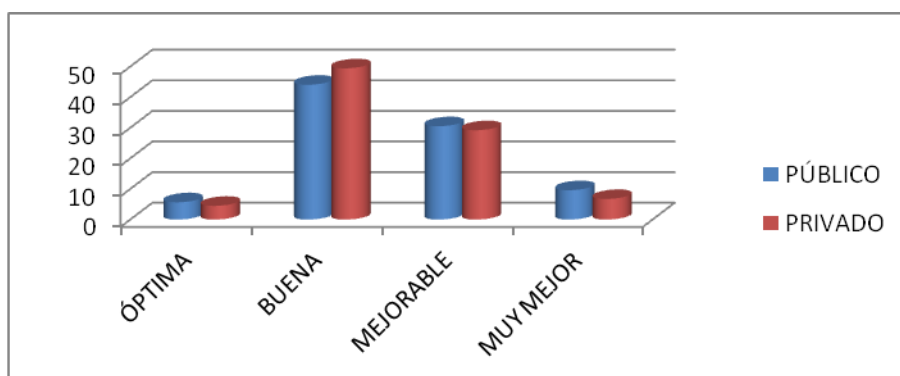
Por años de docencia, cuanto más elevada es la de los encuestados, mejor es su valoración.

Gráfico nº 22: Valoración del libro de texto según los años de docencia del profesorado



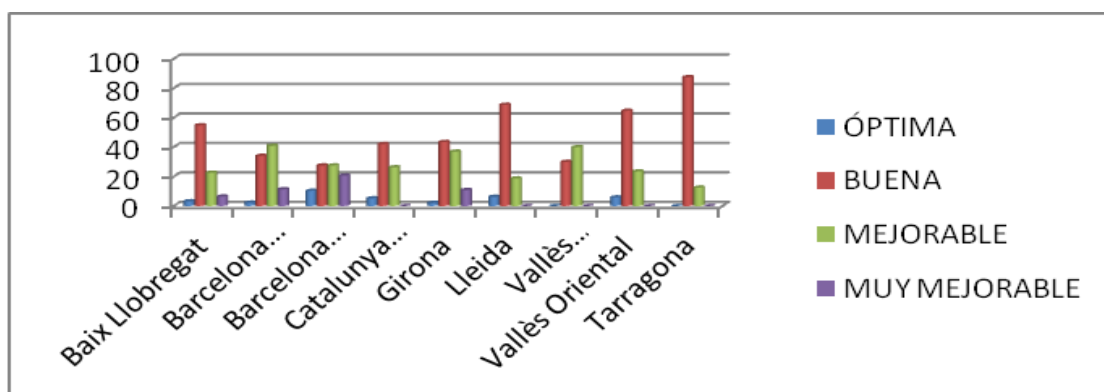
Los centros privados (49%) valoran mejor que los públicos (44%) los libros de texto, aunque ambos lo hacen positivamente en su mayoría.

Gráfico nº 23: Valoración del libro de texto según la tipología de centro



Y por delegaciones, la valoración positiva supera el 49%. Donde son mejor valorados es en Tarragona (88%), Lleida (75%) y Vallès Oriental (71%). Las delegaciones que peor lo valoran son las dos de Barcelona y Vallès Occidental, alrededor del 30%.

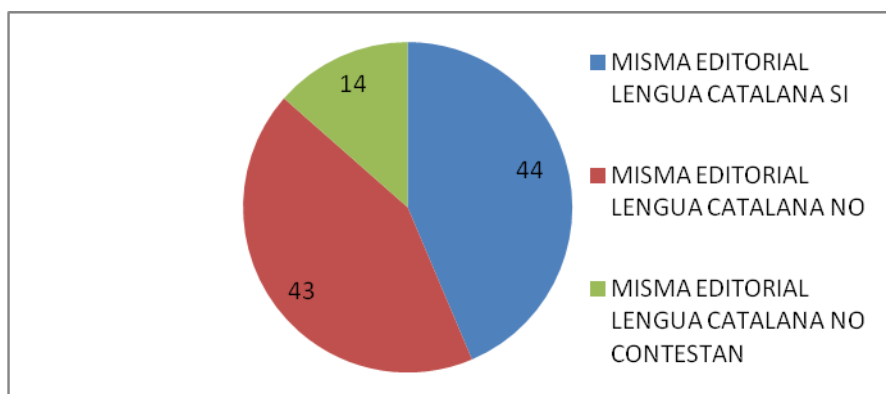
Gráfico nº 24: Valoración del libro de texto según la delegación territorial



En cuanto a si las asignaturas de Lengua española y Lengua catalana comparten la misma editorial:

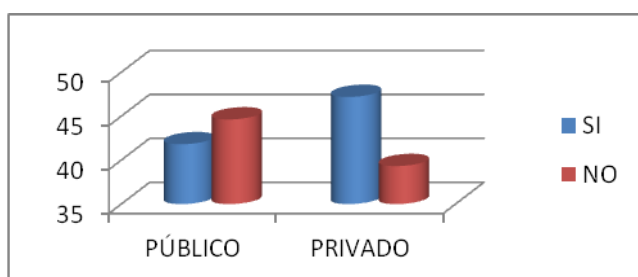
A partir de la globalidad de la respuesta, no existe apenas diferencia entre el número de profesores que utiliza el libro de texto de la misma editorial que el de lengua catalana respecto al número de los que no comparten editorial.

Gráfico nº 25: Editorial de las dos asignaturas de lengua



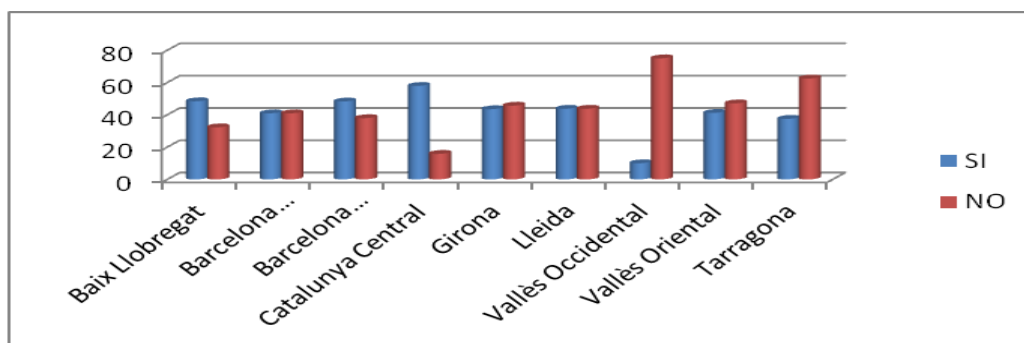
Por tipología, en los centros privados (47%) existe una mayor tendencia a elegir el libro teniendo en cuenta el de lengua catalana, en cambio en los públicos (42%) este factor tiene una menor incidencia.

Gráfico nº 26: Editorial de las dos asignaturas de lengua según la tipología de centro



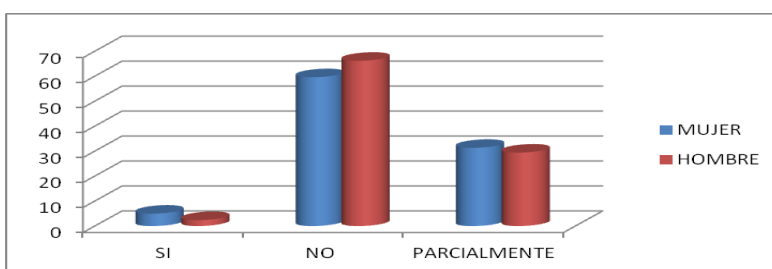
Las delegaciones que tienen más en cuenta la editorial del libro de lengua catalana son Catalunya Central (58%), Barcelona comarques y Baix Llobregat (las dos con un 48%) y la que menos Vallès Occidental (10%).

Gráfico nº 27: Editorial de las dos asignaturas de lengua según la delegación territorial



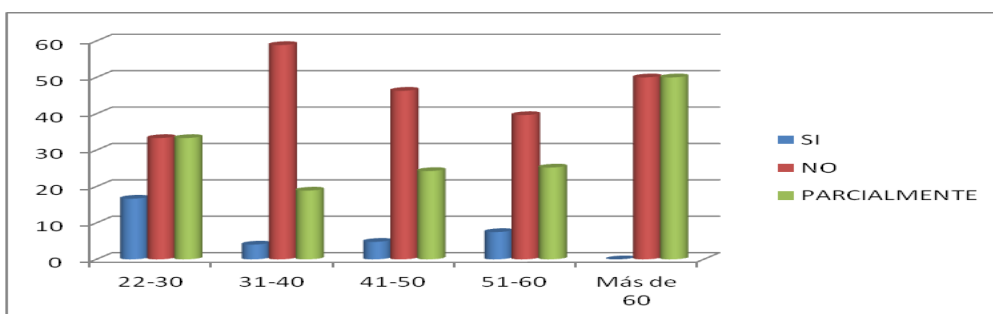
Respecto a si se trabaja con proyectos, son muy pocos los profesores que trabajan exclusivamente por proyectos (un 7%), aunque sí lo hacen parcialmente un 31% de las mujeres y un 29% de los hombres.

Gráfico nº 28: Trabajo por proyectos según el sexo del profesorado



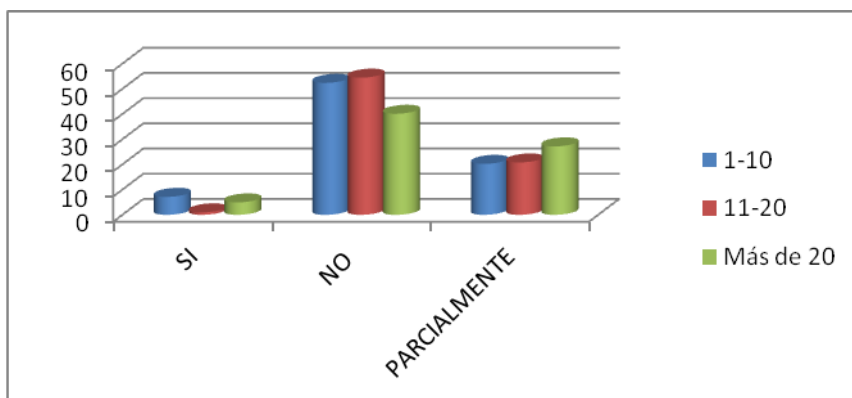
Son los más jóvenes los que usan los proyectos como método de trabajo, bien totalmente (17%) o parcialmente (33%) y los que lo hacen en menor grado los que se sitúan entre los 31 y 40 años. En los profesores de mayor edad se ve un incremento del trabajo parcial por proyectos (hasta el 50%), aunque el número de profesores de los que se ha obtenido respuesta es poco significativo.

Gráfico nº 29: Trabajo por proyectos según la edad del profesorado



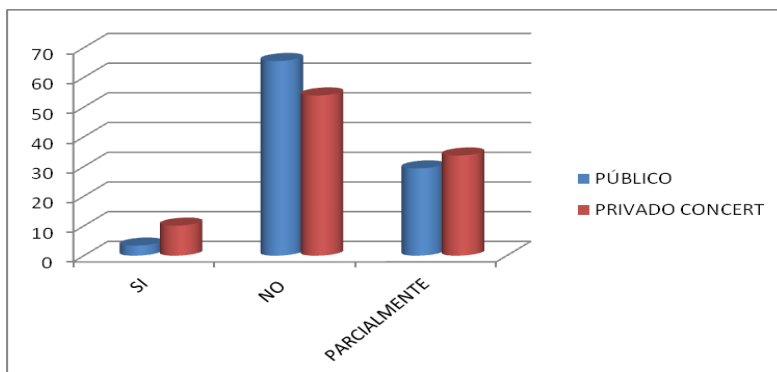
Según los años en la profesión son los que llevan más y los que menos los que más utilizan los proyectos como principal recurso didáctico. En cambio los que tienen una experiencia entre 10 y 20 años los usan menos. De forma parcial son los que tienen más años de experiencia en las aulas.

Gráfico nº 30: Trabajo por proyectos según los años de docencia del profesorado



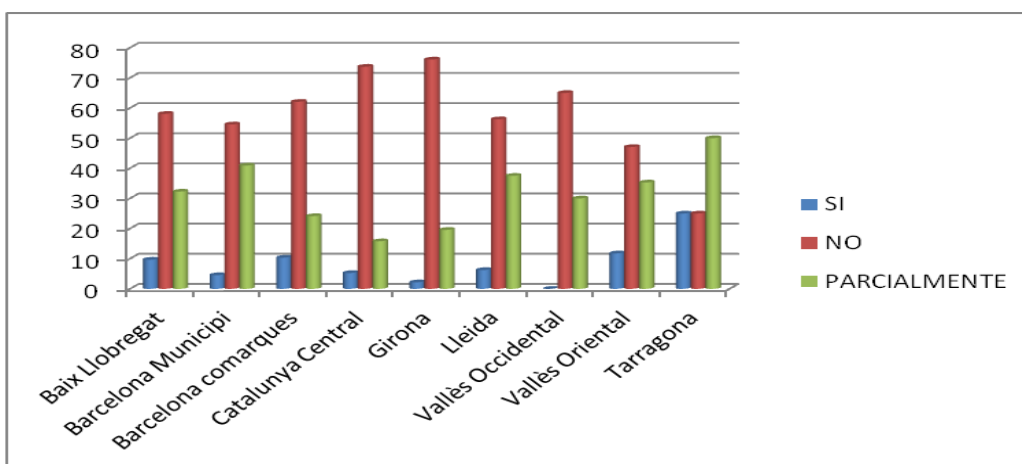
Los centros privados trabajan, tanto en su totalidad como parcialmente, más por proyectos que los públicos.

Gráfico nº 31: Trabajo por proyectos según la tipología de centro



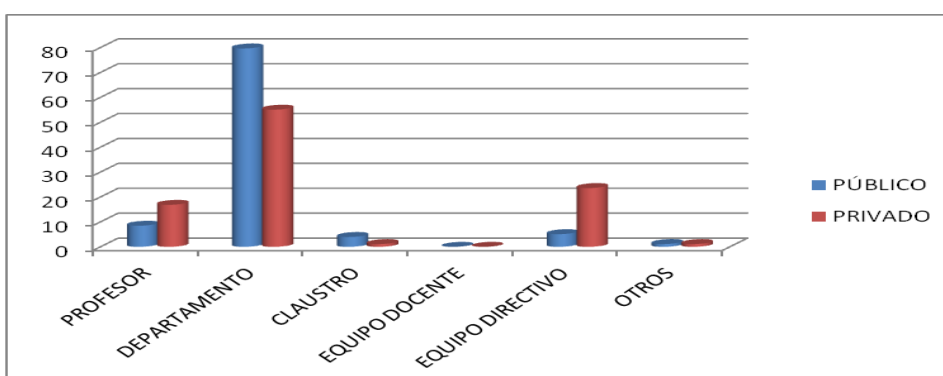
Las delegaciones que más usan proyectos como metodología didáctica son Tarragona, Barcelona municipi, Lleida, Vallès Oriental, Baix Llobregat y Barcelona comarques. En cambio las que menos lo hacen son Vallès Occidental y Girona.

Gráfico n° 32: Trabajo por proyectos según la delegación territorial



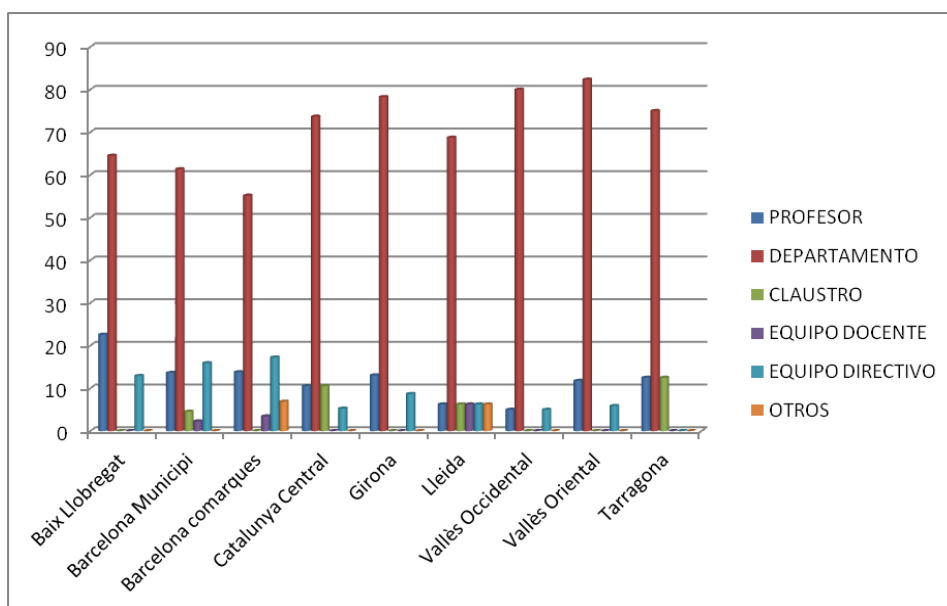
Respecto a quién decide el libro de texto, en el 80% de los centros públicos es el Departamento didáctico, seguido del profesor (8%). En los privados concertados también predomina el Departamento, pero solo en un 55%, seguido de la dirección (24%) y el profesorado (17%).

Gráfico n° 33: Decisión sobre la editorial según la tipología de centro



Por delegaciones, predomina claramente el Departamento, superando en todos los casos el 55%. Las delegaciones donde esta opción predomina son los dos Vallès, Girona, Tarragona y Catalunya Central. A esta respuesta siguen el profesor, el equipo directivo y el claustro.

Gráfico nº 34: Decisión sobre la editorial según la delegación territorial



En cuanto a qué criterios influyen a la elección del libro, sea cual sea el punto de vista desde el que se analice (sexo, edad, experiencia, tipo de centro o delegación), se obtiene el mismo resultado: predomina como factor decisivo el tipo y la cantidad de ejercicios, seguido de la organización de los contenidos, los textos de las lecturas y la teoría. El factor menos decisivo es el hecho de que el manual sea de la misma editorial que el de lengua catalana.

Gráfico nº 35: Factores que inciden en la elección del libro de texto según el sexo del profesorado

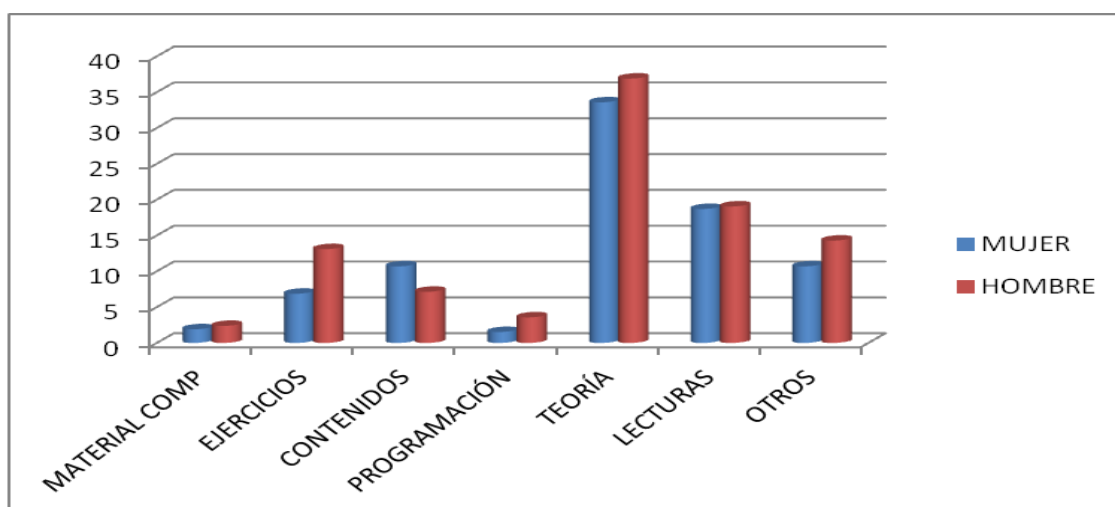


Gráfico n° 36: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la edad del profesorado

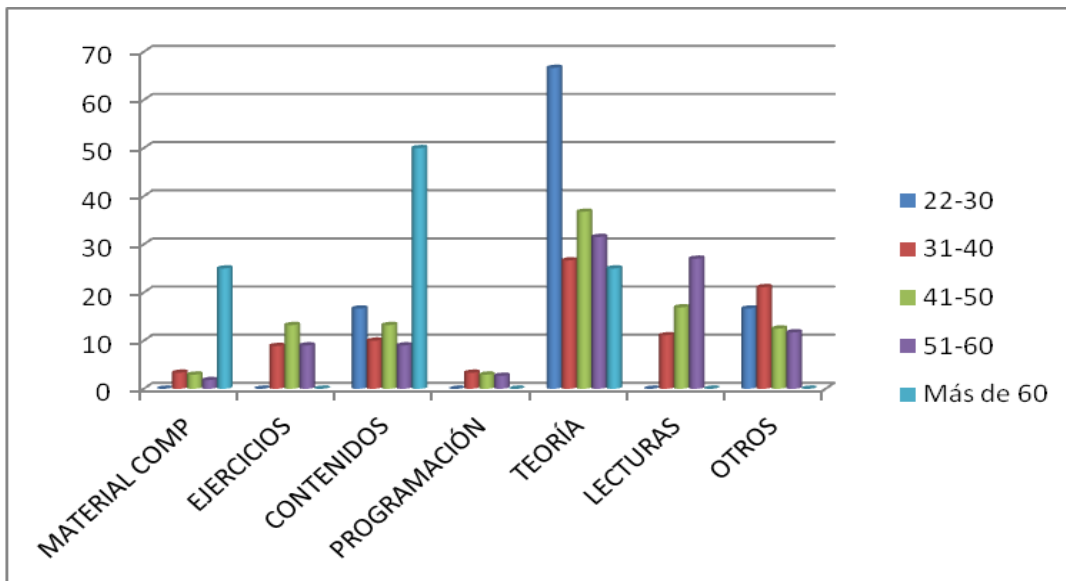


Gráfico n° 37: Factores que inciden en la elección del libro de texto según los años de docencia del profesorado

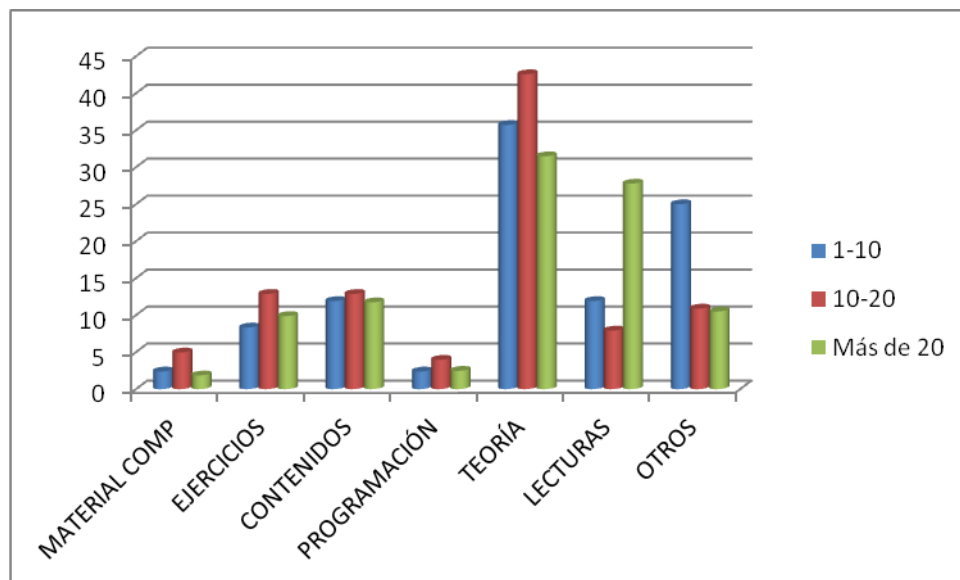


Gráfico nº 38: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la tipología de centro

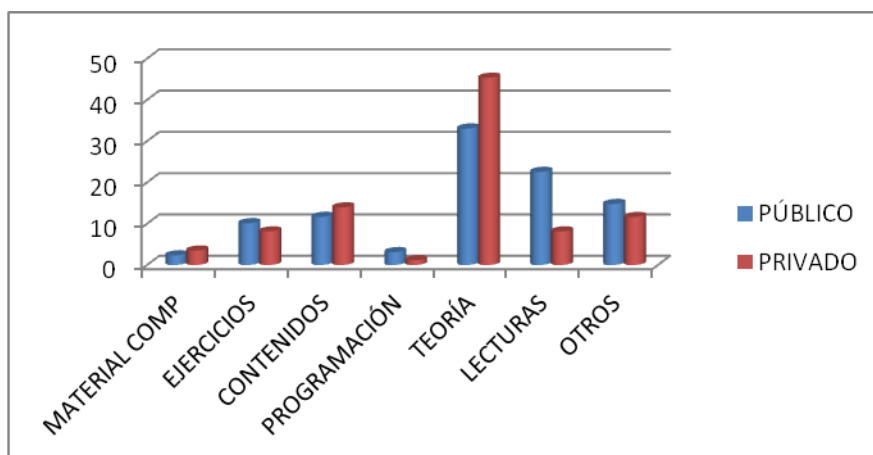
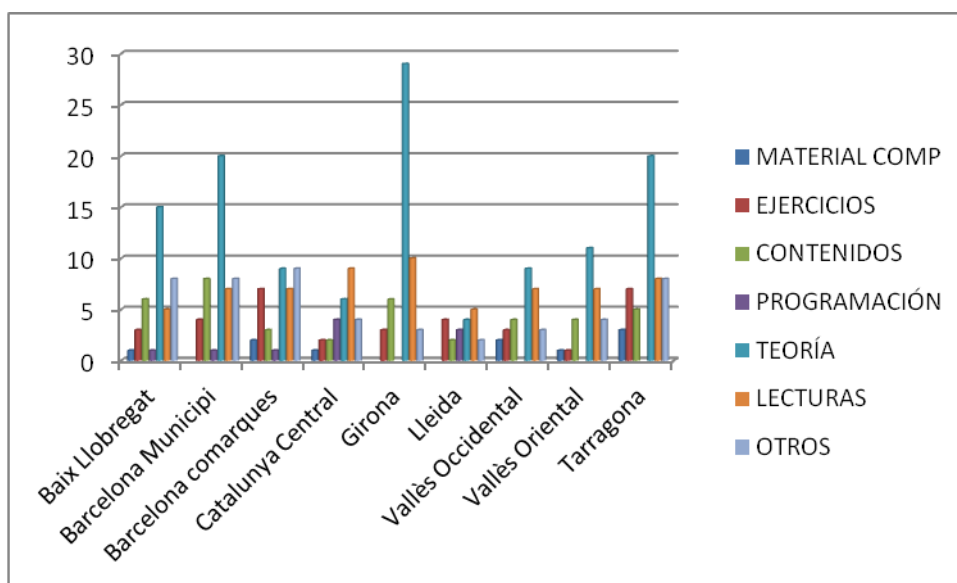
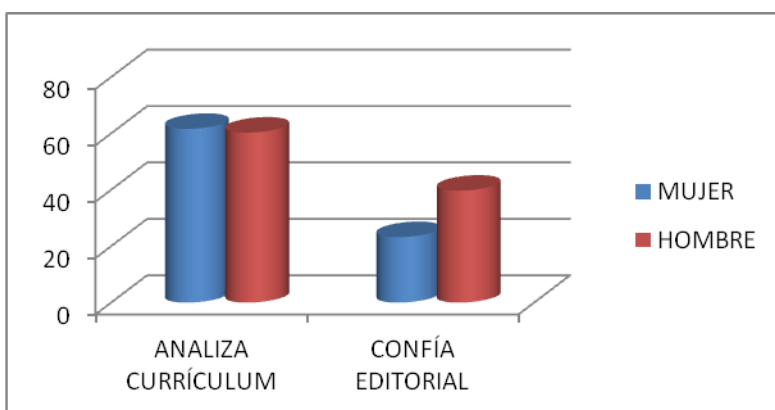


Gráfico nº 39: Factores que inciden en la elección del libro de texto según la delegación territorial



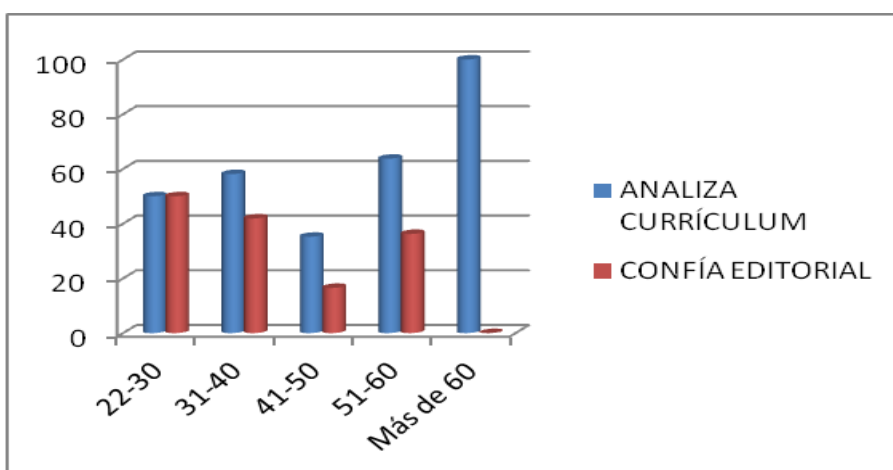
Respecto al hecho de que si antes de elegir el libro se analiza el currículum o se confía en la editorial, en ambos sexos predomina el análisis del currículum por parte del profesor/a (más del 60%) aunque son más las mujeres quienes lo hacen y los hombres confían algo más en la editorial.

Gráfico n° 40: Análisis del currículum según el sexo del profesorado



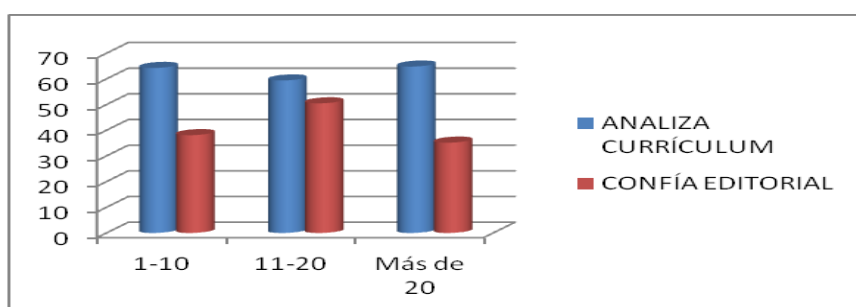
Por edades, cuanto mayor es el profesorado más analiza personalmente el currículum antes de elegir el libro.

Gráfico n° 41: Análisis del currículum según la edad del profesorado



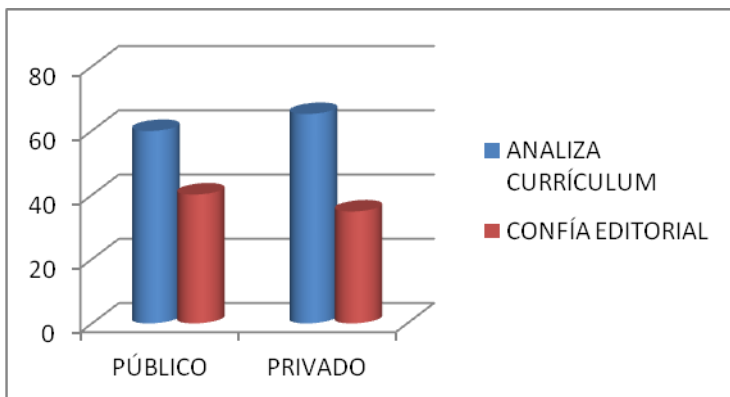
Cuanta más experiencia tiene el profesorado más tiende a analizar el currículum.

Gráfico n° 42: Análisis del currículum según los años de docencia del profesorado



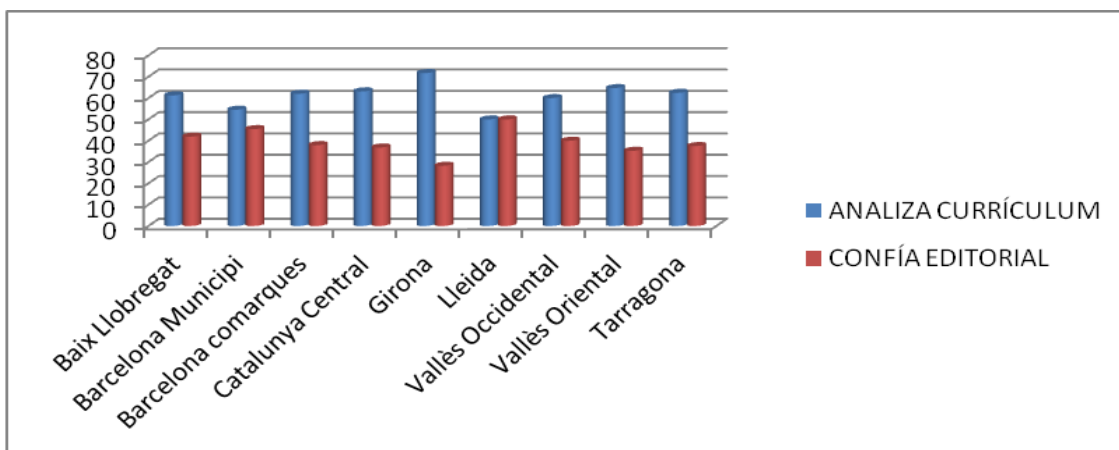
Tanto los centros privados (65%) como los públicos (60%) suelen analizar el currículum antes de elegir el manual.

Gráfico nº 43: Análisis del currículum según la tipología de centro



En todas las delegaciones se analiza mayoritariamente antes el currículum, siendo las que más Girona y Vallès Oriental.

Gráfico nº 44: Análisis del currículum Análisis del currículum según la delegación territorial



En cuanto al uso que se hace del libro de texto, sea cual sea el punto de vista del que se parta, en todos los análisis las respuestas siguen este orden:

1ª: Se sigue el libro de texto pero se alterna el orden de las unidades y se incorpora algún material externo. Las unidades están programadas por la propia editorial, pero se han introducido algunos contenidos o actividades (Más del 50%).

2ª: El libro de texto es solamente uno más de los muchos materiales que se usan en la clase. Las unidades están programadas por el profesor/a sin ninguna dependencia del libro de texto.

3ª: Se utiliza como pretexto. Las unidades están programadas al margen del libro de texto y este se usa en determinados contenidos o actividades.

4ª: Se sigue al pie de la letra, de forma lineal. Las unidades están programadas por la propia editorial.

Gráfico nº 45: Uso del libro de texto según el sexo del profesorado

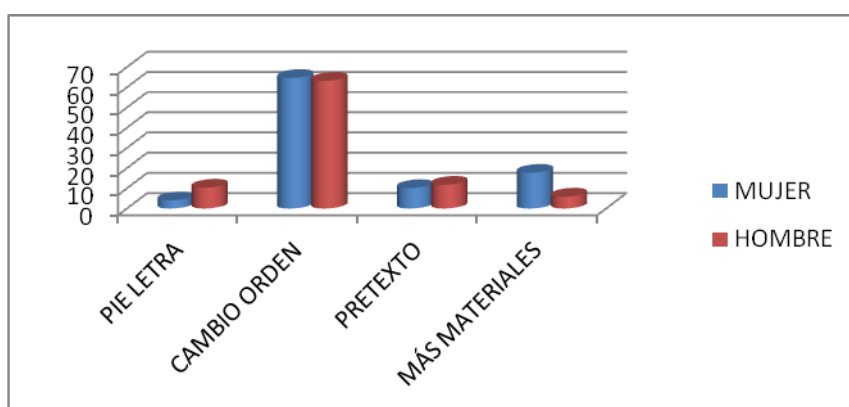


Gráfico nº 46: Uso del libro de texto según la edad del profesorado

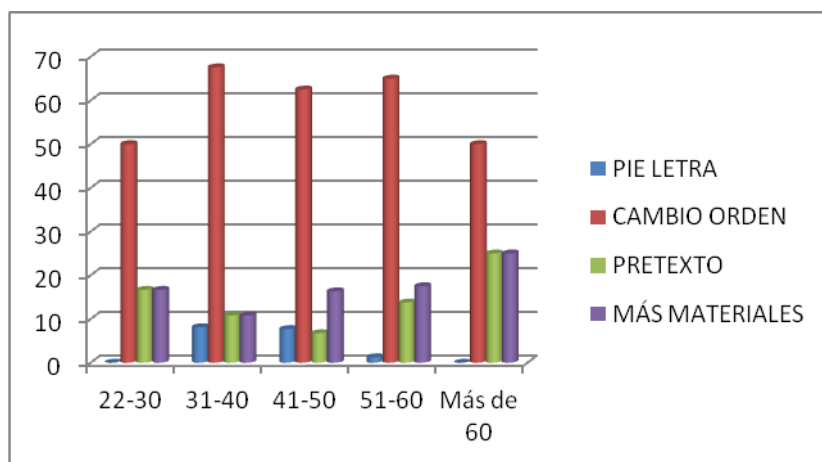


Gráfico nº 47: Uso del libro de texto según los años de docencia del profesorado

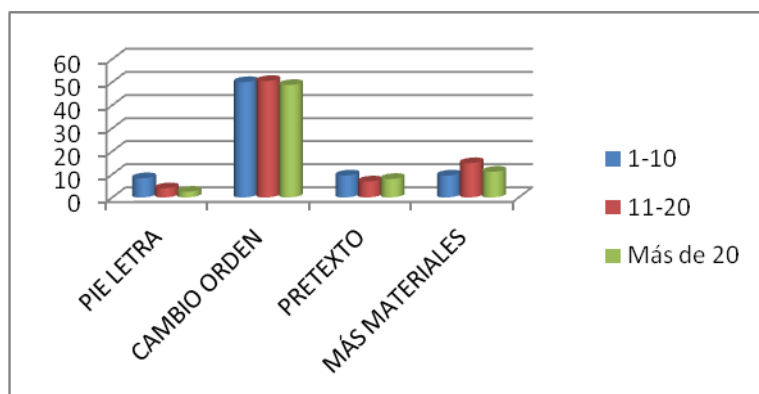


Gráfico nº 48: Uso del libro de texto según la tipología de centro

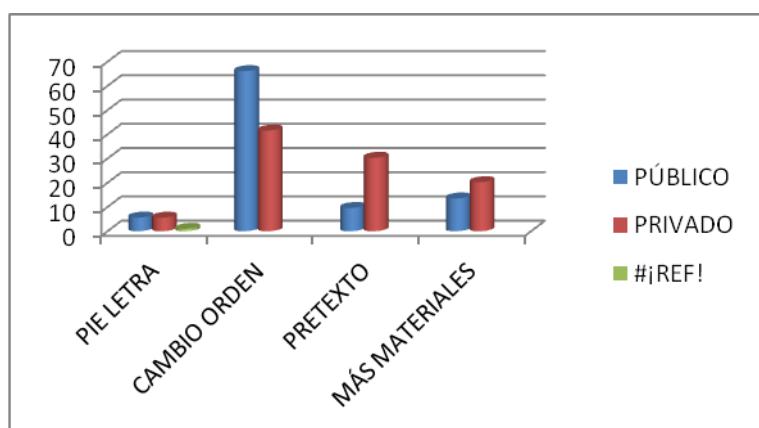
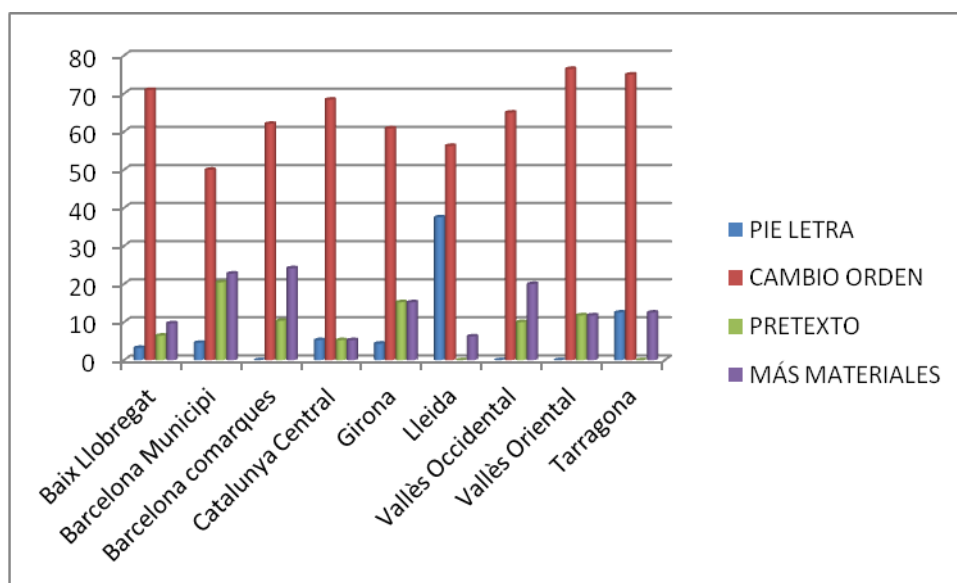


Gráfico nº 49: Uso del libro de texto según la delegación territorial



2.3.6. Conclusiones

Teniendo en cuenta que son muchos los correos electrónicos que se reciben diariamente en los centros de Enseñanza Secundaria y muchos los requerimientos administrativos que estos deben realizar además de la gestión de las clases y las diferentes tareas docentes como tutorías, reuniones, guardias..., 348 profesores dedicaron unos minutos a responder a las preguntas formuladas. Se trata, pues, de una muestra representativa porque supone casi el 10% de la población y porque permite obtener la información necesaria para la finalidad de nuestro estudio: conocer qué material didáctico se utiliza en las clases de lengua española de ESO y qué papel tiene este en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mayor parte de los profesores que contestaron fueron mujeres, ya sea porque ellas se han sentido más interesadas en participar en la investigación, ya sea porque este sexo probablemente sea mayoritario entre los docentes de esta asignatura, como ocurre en la profesión en su globalidad, según Pedró (2008). Desde el punto de vista metodológico se puede concluir que las mujeres son algo más innovadoras que los hombres, aunque no se aprecia una gran diferencia. Ellas usan menos el libro de texto y apuestan un poco más por otros materiales, como los proyectos, sin que este recurso llegue a ser todavía predominante en las clases.

La franja de edad de la que se obtuvo más respuestas fue la de 31 a 50, que coincide con la de la experiencia en las aulas de más de 20 años. Por tanto, se puede asegurar que el profesorado que ha contestado conoce el mundo en que se mueve y es capaz de reflexionar sobre ello. Pedró (2008) apunta que la experiencia del profesorado puede ser un factor a favor de la calidad docente. Según el presente estudio, aunque en general la valoración de los libros de texto es bastante buena pero también mejorable, los profesores de mayor edad y experiencia aprovechan su bagaje profesional para introducir otros materiales y recursos en sus clases. Más de tres cuartas partes del profesorado utiliza el libro de texto como principal material curricular, que es considerado como un buen material, pero lo complementan con otros como ejercicios y diccionarios on line, webs, blogs...

Muy pocos centros trabajan exclusivamente por proyectos en la asignatura de lengua española, aunque hay un grupo significativo que los usa parcialmente. Estos son prácticamente todos de elaboración propia, hecho que coincide con la escasa presencia de este tipo de materiales publicados por editoriales o en la red.

Bastante más de la mitad de los profesores tiene el libro como elemento base, pero no lo sigue al pie de la letra sino que altera el orden de las unidades e introduce material externo, tanto a nivel teórico como de actividades.

En el momento de elegir el libro de texto, la opinión de los miembros del Departamento es la que más influencia tiene sobre la de otros órganos de gestión como el claustro o el equipo directivo, aunque en los centros privados tiene un importante poder la línea pedagógica de la institución que puede llegar a marcar o determinar la editorial.

En cuanto a los factores que influyen en la decisión, destacan aquellos que afectan al tipo y a la cantidad de ejercicios, a los contenidos, bien sea su organización o la teoría, aunque también tienen cierta importancia los textos de lectura.

Las editoriales más utilizadas en lengua española en los centros son Text-La Galera, Teide, Cruïlla, Barcanova, Santillana, Vicens Vives y Edebé.

En el siguiente apartado se analizarán algunos de estos manuales incidiendo especialmente en los aspectos metodológicos con el fin de determinar qué método de enseñanza de la lengua predomina en las aulas.

2.4. Planteamientos didácticos de los libros de texto

2.4.1. Justificación sobre el análisis de libros de texto

El objetivo de esta parte del trabajo es conocer en qué metodología de enseñanza del español como L2 se basan los libros de texto que se usan en la mayor parte de los centros de secundaria de Cataluña.

Para ello se ha hecho una lectura detallada del libro del profesor y del alumno de los manuales que, según los profesores que participaron en el formulario del epígrafe 2.2.3.1, más se usan en las clases de Lengua española. Los manuales analizados fueron publicados siguiendo las indicaciones de la LOE y de la LEC, leyes vigentes en el momento de la realización de la investigación.

Antes de desarrollar el análisis de los manuales se ha considerado exponer, en el siguiente apartado, algunas consideraciones teóricas.

2.4.2. Libros de texto y gramática

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar sobre qué es un libro de texto. Una de las más completas es la de Parcerisa (2007:36):

Las características de lo que, en los últimos años, se ha entendido como libro de texto son las siguientes: se trata de un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de actividades propuestas. En las últimas décadas los libros de texto se han caracterizado por presentar una serie de contenidos que se convierten en prescriptivos; por plantear una serie de actividades cerradas, homogéneas y, en ocasiones, autosuficientes (no siendo necesario recurrir a otros materiales); por ofrecer unidades cerradas.

Junto a las definiciones es habitual encontrar argumentos que justifican y critican su uso como los de Gimeno Sacristán (1988), Parcerisa (2007), Zabala (1990), entre otros:

- Son productos peculiares en su producción que regulan el currículum -por niveles;
- cada año deben ser adquiridos por un nuevo grupo de consumidores;
- los centros están obligados a mantenerlos un mínimo de 4 años;
- debido a las restricciones que impone la administración, las diferencias entre los materiales que ofrecen las diversas editoriales son poco significativas;
- son textos elaborados a partir de retazos de saberes complementados con actividades que dirigen el trabajo del profesor y de los alumnos;
- están diseñados fuera del contexto de la práctica, por tanto, están dirigidos a destinatarios implícitos pero tienen en cuenta a los grupos concretos y reales y a sus necesidades y capacidades;
- no están sometidos a una evaluación constante y permanente;
- no potencian la investigación ni el aprendizaje por descubrimiento, no se permiten el acercamiento a contextos cercanos al alumnado, apenas presentan proyectos

globalizadores o interdisciplinarios y se basan en aprendizajes memorísticos y repetitivos.

Parcerisa (2007: 47) afirma que

Los materiales curriculares uniformes y homogéneos responden a planteamientos que han caracterizado lo que se ha denominado como educación escolar más tradicional. La mejora de la calidad de la educación requiere de procesos de innovación en los que se implique el profesorado y en los que, entre otros aspectos, se produzca un cambio en los materiales curriculares.

Históricamente, según Güemes (1994), la aparición de los primeros libros con afán pedagógico se remonta al siglo XVII, aunque los primeros en considerarse propiamente escolares serían los usados en los sistemas escolares europeos en el siglo XIX.

Estos se han convertido en el mediador entre el currículo de la Administración y el desarrollado en el aula por el profesor, pues la editorial ha planificado y distribuido previamente sus componentes, sin tener en cuenta el contexto.

Muchos son los defensores y los detractores de los libros de texto:

Güemes (1994) considera que se ha convertido en un instrumento esencial en el aprendizaje de los alumnos, aunque a veces ha llegado a ser el único y ha acabado sustituyendo decisiones que deberían corresponder al profesor. Garantizan el seguimiento exhaustivo del currículo oficial además de evitar las posibles lagunas que pudiera presentar el profesor al programar y elaborar sus propios materiales. Ello obliga a que cada asignatura deba tener su manual específico, pero impone un ritmo de trabajo y facilita el encadenamiento de contenidos curso tras curso.

Sin embargo, según la misma autora, su uso comporta una cierta “desprofesionalización” de los maestros porque ceden algunas de sus responsabilidades de decisión en manos de personas consideradas especialistas, ya que los manuales ofrecen los contenidos ya seleccionados, además de un importante banco de actividades, instrumentos de evaluación y a lo que nosotros añadiremos las programaciones anuales

y las de las unidades didácticas. Justifica esta situación por las múltiples tareas que deben realizar: selección y organización de contenidos, planificación de cursos, seguimiento del alumnado, colaboración y coordinación con los compañeros, selección y elaboración de materiales, evaluación, etc...

El uso que hace el profesor del libro de texto marca la metodología de enseñanza. La misma autora determina que lo más habitual es utilizarlo como eje vertebrador y autoridad máxima de la cual hay una dependencia total. La siguiente manera de usarlo es la de quienes suprimen temas, cambian de orden, pero se sigue trabajando con él como material principal o único.

Como se ha visto en el capítulo 2.2.5., actualmente la forma más habitual de usarlo es la de aquellos que suprimen unidades y/o las cambian de orden, pero que siguen dependiendo del manual como material primordial.

Cintas (2000) critica que las Administraciones educativas permitan que las editoriales sean las que manipulen el currículum en beneficio de unos objetivos económicos que van en detrimento de la innovación y de la calidad pedagógica. Propone que los profesores aprendan, pese a la dificultad, a diferenciar los manuales por sus características pedagógicas y a elegir los más adecuados a las necesidades de sus alumnos. Deben también usarlos como uno más de los materiales, no el único, y siempre supeditado a sus criterios metodológicos.

Cuestiona los libros de texto porque suelen atender principalmente a los contenidos conceptuales, se centran casi exclusivamente en la información que proporciona el propio libro y dan escasa importancia a la búsqueda de datos fuera de este. Los ejercicios suelen ser reproductivos de los conceptos trabajados, las actividades suelen ser de carácter individual, frecuentemente no tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno y no tienden a suscitar su interés y su motivación. Las actividades de evaluación son generalmente tareas de repetición de los contenidos tratados para proceder a la calificación, en lugar de proponer actividades de comunicación con las que

se pueda analizar el proceso y comparar los conocimientos y destrezas previos con los adquiridos durante la unidad didáctica¹⁰.

Frente a estas críticas, Cintas (2000) sugiere, para mejorar los libros de texto, que susciten aprendizajes significativos, que se adecuen al ritmo de los alumnos, que ofrezcan diversidad de actividades (individuales y diferentes tipos de agrupaciones; intelectuales y manuales; objetivas y valorativas; de búsqueda y tratamiento de la información...), que posibiliten el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que propicien el uso de diferentes fuentes de información, que sean motivadoras porque les obliguen a observar, cuestionar, exponer, dramatizar..., en definitiva protagonizar su aprendizaje y que estén abiertos a la intervención del profesor, de manera que pueda adecuarlo al contexto de clase.

Según esto, la secuencia didáctica debería caracterizarse por seis fases: a) Presentación de las actividades que se van a realizar de una forma sorprendente y motivadora; b) expresión de los contenidos iniciales mediante preguntas abiertas, planteamiento de problemas o explicaciones de situaciones cotidianas; c) búsqueda de información en diferentes fuentes además de la que ofrece el libro; d) tratamiento de la información a través de clasificaciones, resúmenes, traducciones, repetición de ejercicios, producción de textos...; e) comunicación de los conocimientos adquiridos mediante distintos códigos; f) evaluación del proceso de aprendizaje que permita comprenderlo y valorarlo.

2.4.2.1. El libro de texto y la enseñanza de la gramática

Ribas (2010) considera que existen dos maneras de plantear la enseñanza de la gramática:

- a) La que se centra en los aspectos formales de la lengua sin tener en cuenta los pragmáticos ni los semánticos. Se estudian los elementos lingüísticos prescindiendo de sus funciones en el texto.

Las unidades didácticas tienen como eje vertebrador los elementos gramaticales que se presentan en un ejemplo paradigmático, se extraen las características elementales, se muestra la definición y ejercicios para aplicarla.

¹⁰ Las afirmaciones de Cintas (2000) se pueden corroborar con el análisis llevado a cabo en el apartado 2.3.2.

- b) Trabajo de las formas gramaticales a partir de su uso en el texto, tanto en actividades de comprensión como de producción.

Este modelo de enseñanza debe basarse en la actividad de los alumnos sobre los elementos lingüísticos que debe conducirles a la abstracción, generalización y sistematización de los contenidos, establecer puentes entre el conocimiento y el uso, además de favorecer la colaboración entre los participantes en el aprendizaje, tanto entre alumnos como entre estos y el profesor.

Jover y Lomas (2007) se preguntan si se ha hecho una transposición didáctica adecuada de las metodologías a los libros de texto e insisten en que los materiales utilizados en las escuelas no deben ser manuales de lingüística aplicada sino que

la selección de los objetivos, de los contenidos lingüísticos y literarios y de las actividades de aprendizaje debiera ser reflejo de una voluntad inequívoca de encontrar algunas respuestas al siguiente interrogante: ¿Qué tiene que saber una persona sobre su lengua para *saber hacer cosas con las palabras* de una manera coherente, correcta, eficaz y adecuada en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana? (Jover y Lomas, 2007: 150)

Sin embargo dichos autores aseguran que en los textos escolares vigentes sigue la hegemonía del saber gramatical, o sea, de la normativa escrita, de la fonética y la fonología, de la morfología, de la sintaxis, de la semántica y de algunos aspectos sobre las tipologías textuales y sobre la pragmática¹¹.

2.4.2.2. ¿Qué analizar en un libro de texto?

Cantarero (2000) presenta una relación de aspectos a observar y a analizar en los libros de texto: el formato de presentación, la justificación teórica, las finalidades de los materiales, la selección y organización del conocimiento.

Camps Pemán (2004) analiza los libros de texto a partir de diferentes variables:

¹¹ Esta afirmación se ha podido verificar en el análisis del capítulo 2.3.2.

- Según la función didáctica de los textos en los manuales: pone especial énfasis en la importancia de presentar diferentes modelos de referencia para identificar las características de las distintas tipologías textuales y centrarse en sus peculiaridades.
- Según el enfoque integrador en la enseñanza de lenguas (en su caso entre el euskera y el español), fijándose especialmente en la referencia a los conocimientos previos y a los aspectos formales en las actividades de comprensión y expresión (ortografía, morfosintaxis y léxico).

Respecto a las actividades, es interesante la aportación de López Arrutxa y De la Caba (2004), que consideran que las actividades deben incluir las siguientes consignas: qué hacer, cómo hacer y cómo actuar.

Cantarero (2000) considera que hay que observar si las actividades son abiertas o cerradas, si predominan las microactividades (pequeñas tareas desconectadas entre sí) o las mesoactividades o tareas y el tipo de agrupamientos (individuales, pequeño grupo, grupos grandes o grupos cooperativos).

Lomas (1999) se plantea todo un conjunto de interrogantes para evaluar los materiales didácticos, que resumimos a continuación:

- ¿Se justifica el enfoque metodológico, o sea, se define con claridad por un enfoque formal o por uno comunicativo?
- ¿Se alude al papel que debe tomar el docente ante el proceso de aprendizaje?
- ¿Se explica la estructura de la unidad y se justifica por qué se ha elegido esa?
¿Existe coherencia entre los diferentes elementos de la unidad?
- ¿Se enuncian los objetivos didácticos al inicio de cada unidad para que el alumno sea consciente de qué se pretende que adquiera?
- ¿Se justifica la selección y la secuencia de contenidos? ¿La finalidad de adquisición de estos es formal o comunicativa? ¿Están secuenciados coherentemente y con una finalidad clara?
- ¿Las actividades son adecuadas para alcanzar los objetivos? ¿Abordan distintos tipos de contenidos? ¿Se presentan diferentes tipos de actividades?

- ¿Se establece un proceso programado de evaluación? ¿Hay un equilibrio entre los diferentes tipos de agrupamientos? ¿Se precisan desde el comienzo los criterios de evaluación? ¿Se ofrecen los instrumentos adecuados?

2.4.2.3. El papel del profesor en el uso del libro de texto

Gimeno Sacristán (1988) insiste en el rol de mediador del profesor, que debe convertirse en un agente activo del desarrollo del currículum, pero partiendo de una buena selección de los contenidos y de una buena formación y competencia técnica.

Según este autor, el profesor puede situarse a tres niveles:

- nivel de imitación-mantenimiento, que consiste en seguir la línea metodológica marcada por el libro de texto, o sea un modelo, de arriba abajo: editorial-profesor- alumno.
- nivel de mediador, en el que el profesor adapta los materiales a la realidad de sus grupos: recursos, capacidades e intereses de los alumnos...
- nivel creativo-generador, en el cual el profesor reflexiona sobre el proceso de aprendizaje y los problemas que conlleva, propone soluciones, elige diferentes materiales, diseña proyectos, los evalúa y los reelabora.

2.4.2.4. Evaluación de los libros de texto

Para evaluar los manuales se ha utilizado la tabla de Parcerisa (2007), en la cual se proponen diferentes indicadores para realizar un análisis exhaustivo de los materiales curriculares editados. A esta tabla se han añadido algunos indicadores más para completar el análisis del enfoque metodológico de cada manual evaluado.

La tabla presenta diferentes apartados según el foco en el que se centra el análisis:

- Datos editoriales del libro.
- Datos editoriales del manual para el profesorado.
- La adecuación e interrelación de los contenidos, su conexión con el desarrollo de las macrohabilidades, la importancia que se otorga a la reflexión metalingüística y el planteamiento integrado de lenguas.
- La adecuación de las actividades a los objetivos y contenidos, la progresión de estas respecto a la evaluación inicial, el planteamiento de tareas, su significación

y conexión con la realidad e intereses del alumnado, el carácter abierto y creador y multilingüe.

- La evaluación se plantea desde diferentes puntos de vista y presenta indicadores relacionados con los objetivos, a través de distintos tipos de instrumentos.
- La motivación y la conexión con los conocimientos previos que se establecen con las lecturas.
- Los recursos complementarios que aporta la editorial.

Tabla nº 11: Evaluación de los libros de texto

Material de análisis	Fecha de análisis	
	Autoría	
	Título	
	Subtítulo (si tiene)	
	Editorial	
	Localidad de edición	
	Número de edición y año	
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	
	Título	
	Subtítulo (si tiene)	

	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	

	CUESTIONES A ANALIZAR	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
		0	1	2	3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.					
	Los contenidos se interrelacionan entre sí.					
	Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: CL, CO, EO, EE, gramática, léxico, ortografía.					
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.					
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística					

	vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción.		
	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.		
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.		
	Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.		
	Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.		
	Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.		
	Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).		

	Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.		
	Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.		
	Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.		
	Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.		
	Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.		
	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para asimilar los contenidos para desarrollar una tarea final común y competencial.		
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.		
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los		

	objetivos planteados.		
	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.		
	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o en gran grupo).		
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.		
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno		
	Hay elementos facilitadores de motivación.		
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.		

RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...		
-----------------	---	--	--

*Los niveles de valoración corresponden a:

0 = No

1= Poco

2 = Bastante

3 = Mucho

2.4.3. Análisis de los libros de texto de lengua española más utilizados

En este capítulo se pretende hacer un análisis, lo más exhaustivo posible, de los libros de texto de lengua española más utilizados en los centros de Secundaria de Cataluña, tanto públicos como privados.

El instrumento que se ha utilizado para el análisis es la tabla de Parcerisa¹² (2007).

2.3.2.1. Editorial Text

Material de análisis	Fecha de análisis	17-7-2014
	Autoría	Esther Bellavista M ^a Jesús Trasobares
	Título	Lengua castellana y literatura 1
	Subtítulo (si	

¹² Los criterios de Parcerisa (2007) para evaluar los manuales se exponen en el apartado 2.3.2.4

	tiene)	
	Editorial	Text – La Galera
	Localidad de edición	Barcelona
	Número de edición y año	2007 ISBN: 978-84-412-1345-6
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	Esther Bellavista M ^a Jesús Trasobares
	Título	Guía didáctica Lengua castellana y literatura 1
	Subtítulo (si tiene)	
	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	Contiene: Introducción con los aspectos didácticos del proyecto en el que se explica la estructura del material. Contribución del área a las competencias básicas: brevemente se señala el tipo de actividades e incluye el proyecto para la consecución de cada una de las competencias lingüísticas. Estructura esquemática y visual del libro.

		<p>Estructura con la explicación de cada apartado.</p> <p>Evaluación, que incluye una introducción sobre los tres tipos de evaluación (inicial, formativa y final) y un modelo de prueba inicial y uno final. Los dos incluyen un texto y cuestiones referentes a diferentes dimensiones conceptuales, pero son todas cerradas. También aparecen unas tablas con los indicadores de evaluación, pero sin gradación.</p> <p>Objetivos de la materia (del currículum).</p> <p>Criterios de evaluación (del currículum).</p> <p>Y en cada unidad:</p> <p>Los contenidos de la dimensión comunicativa y de la estética y literaria.</p> <p>Los objetivos didácticos.</p> <p>Recursos didácticos: actividades extra.</p> <p>Solucionario</p> <p>Atención a la diversidad:</p> <p>Actividades de refuerzo para cada unidad.</p> <p>Actividades de ampliación para cada unidad.</p>

	CUESTIONES QUE SE ANALIZAN	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
		0 1 2 3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con	3	

	<p>los objetivos generales especificados en el mismo material.</p>		
	<p>Los contenidos se interrelacionan entre sí.</p>	<p>1</p>	<p>El manual presenta 3 módulos de desigual proporción :</p> <p>Dimensión comunicativa: Comprensión y expresión (10 páginas aproximadamente).</p> <p>Dimensión comunicativa: Estudio de la lengua (14 páginas aproximadamente).</p> <p>Dimensión estética y literaria (4 páginas aproximadamente).</p> <p>Cada unidad presenta 6 apartados: 1) Expresión 2) Léxico. 3) Gramática. 4) Ortografía 5) Lectura. 6) Literatura</p> <p>Además incluye apéndices con el abecedario, cuadros con los determinantes y los pronombres y las conjugaciones de algunos verbos.</p> <p>En alguna unidad sí que se relacionan algunos contenidos pero de forma muy superficial con las actividades, de manera que, si se trata el léxico, aparecen algunas palabras de la lectura inicial.</p>

	Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, gramática, léxico, ortografía.	2	Apenas existen contenidos de Expresión oral. El resto de contenidos mantiene semejantes proporciones de extensión.
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.	3	
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción (enfoque comunicativo).	0	Los contenidos gramaticales aparecen introducidos de forma teórica y les siguen actividades de respuesta generalmente cerrada. No ocurre lo mismo con los contenidos relacionados con las tipologías textuales, pues estos se deducen a partir de las actividades individuales o en grupo que deben realizar los alumnos.
	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.	0	No existe ninguna referencia a contenidos comunes con otras lenguas.
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.	3	

Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.	3	La mayor parte de actividades son de respuesta cerrada.
Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.	1	La progresión se produce en aquellas secciones en que las actividades están interrelacionadas, aunque en la mayor parte de los casos son aisladas y no se encadenan unas con las otras.
Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.		Hay una prueba de evaluación inicial para todo el curso en la guía didáctica, pero no en cada unidad.
Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).	1	Solamente se indican en el apartado de Comprensión y expresión, así como en algunas unidades en el de Literatura.
Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.	1	Solamente se ofrecen en el apartado de Expresión y comprensión
Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.	0	

	Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.	0	
	Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.	0	
	Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.	1	Solamente se ofrecen en el apartado de Comprensión y expresión y en algunas unidades de Literatura.
	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para desarrollar una tarea final común y competencial.	0	
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.	3	Hay que aprender memorísticamente algunos contenidos para realizar correctamente algunas actividades y las pruebas de evaluación final de cada unidad.
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los objetivos planteados.	0	Los indicadores no aparecen en el material para el alumno, solamente en la Guía didáctica, en las pruebas de evaluación inicial y final.
	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.	0	Solamente se ofrecen pruebas de respuestas cerradas.

	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o en gran grupo).	0	Solamente se ofrecen pruebas individuales.
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.	0	
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno	0	
	Hay elementos facilitadores de motivación.	0	Las actividades y contenidos no están contextualizados ni se plantean los intereses de los alumnos.
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.	0	
RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...	1	Se ofrecen algunos recursos en alguna unidad, pero son enlaces a ejercicios de respuesta cerrada.

Se trata de un libro dentro del marco de la LOE y de la LEC. Sigue las directrices del Currículum de lenguas de Secundaria.

El material del profesor tiene en cuenta la consecución de la competencia lingüística y el trabajo de las diferentes dimensiones de las que habla la normativa. Aparecen ya indicadores de evaluación, aunque no se gradúan, ya que en el momento de su publicación el Departament d'Ensenyament no había presentado los documentos de *Desplegament de les competències*. Las cuestiones para evaluar son cerradas, no suscitan la creatividad del alumno/a. Se ofrecen actividades para atender la diversidad del aula. El papel que se otorga al profesor es el de transmisor de conocimientos.

El manual no tiene en cuenta los contenidos comunes con lengua catalana.

La metodología que se sigue se basa en el estructuralismo, o sea, en el tratamiento descontextualizado de las diferentes subdisciplinas lingüísticas: se plantean los contenidos de forma teórica y se ponen en práctica a través de ejercicios de respuesta única. Únicamente se contemplan actividades de motivación en los apartados de expresión y comprensión, pero no en los de gramática o léxico. No se proponen tareas significativas ni que impliquen la resolución de problemas a través de las estrategias aprendidas durante la unidad. Como consecuencia de ello, la evaluación tiene solamente un papel calificador, con pruebas de respuestas cerradas e individuales, y no como recurso para la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Los recursos TAC que se ofrecen como complemento tienen la misma estructura y características.

2.3.2.2. Editorial Teide

Material de análisis	Fecha de análisis	23-7-2014
	Autoría	S. Martí, J. Fortuny, C. Picó, R. Alsina
	Título	Lengua castellana y literatura
	Subtítulo (si tiene)	

	Editorial	Teide
	Localidad de edición	Barcelona
	Número de edición y año	2010 Cuarta impresión ISBN: 978-84-307-8506-3
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	Martí, J. Fortuny, C. Picó, R. Alsina
	Título	
	Subtítulo (si tiene)	
	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	

	CUESTIONES QUE SE ANALIZAN	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
		0 1 2 3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo	0	No se especifican los objetivos de cada unidad en el material del profesor. Los contenidos se corresponden

	material.		con los objetivos propuestos.
	Los contenidos se interrelacionan entre sí.		<p>Cada curso está dividido en 12 unidades: cuatro por trimestre.</p> <p>Evaluación inicial</p> <p>Cada unidad incluye los siguientes apartados:</p> <p>Leer, hablar y escribir (4 páginas).</p> <p>Conocimiento de la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Gramática (3-4 páginas). . Léxico (2 páginas) . Vocabulario temático (1 página) . Ortografía (3 páginas) <p>Literatura (3 páginas)</p> <p>Anexos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Técnica de trabajo . Conjugaciones regulares . Conjugaciones irregulares
	Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, gramática, léxico, ortografía.	1	Los contenidos de gramática son los que predominan en el texto, aunque, si tenemos en cuenta que tienen diferentes subapartados, podemos afirmar que todos ellos tienen, aproximadamente, la misma extensión e importancia.

			Los contenidos sobre las cuatro macrohabilidades solamente aparecen en un apartado de cada unidad al que se dedican 4 páginas.
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.	1	Sí, aunque los contenidos se tratan de forma bastante superficial y esquemática.
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción (enfoque comunicativo).	0	Los contenidos gramaticales aparecen explícitos en el manual y desvinculados de los demás apartados de la unidad.
	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.	0	Solamente se plantean contenidos de lengua española, sin hacer ninguna referencia a elementos comunes con la lengua catalana y/o inglesa.
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.	3	Aparecen en el manual del profesor interrelacionados.

Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.	1	Existen bastantes actividades para facilitar el aprendizaje de cada objetivo y de cada contenido, pero, excepto en el apartado de Leer, hablar y escribir en que hay más actividades de respuesta abierta y creativa, la casi totalidad de ellas son cerradas.
Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.	0	Las actividades se presentan aisladas unas de las otras.
Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.	0	No en cada unidad. Solamente hay una evaluación inicial que consiste en una lectura, unas actividades de comprensión y expresión oral y escrita y unas de gramática, léxico y ortografía. Es muy breve. Solamente hay 8 actividades.
Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).	0	
Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.	0	La estructura de las unidades es muy estructuralista (teoría y actividades, en su mayor parte, cerradas).

	Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.	0	
	Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.	0	
	Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.	0	
	Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.	0	Casi todas las actividades son de respuesta cerrada.
	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para desarrollar una tarea final común y competencial.	0	
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.	1	Aunque no se explicita, por la manera de presentar los contenidos se supone que debe haber una memorización previa para realizar las actividades finales o de evaluación.
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los objetivos planteados.	0	No se explicitan los indicadores de evaluación.
	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.	0	No aparecen actividades de evaluación en las unidades.

	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o en gran grupo).	0	
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.	0	
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno	0	
	Hay elementos facilitadores de motivación.	0	
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.	0	
RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...	1	Solamente en los anexos de Técnicas de trabajo.

Se trata de un libro dentro del marco de la LOE y de la LEC. Sigue las directrices del Currículum de lenguas de Secundaria.

En este libro de texto predominan los contenidos gramaticales sobre el desarrollo de las macrohabilidades o de la literatura. No existe vinculación entre la descripción de los contenidos gramaticales tratados y el resto de apartados de la unidad.

No se establecen relaciones de semejanza o de diferenciación con otras lenguas, ni siquiera con la otra oficial en la Comunidad.

En cuanto a las actividades propuestas son abundantes, pero todas ellas de respuesta cerrada, excepto en el apartado de Leer, hablar y escribir. No existe relación entre las actividades.

No se suele partir de los conocimientos previos de los alumnos pues apenas se proponen actividades de evaluación inicial.

Las unidades presentan una metodología estructuralista ya que no se plantean tareas globales ni significativas. La teoría se expone previamente a la realización de ejercicios para ponerla en práctica, los cuales requieren una memorización previa de los contenidos.

Respecto a la evaluación no se ofrecen instrumentos ni pautas de evaluación, excepto el seguimiento implícito de las actividades formativas que aparecen en cada unidad.

2.3.2.3. Editorial Santillana

Material de análisis	Fecha de análisis	3-4-2014
	Autoría	Varios autores
	Título	Lengua y literatura.
	Subtítulo (si tiene)	Serie debate
	Editorial	Santillana
	Localidad de	Madrid

	edición	
	Número de edición y año	2010
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	Varios autores
	Título	Lengua y literatura
	Subtítulo (si tiene)	Serie Debate
	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	<p>Contiene:</p> <p>Aportaciones a las competencias básicas</p> <p>Objetivos de la materia</p> <p>Relación de las dimensiones del currículum con los objetivos de la ESO</p> <p>Los contenidos oficiales del curso.</p> <p>Los criterios de evaluación</p> <p>La programación trimestral</p> <p>Y en cada unidad:</p> <p>Las competencias básicas que se trabajan</p> <p>Los recursos digitales que aparecen.</p> <p>Una tabla con las competencias básicas, las sesiones,</p>

		<p>los objetivos específicos, los contenidos relacionados con cada objetivo, las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación y las actividades de evaluación.</p> <p>Orientaciones didácticas sobre cómo trabajar cada apartado de la unidad.</p> <p>Banco con actividades de refuerzo, de ampliación y de consolidación.</p> <p>Actividades de evaluación tipo test.</p> <p>Solucionario de las actividades.</p> <p>Al final se encuentran unas pruebas de evaluación para cada trimestre y una rúbrica con los indicadores relacionados con los contenidos clave.</p>
--	--	---

	CUESTIONES QUE SE ANALIZAN	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
		0 1 2 3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.	3	
	Los contenidos se interrelacionan entre sí.	1	<p>El manual presenta 3 módulos de proporción desigual:</p> <p>Lengua- Competencia en comunicación lingüística que contiene 10 unidades con la siguiente estructura:</p>

			<p>Cada unidad presenta 6 apartados: 1) Escucho y comprendo. Me expreso. 2) La lectura. 3) La comunicación. 4) Taller de escritura. 5) La gramática.</p> <p>Conocimiento de lengua:</p> <p>Incluye Ortografía y Léxico.</p> <p>Educación literaria</p> <p>5 unidades de literatura distribuidas en 1) Escuchar y hablar; 2) La información; 3) Comentario de texto; 4) Taller de escritura; 5) Y ahora, cine.</p> <p>Además incluye un apartado de trabajos de literatura y un anexo.</p> <p>En alguna unidad hay un eje que relaciona los contenidos de cada apartado, por ejemplo la 9, que empieza tratando la entrevista personal a nivel oral, después escrito y continúa con los géneros periodísticos. Pero la parte de gramática aparece de nuevo aislada.</p>
	<p>Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión</p>	1	<p>En todas las unidades aparecen contenidos de EO (Escuchar y hablar), de lectura y comunicación y gramática. Sin embargo el apartado “Taller de</p>

	escrita, gramática, léxico, ortografía.		escritura” solamente se incluye en 4 unidades. Entre todos los apartados el que tienen mayor peso por el número de páginas que se dedican es el de gramática.
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.	3	
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción (enfoque comunicativo).	0	Los contenidos gramaticales aparecen explícitos en el manual, desvinculados de los demás apartados de la unidad.
	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.	0	Solamente se plantean contenidos de lengua española, sin hacer ninguna referencia a elementos comunes con la lengua catalana y/o inglesa.
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.	3	Aparecen interrelacionados en el manual del profesor.
	Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.	3	Existen muchas actividades para facilitar el aprendizaje de cada objetivo y de cada contenido. Se concretan en el manual del profesor.

	<p>Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.</p>		<p>En el apartado de Escuchar y hablar las actividades aparecen encadenadas y hay una progresión hasta llegar a una tarea final.</p> <p>En la lectura, también hay actividades de CL donde se percibe la progresión, se propone alguna actividad de léxico y acaba con una propuesta de Expresión escrita, pero no se contemplan las fases de planificación, borrador, revisión, elaboración del texto definitivo, evaluación y comunicación.</p>
	<p>Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.</p>	0	<p>No se proponen en el manual del alumno.</p>
	<p>Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).</p>	2	<p>Sí, en los dos primeros apartados de las unidades; en el resto, no.</p>
	<p>Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.</p>	2	<p>Dependiendo del apartado de la unidad.</p>

	Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.	1	Sí, en la primera parte de la unidad (escuchar y hablar).
	Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.	2	Sí, excepto en los apartados de gramática, ortografía y léxico.
	Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.	1	Al ser un manual es difícil que se adapte al contexto del alumno, pero intenta aproximarse a temas que interesan a los adolescentes y que los apliquen, excepto en los apartados citados anteriormente.
	Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.	2	Sí, excepto en los apartados de gramática, ortografía y léxico.
	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para desarrollar una tarea final común y competencial.	0	
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.	0	No se explicitan actividades donde se pida la memorización. Sí, en cambio, se pide la ejercitación comprensiva.
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los objetivos planteados.	2	No aparecen indicadores, solamente criterios de evaluación, excepto en la evaluación del tercer trimestre, donde se presentan bastantes

			indicadores por dimensiones con cuatro niveles de superación (rúbrica).
	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.	2	En cada unidad se presentan pruebas de evaluación pero no el instrumento para recoger la información de cada alumno. Al final del manual del profesor se encuentran unas pruebas de evaluación para cada trimestre y una rúbrica con los indicadores relacionados con los contenidos clave.
	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o en gran grupo).	0	En la evaluación (actividades de evaluación de la tabla de cada unidad) no se especifica el tipo de evaluación, aunque puede deducirse a partir de la actividad propuesta.
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.	0	No se proponen espacios de reflexión a partir de la evaluación.
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno	1	Aparece un índice de los apartados en la primera página de cada unidad.
	Hay elementos facilitadores de	2	Se ofrecen en algunos apartados.

	motivación.		
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.	2	Cada unidad incluye un apartado de “prueba de evaluación diagnóstico” que incluye actividades de cada tipo de contenidos, pero suelen ser actividades cerradas y sin una finalidad comunicativa.
RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...	2	Sí, en algunas unidades. En el apartado de Escuchar y hablar suele haber un enlace a un audiovisual a partir del cual se trabaja.

Se trata de un libro dentro del marco de la LOE y de la LEC. Sigue las directrices del Currículum de lenguas de Secundaria.

Este manual tiene muy desarrollado el material para el profesor ya que incluye el despliegue curricular por competencias, además de las programaciones trimestrales. Proporciona abundantes recursos para tratar la diversidad y la evaluación, con las competencias relacionadas con los contenidos, las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación y las actividades de evaluación, junto con una rúbrica.

Aunque las unidades incluyen apartados para desarrollar las cuatro macrohabilidades y en algunas de ellas hay un eje vertebrador que las relaciona, el dedicado a la gramática aparece desvinculado, aislado del resto, a pesar de ser el que mayor peso tiene, y está enfocado a un aprendizaje sin ninguna finalidad comunicativa.

Todos los contenidos y actividades están tratados de forma muy rigurosa, atendiendo a los objetivos de la programación y del currículum.

Los subcapítulos dedicados a la Comprensión y Expresión tanto oral como escrita están planteados desde un enfoque por tareas, ya que las actividades *posibilitadoras* (según

denominación de Estaire y Zanón, 1999) se encadenan progresivamente para acabar con una propuesta de texto.

También en estos apartados se plantean interrogantes que crean conflictos cognitivos que el alumno debe resolver mediante estrategias de comprensión y expresión, relacionados con temas de interés para los jóvenes. No ocurre así en los que podríamos considerar más lingüísticos -gramática, ortografía y léxico-, donde las actividades son cerradas y no fomentan la creatividad del alumno.

Respecto a la evaluación, aunque no aparecen los indicadores de cada trimestre, sí se muestra una rúbrica con cuatro niveles de superación al final del manual de profesor, de manera que puede ayudarle a evaluar de forma más competencial.

La parte de reflexión sobre la evaluación no está pautada, sin embargo la información extraída a partir de los indicadores puede dar pie a ella.

El alumno puede realizar la prueba de evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimientos asimilados. Esta actividad evaluativa tiene el carácter de respuesta única, lo que facilita la corrección individual, en pareja o por el profesor, pero impide el desarrollo de la creatividad.

2.3.2.4. Editorial Edebé

Material de análisis	Fecha de análisis	30-3-2014
	Autoría	
	Título	Lengua castellana y literatura
	Subtítulo (si tiene)	
	Editorial	Edebé
	Localidad de edición	Barcelona
	Número de	2011

	edición y año	
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	Varios autores
	Título	Carpeta de recursos. Palabra y comunicación
	Subtítulo (si tiene)	
	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	<p>Contiene:</p> <p>Proyecto educativo de Edebé.</p> <p>Las programaciones de cada una de las unidades incluyen orientaciones y recursos. Cada unidad ofrece actividades de refuerzo y de ampliación de cada uno de los apartados de la unidad y una propuesta de actividad de evaluación.</p> <p>Otros recursos para la evaluación.</p> <p>Solucionario de las actividades.</p>

	CUESTIONES QUE SE ANALIZAN	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
		0 1 2 3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales	3	Se especifican los objetivos de cada unidad en el material del profesor, pero no en el de los

	<p>especificados en el mismo material.</p>		<p>alumnos.</p> <p>Los contenidos se corresponden a los objetivos propuestos.</p>
	<p>Los contenidos se interrelacionan entre sí.</p>		<p>Cada curso está dividido en tres libros. Uno por trimestre.</p> <p>Cada uno contiene 4 unidades, estructuradas del modo siguiente:</p> <p>Leer, escuchar, hablar y escribir (lectura y los textos).</p> <p>Educación literaria</p> <p>Conocimiento de la lengua (gramática, léxico y ortografía.</p> <p>Búsqueda o tratamiento de la información.</p> <p>Actividades de repaso.</p> <p>Prueba de competencias básicas.</p> <p>Anejos teóricos de los contenidos gramaticales.</p> <p>Únicamente están interrelacionados los contenidos de comprensión lectora y expresión escrita. El resto se presentan en apartados separados.</p>
	<p>Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: comprensión</p>	<p>3</p>	<p>Todos los contenidos tienen el mismo tipo de importancia y extensión en el manual.</p>

	lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, gramática, léxico, ortografía.		
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.	2	Sí, en su mayor parte, aunque en los contenidos gramaticales de sintaxis se proponen criterios de identificación no gramaticales, como preguntar al verbo.
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción (enfoque comunicativo).	0	Los contenidos gramaticales aparecen explícitos en el manual, desvinculados de los demás apartados de la unidad.
	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.	0	Solamente se plantean contenidos de lengua española, sin hacer ninguna referencia a elementos comunes con la lengua catalana y/o inglesa.
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.	3	Aparecen interrelacionados en el manual del profesor.
	Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.	3	Existen muchas actividades para facilitar el aprendizaje de cada objetivo y de cada contenido. Se concretan en el manual del profesor.

Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.	1	En los apartados de CL y EE sí hay una relación progresiva, pero en el resto de unidades las actividades se presentan aisladas unas de las otras.
Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.	0	No aparecen ni en el material del alumno ni el del profesor.
Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).	1	Solamente en el apartado de Búsqueda y/o tratamiento de la información.
Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.	1	La estructura de las unidades es muy estructuralista (teoría y actividades, en su mayor parte, cerradas). Las más motivadoras son las del apartado de Búsqueda y tratamiento de la información.
Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.	1	Solamente aparecen en el apartado de Búsqueda y tratamiento de la información.
Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.	1	Solamente en los apartados de Expresión escrita y de Búsqueda y tratamiento de la información.

	Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.	0	Al ser un manual es difícil que se adapte al contexto del alumno, pero de todas formas los textos y las actividades no se presentan de forma flexible para que se puedan adaptar al contexto de los alumnos.
	Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.		Solamente en los apartados de Expresión escrita y de Búsqueda y tratamiento de la información.
	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para desarrollar una tarea final común y competencial.	0	
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.	0	Aunque no se explicita, por la manera de presentar los contenidos se supone que debe haber una memorización previa para realizar las actividades finales o de evaluación.
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los objetivos planteados.	0	Al final del manual del profesor se encuentran unas pruebas de evaluación para cada trimestre así como una tabla con los indicadores relacionados con los contenidos clave de cada apartado, pero sin gradaciones o niveles.

	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.	2	En cada unidad se presentan pruebas de evaluación pero no el instrumento para recoger la información de cada alumno.
	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o en gran grupo).	0	En la evaluación (actividades de evaluación de la tabla de cada unidad) no se especifica el tipo de evaluación, aunque puede deducirse a partir de la actividad propuesta.
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.	0	No se proponen espacios de reflexión a partir de la evaluación.
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno.	1	Aparece un índice de los apartados en la primera página de cada unidad.
	Hay elementos facilitadores de motivación.	1	No aparecen en la mayor parte de los apartados.
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.	1	Al final de la unidad se proporciona un apartado de síntesis. Las actividades de evaluación giran en torno a un texto pero la mayor parte de ellas no están relacionadas entre sí.

RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...	2	Sí, en algunas unidades. Cada libro lleva un CD con audiciones para trabajar la comprensión oral.
-----------------	---	---	--

Se trata de un libro dentro del marco de la LOE y de la LEC. Sigue las directrices del Currículum de lenguas de Secundaria.

Este manual incluye el Proyecto educativo de la editorial con todas las programaciones de las unidades y abundantes recursos para tratar la diversidad.

Los contenidos están adecuados a los objetivos de la Etapa aunque no se explicitan para el alumno.

Los contenidos lingüísticos están equitativamente distribuidos en cada unidad, de manera que se da la misma importancia a la adquisición de las habilidades lingüísticas que a la gramática, aunque esta se complementa con anejos teóricos. Los diferentes apartados no tienen un eje común, excepto los referentes a comprensión lectora y expresión escrita que están interrelacionados.

Los contenidos gramaticales están actualizados. Sin embargo en aquellos contenidos referentes a los complementos verbales se siguen usando metodologías basadas exclusivamente en los significados, las cuales pueden originar ambigüedad.

Las actividades son abundantes y se encadenan progresivamente en los apartados de Comprensión lectora y de Expresión escrita, pero no sucede así en el resto de la unidad. Casi todas ellas son de respuesta única, por lo que no incentiva la motivación del alumnado ni fomenta la creatividad.

Respecto a la evaluación, se proponen diferentes pruebas para cada unidad, además de los indicadores generales para el curso, aunque no están graduados por niveles.

2.3.2.5. Editorial Casals

Material de análisis	Fecha de análisis	27-03-2014
	Autoría	Roberto Bravo, Begoña Davila, Pedro Moreno, Andrés Rico, Lourdes Salvador, Ana Soblechero, Juan Torralba, Emilia Navarro, Alfredo Reina.
	Título	Lengua castellana y literatura
	Subtítulo (si tiene)	
	Editorial	Casals
	Localidad de edición	Barcelona
	Número de edición y año	Tercera edición Marzo 2012
	Colección	
	Otros datos de interés	
Material para el profesorado	Autoría	
	Título	
	Subtítulo (si tiene)	
	Papel que se le otorga al profesor	
	Otros datos de interés	Contiene: Aportaciones a las competencias básicas

		<p>Objetivos de la materia</p> <p>Relación de las dimensiones del currículum con los objetivos de la ESO</p> <p>Los contenidos oficiales del curso.</p> <p>Los criterios de evaluación</p> <p>La programación trimestral</p> <p>Y en cada unidad:</p> <p>Las competencias básicas que se trabajan</p> <p>Los recursos digitales que aparecen.</p> <p>Una tabla con las competencias básicas, las sesiones, los objetivos específicos, los contenidos relacionados con cada objetivo, las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación y las actividades de evaluación.</p> <p>Orientaciones didácticas sobre cómo trabajar cada apartado de la unidad.</p> <p>Banco con actividades de refuerzo, de ampliación y de consolidación.</p> <p>Actividades de evaluación tipo test.</p> <p>Solucionario de las actividades.</p> <p>Al final se encuentran unas pruebas de evaluación para cada trimestre y una rúbrica con los indicadores relacionados con los contenidos clave.</p>
--	--	---

	CUESTIONES QUE SE ANALIZAN	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
--	----------------------------	------------	---------------

		0 1 2 3*	
CONTENIDOS	Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.	3	
	Los contenidos se interrelacionan entre sí.	1	<p>El manual presenta 3 módulos de desigual proporción :</p> <p>Lengua- Competencia en comunicación lingüística que contiene 10 unidades con la siguiente estructura:</p> <p>Cada unidad presenta 6 apartados: 1) Escucho y comprendo. Me expreso. 2) La lectura. 3) La comunicación. 4) Taller de escritura. 5) La gramática.</p> <p>Conocimiento de lengua:</p> <p>Que incluye Ortografía y Léxico.</p> <p>Educación literaria</p> <p>5 unidades de literatura distribuidas en 1) Escuchar y hablar; 2) La información; 3) Comentario de texto; 4) Taller de escritura; 5) Y ahora, cine.</p> <p>Además incluye un apartado de trabajos de literatura y un anexo.</p>

			En alguna unidad hay un eje que relaciona los contenidos de cada apartado, por ejemplo la 9, que empieza tratando la entrevista personal a nivel oral, después escrito y continúa con los géneros periodísticos. Pero la parte de gramática aparece de nuevo aislada.
	Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, gramática, léxico, ortografía.	1	En todas las unidades aparecen contenidos de EO (Escuchar y hablar), de lectura y comunicación y gramática. Sin embargo el apartado “Taller de escritura” solamente se incluye en 4 unidades. En cuanto a los distintos apartados, el que tiene mayor peso por el número de páginas que se le dedican es el de gramática.
	Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.	3	
	El aprendizaje de los contenidos gramaticales parte de la reflexión metalingüística vinculada al uso, relacionada con actividades de comprensión y producción (enfoque comunicativo).	0	Los contenidos gramaticales aparecen explícitos en el manual, desvinculados de los demás apartados de la unidad.

	Se plantean los contenidos comunes a las lenguas curriculares a partir de un tratamiento integrado de lenguas.	0	Solamente se plantean contenidos de lengua española, sin hacer ninguna referencia a elementos comunes con la lengua catalana y/o inglesa.
ACTIVIDADES	Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.	3	Aparecen interrelacionados en el manual del profesor.
	Para cada objetivo y para contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje.	3	Existen muchas actividades para facilitar el aprendizaje de cada objetivo y de cada contenido. Se concretan en el manual del profesor.
	Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.		<p>En el apartado de Escuchar y hablar las actividades aparecen encadenadas y hay una progresión hasta llegar a una tarea final.</p> <p>En la lectura, también hay actividades de CL donde se percibe la progresión, se propone alguna actividad de léxico y acaba con una propuesta de Expresión escrita, pero no se contemplan las fases de planificación, borrador, revisión, elaboración del texto definitivo, evaluación y comunicación.</p>

Se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.	0	En el manual del alumno, no aparecen.
Existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad (tareas).	2	Sí existen en los dos primeros apartados de las unidades. En el resto, no.
Las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.	2	Dependiendo del apartado de la unidad.
Se plantean interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos.	1	Sí, en la primera parte de la unidad (escuchar y hablar).
Se proponen actividades de elaboración y de construcción de significados.	2	Sí, excepto en los apartados de gramática, ortografía y léxico.
Se proponen actividades de contextualización y de aplicación.	1	Al ser un manual es difícil que se adapte al contexto del alumno, pero intenta aproximarse a temas que interesan a los adolescentes y que lo apliquen, excepto en los apartados citados anteriormente.
Predominan las actividades abiertas, que fomenten la originalidad y la creatividad del alumno.	2	Sí, excepto en los apartados de gramática, ortografía y léxico.

	Se plantean actividades en las diferentes lenguas del currículum relacionadas entre sí para desarrollar una tarea final común y competencial.	0	
	Se proponen actividades de memorización y/o ejercitación comprensiva.	0	No se explicitan actividades donde se pida la memorización, si, en cambio, la ejercitación comprensiva.
EVALUACIÓN	Los indicadores propuestos son adecuados a cada uno de los objetivos planteados.	2	No aparecen indicadores, solamente criterios de evaluación, excepto en la evaluación del tercer trimestre, donde se presentan bastantes indicadores por dimensiones con cuatro niveles de superación (rúbrica).
	Se utilizan diversos tipos de instrumentos de evaluación.	2	En cada unidad se presentan pruebas de evaluación pero no el instrumento para recoger la información de cada alumno. Al final del manual del profesor se encuentran unas pruebas de evaluación para cada trimestre y una rúbrica con los indicadores relacionados con los contenidos clave.
	Se plantean diferentes tipos de evaluación (individual, autoevaluación, coevaluación en parejas o en grupos pequeños o	0	En la evaluación (actividades de evaluación de la tabla de cada unidad) no se especifica el tipo de evaluación, aunque puede

	en gran grupo).		deducirse a partir de la actividad propuesta.
	La evaluación se plantea como medio para reflexionar sobre el error y buscar mecanismos de mejora.	0	No se proponen espacios de reflexión a partir de la evaluación.
SECUENCIAS DE LECTURA	Existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno.	1	Aparece un índice de los apartados en la primera página de cada unidad.
	Hay elementos facilitadores de motivación.	2	Dependiendo de los apartados.
	Se proponen actividades de síntesis y resúmenes que faciliten realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.	2	Cada unidad incluye un apartado de “prueba de evaluación diagnóstico” que incluye actividades de cada apartado, pero suelen ser actividades cerradas, sin un eje común ni una finalidad comunicativa.
RECURSOS	Se facilitan recursos complementarios, especialmente digitales, como webquest, blogs, enlaces a diccionarios on line...	2	Sí, en algunas unidades. En el apartado de Escuchar y hablar suele haber un enlace a un audiovisual a partir del cual se trabaja.

Se trata de un libro dentro del marco de la LOE y de la LEC. Sigue las directrices del Currículum de lenguas de Secundaria.

El manual del profesorado, además de contemplar todas las indicaciones del currículum, desarrolla un tipo de programación muy competencial, tanto por lo que afecta al desarrollo de las competencias básicas como a la evaluación, que incluye indicadores relacionados con los contenidos clave de cada unidad.

En el libro se tratan las diferentes dimensiones de la materia de lengua, aunque es la gramatical la que recibe mayor peso, a la vez que se presenta desvinculada del resto de dimensiones. En cambio, sí se relacionan en la mayor parte de los apartados que hacen referencia al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Se proponen numerosas actividades en cada apartado, e incluso en alguno de ellos, por ejemplo en Escuchar y hablar, se plantea una tarea final.

Este manual muestra una visión competencial en el aprendizaje de la lengua oral y escrita, tanto en el plano de comprensión como de expresión, pero sigue una metodología estructuralista, con explicaciones teóricas y actividades cerradas, en las subdisciplinas gramaticales, léxicas y ortográficas.

En la evaluación hay un intento de introducir la rúbrica como instrumento evaluador, pero falta profundizar en un método más reflexivo y de aprendizaje respecto al error.

2.3.2.6. Conclusiones

En primer lugar hay que reconocer que las editoriales, en los últimos años, han hecho un gran esfuerzo para adaptarse a las exigencias del Departament d'Ensenyament y de los profesores para adaptar sus materiales al despliegue de las competencias básicas, tanto en lo que respecta a la programación de los contenidos como a la evaluación.

Hace pocas décadas ni siquiera existía el manual del profesor, o como mucho, se ceñían a ser exclusivamente el solucionario de las actividades del alumno. En cambio, en la actualidad, todos los sellos editoriales ofrecen tomos de gran envergadura, con toda la programación desarrollada, instrumentos de evaluación, actividades de refuerzo y ampliación, pruebas de control, tablas de contenidos, objetivos, indicadores... y recursos complementarios.

También hay que valorar las dificultades que han debido superar intentando aplicar en sus productos las competencias básicas, que, hasta la aparición de los documentos de

despliegue de estas que empezó a publicar el Departament en enero de 2014, solamente se definían de forma genérica en las diferentes normativas, pero no se daban pautas de cómo trabajarlas ni cómo evaluarlas.

Teniendo en cuenta que en el currículum publicado en el decreto 112/2007 de 20 de julio, la mayor parte de los objetivos, en el ámbito de lenguas, hacen referencia a la expresión y a la comprensión, tanto orales como escritas, cabe evidenciar que en los manuales surgidos a partir de este despliegue se ha incidido de forma especial en los contenidos relacionados con las macrohabilidades, ha aumentado la relevancia de la dimensión comunicativa, que incluye apartados de comprensión y expresión oral, sobre los más tradicionales como la lectura, la expresión escrita o la gramática.

También el tratamiento de estos últimos contenidos se ha transformado recientemente, ya que las lecturas que se ofrecen ya no son solamente fragmentos de obras clásicas sino también textos de obras contemporáneas y las actividades de comprensión lectora se han abierto más, buscando la reflexión y la valoración del alumnado. En cuanto a la expresión escrita, se proponen temáticas más cercanas a la realidad de los jóvenes e incluso, en algunos casos, se convierten en pequeños proyectos de escritura. Aun así, todavía falta madurar algunas ideas, como la reflexión sobre el propio proceso de escritura, que puede favorecer la elaboración de esquemas, borradores o la revisión mediante rúbricas trabajadas previamente.

Probablemente, en el campo donde menos se ha avanzado es en el del aprendizaje de la gramática. En todos los libros analizados se sigue la misma metodología que hace décadas: distribución de los contenidos en compartimentos-estanco, aislados del resto, con exposiciones teóricas más o menos desarrolladas y/o esquematizadas y ejercicios de respuesta única, de fácil corrección. En todos los casos, la gramática se trabaja descontextualizada del uso y sin ninguna finalidad comunicativa.

Aunque aquí solamente se han analizado los manuales de 1º de ESO, como muestra de una línea editorial, si se observa la secuenciación de contenidos lingüísticos a lo largo de toda la Etapa de ESO de una misma empresa, se puede llegar a la conclusión de que ciertos contenidos se repiten curso tras curso y, si además se hace lo mismo con los de lengua catalana, se apreciará que un mismo alumno puede llegar a estudiar de forma teórica, y poner en práctica actividades muy similares, contenidos como el artículo, el

adjetivo, el verbo... ocho veces a lo largo de la secundaria (cuatro en catalán y cuatro en español) más las innumerables en que lo ha hecho en Primaria y las que lo hará en los cursos post-obligatorios.

Aun así, la experiencia demuestra que, a menudo, los alumnos llegan al final de la Secundaria Obligatoria sin ser capaces de distinguir algunas categorías gramaticales o hacer correctamente la concordancia entre el sujeto y el verbo en algunas oraciones, pese a que se han dedicado, durante años, a analizar oraciones morfosintácticamente.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el tratamiento que se le da a la evaluación. Se observa que, en la mayor parte de los manuales, esta ha pasado de tener un papel prácticamente inexistente o muy secundario a formar parte de uno de los ejes principales, de manera que se ofrecen numerosas pruebas y tablas con indicadores para seguir la progresión y la adquisición de las competencias de cada alumno.

Aun así las pruebas son de carácter cerrado y sin finalidad comunicativa. Las tablas de indicadores precisan la concreción que aporta la gradación por niveles. También se echan de menos pautas para la reflexión tanto para el alumno como para el profesor, para poder valorar la progresión en el aprendizaje, o sea, favorecer que el error sea un punto de arranque para la adquisición de nuevos conocimientos o la modelación de algunos de ellos.

Hay que valorar también muy positivamente la abundancia de recursos tanto para consolidar los conocimientos como para reforzarlos o ampliarlos dependiendo de la diversidad del alumnado. Cabe destacar los múltiples recursos TAC que complementan a los que se proporcionan en papel.

Para finalizar, cabe señalar las dos orientaciones contrapuestas en la enseñanza de la gramática en el aula que presenta Ana Camps en Ribas (2010).

La primera es la que, según Camps (2010), viene marcada generalmente por el profesor que sigue o utiliza como material básico el libro de texto. Las clases y los materiales abordan el estudio del sistema lingüístico sin tener en cuenta las funciones que sus elementos tienen en el texto y en el discurso, de manera que se basa en el estudio formal de la lengua. Se trata de un método de transmisión de enseñanza que sigue el siguiente esquema: 1) ejemplo paradigmático de la cuestión gramatical; 2) extracción de las

características básicas de la categoría; 3) formulación de la definición como punto de partida de ejercicios para la identificación de elementos que pertenecen a dicha categoría; 4) ejercicios como simple aplicación de la definición de la categoría gramatical.

La segunda se basa en experiencias de enseñanza de las formas y estructuras lingüísticas a partir de las actividades de comprensión y en especial de producción de textos. Se orientan a abordar el conocimiento de las estructuras sintácticas a partir de las necesidades de escritura que plantean determinados géneros discursivos.

Según la descripción de ambas orientaciones, los libros de texto más usados en las clases de Lengua Española de los centros de secundaria de Cataluña, a partir de los datos obtenidos por nuestro estudio, siguen la primera, o sea, una metodología de transmisión de conocimientos.

2.4.4. Principios y planteamientos de las editoriales

En nuestro estudio sobre la metodología en que se sustentan los libros de texto que hemos analizado, se ha considerado interesante conocer el punto de vista de las editoriales sobre qué y cómo elaboran los manuales que ofrecen a los profesores e institutos.

De las cinco editoriales a las que se envió la entrevista, solamente dos¹³ de ellas respondieron y una se disculpó por falta de tiempo. Aunque creemos que una mayor aportación nos hubiera proporcionado una visión más completa de los criterios editoriales en el diseño de sus materiales, las respuestas de las dos empresas aportan, desde nuestro punto de vista, información suficientemente relevante.

2.4.4.1. Entrevista a las editoriales

La entrevista, que se envió a través de correo electrónico a un responsable de la editorial, incidía especialmente en los criterios metodológicos que siguen los autores de los libros, quién los decide, cómo se deciden, en qué bases legales se sustentan, qué

¹³ Las editoriales que colaboraron en este trabajo fueron Barcanova y Teide.

éxito tienen entre los clientes,... Se indican a continuación las preguntas que se formularon:

- 1) ¿Quién marca la línea pedagógica del libro de texto? (la editorial, el autor, otros...). ¿Por qué se elige una línea en concreto? ¿Qué fundamentos (teóricos, prácticos...) tiene?
- 2) Si la editorial tiene más de una línea pedagógica, ¿cuál es la que más éxito de ventas alcanza?
- 3) ¿Se parte de un análisis profundo del marco legal? ¿Qué documentos normativos se tienen en consideración?
- 4) ¿A qué se da más importancia en la programación: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación...?
- 5) ¿Qué contenidos lingüísticos tienen mayor relevancia en el momento de elaborar el material: gramaticales, léxicos, literarios, desarrollo de las macrohabilidades (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita)...? (pueden enumerarse en orden de importancia, a poder ser argumentando el motivo).
- 6) ¿En los centros de secundaria se tiende a elegir el mismo libro de texto para las dos lenguas oficiales?
- 7) ¿Qué aceptación tiene el producto entre los profesores? ¿Qué valoran más en los libros de texto (teoría, la programación, el material complementario, las actividades, otros?)
- 8) Otros aspectos relevantes que deseen exponer.

2.4.4.2. Síntesis de las respuestas de las editoriales

A pesar de que una mayor participación de las editoriales hubiera aportado más información sobre sus planteamientos y criterios en la elaboración de sus manuales, las respuestas de las dos que colaboraron han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Cada editorial marca su línea pedagógica a partir de su visión sobre las tendencias educativas actuales, de la experiencia y conocimientos de los autores y de las demandas de los profesores.

- Se siguen las orientaciones del currículum pero, en algunos casos, se toman decisiones fuera de estas en busca del beneficio en el aprendizaje de los alumnos.
- Se priorizan aquellos contenidos relacionados con la adquisición de las competencias comunicativas (expresión y comprensión orales y escritas). Después del análisis de los libros de texto, se ha observado que se han incorporado apartados específicos denominados competencias básicas, en los que predomina la comprensión lectora y la expresión oral y la escrita, pero apenas aparecen proyectos de lengua en los que se integren todas las macrohabilidades.
- En la elaboración de los manuales prima la selección de las lecturas, el rigor en los contenidos teóricos y la variedad y cantidad de actividades. En los resultados del formulario¹⁴ que se pasó a los profesores de lengua española observamos que estos tres elementos son los que se tienen en mayor consideración cuando el profesorado valora y elige la editorial a utilizar en sus clases.
- En cuanto a si se usa la misma editorial en lengua catalana y en española, las respuestas de las editoriales y de los profesores son casi idénticas: entorno a un 50% de los centros lo hacen. De todas formas, este hecho tampoco implica que se siga la misma metodología ni que haya una programación común, igual que tampoco lo hace el que no compartan línea editorial.
- Finalmente, las editoriales aseguran que los libros de texto tienen una buena aceptación entre los docentes.

¹⁴ Véase el capítulo 2.2.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las bases teóricas fundamentales para alcanzar el objetivo general de la investigación: Establecer los principios metodológicos para programar secuencias didácticas en lengua española como L2 en centros de secundaria de Cataluña a partir de la enseñanza por tareas y proyectos de lengua y el Tratamiento integrado de lenguas.

En el primer epígrafe se realizará un amplio recorrido por los principales métodos de enseñanza de la lengua, fijando especialmente el foco de atención en el tratamiento que se da a la gramática y a qué gramática enseñar. En este apartado, se introducen además las características de las metodologías más actuales en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas: los programas comunicativos e interaccionistas, sobre los que se profundizará en el apartado 3.1.4 y 3.2.

A continuación se profundiza sobre la necesidad de la reflexión gramatical en el aprendizaje de lenguas y cómo hacerlo. Para ello será necesario determinar qué gramática es la más adecuada para desarrollar la competencia comunicativa.

El apartado siguiente se centra en las metodologías de enseñanza de lenguas más actuales, las basadas en enfoques comunicativos. Estos métodos incorporan la gramática como un contenido que hay que conocer para tener un buen dominio de la lengua, que deberá demostrarse resolviendo problemas o situaciones reales de comunicación, denominadas tareas.

Otro principio básico es el tratamiento integrado de lenguas, que se desarrolla en el apartado 3.4. El mundo actual es plurilingüe y la transferencia de conocimientos y habilidades entre lenguas que hacen los hablantes es evidente, de la misma manera que debe serlo en los métodos de enseñanza.

Finalmente, para completar el estudio de todos los pilares básicos de esta investigación, se desarrollan las características de los libros de texto, los parámetros para evaluarlos y el uso que los profesores hacen de ellos.

3.1. Métodos de enseñanza de lenguas y gramática

Antes de entrar en el análisis sobre qué método es el más adecuado para aprender gramática en una L2 cabe preguntarse qué gramática hay que enseñar.

3.1.1. Tipos de gramática

Cuenca (1992) habla de tres tipos de gramática:

- La normativa, que determina el uso correcto e incorrecto de la lengua, a partir del uso culto de la lengua. Se trata de una gramática estática, que ignora la diversidad lingüística y condiciona su evolución natural. Los usos literarios, generalmente más conservadores, son los que marcan la corrección y la incorrección.
- La gramática descriptiva, que expone los principios generales de la lengua deducidos del análisis de producciones concretas. Esta gramática analiza un corpus mucho más amplio -elaborado, espontáneo, oral, escrito...-, pero se centra exclusivamente en producciones ya existentes y no formula predicciones sobre las posibilidades evolutivas de la lengua.
- La gramática predictiva, que pretende formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, es la que desarrolla, especialmente, el generativismo, basándose en las capacidades del ser humano, a partir de unas reglas y principios generales, para producir y entender enunciados dichos o de nueva creación.

A estos tipos de gramática, Cuenca (1992) añade otros, formulados desde puntos de vista distintos:

- La gramática analítica, que consiste en la descripción sistemática de la estructura de una lengua.
- La gramática pedagógica, que pretende también describir la lengua pero con el objetivo de ayudar en la enseñanza y aprendizaje de esta. Se diferencia de la anterior porque esta no es exhaustiva, ya que elige los aspectos que pueden crear más dificultades a los alumnos, y no es unitaria, porque depende del modelo lingüístico del que parten los aprendices, según su L1.
- La gramática intuitiva, que es el conjunto de conocimientos que tiene cualquier persona sobre las lenguas que habla. Este concepto está íntimamente unido al de interlengua, porque está en constante evolución y representa las reglas adquiridas de la L1, de la L2 y las que no pertenecen a ninguna de las dos sino a la intersección en su aprendizaje.

- La gramática explícita, que es la que se hace evidente en las explicaciones del profesor, es decir, es producto del aprendizaje consciente de la lengua, que puede hacerse deductiva o inductivamente.
- La gramática implícita, que se desprende del aprendizaje interactivo de la lengua y no a partir de la reflexión metalingüística.

A partir de las dos últimas concepciones de gramática, se desprenden los términos de aprendizaje y de adquisición. El primero estaría más unido al conocimiento explícito y reflexivo de la lengua, mientras que el segundo lo estaría con un proceso similar al seguido en la L1. Para autores como Krashen (1982), la gramática explícita no es útil si el aprendizaje no deriva en adquisición, esto es, la función de este tipo de gramática es su aplicación en el uso lingüístico real.

3.1.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje

Especialmente interesante es el recorrido histórico y metodológico que realiza Cuenca (1992) sobre las diferentes tendencias en la enseñanza de la gramática, tanto en L1 como en otras lenguas:

- La gramática tradicional, que engloba las aplicaciones de diferentes marcos teóricos. Se caracteriza, principalmente, por su tendencia normativa, además de descriptiva. Recibe una importante influencia de las gramáticas de las lenguas clásicas, basadas casi exclusivamente en la morfología y las partes de la oración, analizadas de forma taxonómica. Por tanto, los contenidos son las definiciones, reglas y listas de ejemplos-modelo. Parte de discursos propios de la lengua escrita literaria.

La aplicación de este tipo de gramática en las clases supone la memorización de definiciones y de reglas del considerado uso correcto. Las clases consisten en la explicación teórica del concepto por parte del profesor y la realización de ejercicios diseñados especialmente para comprobar el paradigma trabajado.

El método en el que se ha concretado este tipo de gramática es el de gramática-traducción, cuya finalidad es que el alumnado sea capaz de leer obras literarias, por lo que suele centrarse casi exclusivamente en la lengua escrita y obviar la oral. Se trata de un método deductivo en el que los contenidos fundamentales son los gramaticales, aprendidos a partir de las definiciones, la adquisición de

vocabulario y la aplicación de paradigmas y reglas de combinación previamente aprendidas memorísticamente. La traducción, con la mayor exactitud posible, de una lengua a otra es una práctica habitual. Las unidades suelen estar estructuradas en la explicación de la regla gramatical, la adquisición de vocabulario bilingüe, observación y análisis de la regla y del vocabulario, lectura de textos literarios y ejercicios elaborados para practicar los contenidos estudiados.

- La lingüística estructural es la realización del estructuralismo y el conductismo en el aula de lengua. El método desarrollado por esta corriente lingüística es el método audio-lingual. La gramática que se enseña con esta metodología es descriptiva. Se considera que el uso de la lengua materna en el aprendizaje de la L2 o de la LE conduce a errores y, por tanto, se evita. El aprendizaje se basa en la imitación y la repetición, según los principios del conductismo, o sea en la lengua oral; la escrita se introduce posteriormente. La lengua se concibe como un conjunto de estructuras, que empiezan con el análisis fonológico y sintáctico. Los idiomas se estudian al margen de la L1 porque se considera que cada lengua tiene su propio sistema, independiente de los demás. Los ejercicios habituales son de repetición, de rellenar huecos, de transformación de estructuras, de reformulación, además de diálogos dirigidos.

Este método introduce recursos audiovisuales para escuchar y grabar las producciones con el fin de poder imitarlas, repetirlas y memorizarlas, pero el significado y el contexto apenas se tienen en cuenta.

El profesor es el que proporciona los estímulos al alumno para que pueda reconducir sus propias producciones.

- La gramática generativa, basada en las ideas sobre el innatismo y la creatividad, ejerce un importante papel en la enseñanza de las lenguas, pues define el lenguaje como una capacidad innata del ser humano, que se caracteriza por la creatividad y no por la mera repetición de conductas. Se deja de hablar de aprendizaje para usar el término *adquisición* de la competencia lingüística. Esta corriente, que cree en unos universales lingüísticos comunes a todas las lenguas,

proporciona la base para el Tratamiento integrado de lenguas¹⁵ cuando distingue entre gramática nuclear y gramática periférica. Esta está formada por los rasgos específicos de cada lengua, mientras que aquella está constituida por los principios lingüísticos comunes. Entre ambas se encuentran los parámetros, que, a pesar de ser comportamientos específicos, son característicos de más de una lengua, por lo que se pueden incluir en la gramática nuclear.

No se puede afirmar que se haya desarrollado ningún método didáctico a partir de estas premisas lingüísticas y su incidencia en las clases no ha ido más allá de un simple cambio de terminología, pero sin duda ha ejercido una importante influencia en métodos posteriores, como el enfoque comunicativo, al cual ha dejado en herencia conceptos como el innatismo, la creatividad, la formulación de hipótesis como método de adquisición, la necesidad de contacto con la L2 para poder comprobar sus hipótesis, el error como mecanismo de aprendizaje, la importancia de la gramática explícita, la comparación entre lenguas y el papel de facilitador del aprendizaje por parte del profesor en lugar de simple transmisor de conocimientos.

- La lingüística textual toma como eje central del análisis lingüístico el texto o discurso por su valor semántico y comunicativo. Se trata de una teoría lingüística íntimamente relacionada con otras disciplinas como la psicología, la sociología o la estilística. Los subsistemas fundamentales son la sintaxis, la semántica y la pragmática, trabajados siempre en función del uso comunicativo de la lengua.

Esta corriente considera el texto como la unidad lingüística fundamental caracterizada por su valor semántico y comunicativo, sujeta a tres propiedades imprescindibles: la adecuación, la coherencia y la cohesión. Por ello el método que se desarrolla es el enfoque comunicativo, que incide en el aprendizaje interactivo, significativo y comunicativo a partir de los conocimientos previos del alumnado. Es decir, el texto se convierte en el elemento central, porque ser capaces de entenderlo o de producirlo es lo que garantiza la competencia comunicativa de los aprendices y no el dominio de reglas gramaticales, de la

¹⁵ Se desarrollará en el capítulo 3.4.

pronunciación o del vocabulario. La lengua oral y la escrita adquieren la misma importancia, cada una con sus peculiaridades, porque la segunda no es una mera transposición escrita de la primera.

Lomas (1999) resume esquemáticamente, adaptando un cuadro de Breen (1987), los diferentes tipos de programas desarrollados desde los años sesenta que se han comentado anteriormente:

Cuadro nº 2: Diseño de programas de enseñanza de lenguas

Tipos de Programa de Enseñanza	Conocimientos	Conceptos clave
Programas formales (años sesenta)	Lingüísticos	Sistema lingüístico Norma Componente fonológico Componente morfosintáctico Componente léxico
Programas funcionales (años setenta)	Lingüísticos Pragmáticos	Actos de habla Funciones sociales al lenguaje
Programas procesuales y comunicativos (años ochenta)	Lingüísticos Sociolingüísticos Discursivos Estratégicos	Corrección Adecuación Cohesión Coherencia Negociación Competencia comunicativa Comunidad de habla

Interesantes también son los dos cuadros-resumen de los diferentes métodos de aprendizaje de la primera lengua y de la lengua extranjera que aporta Camps (2005):

Cuadro n° 3: Metodologías de enseñanza de la primera lengua

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL	Enfoque transmisor de la enseñanza de la lengua centrado en los conocimientos gramaticales, que son tratados desde una perspectiva normativa y que se refieren fundamentalmente a la lengua escrita.
LA PEDAGOGÍA NATURAL	La propuesta propugnada por Freinet, que se centra en una experimentación guiada por los intereses de los alumnos y que se concreta, por lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, en el desarrollo intuitivo de sus habilidades expresivas.
LAS PROPUESTAS DE BASE ESTRUCTURALISTA	Metodologías atentas a la organización interna de la lengua como sistema de signos, que diferencian la oralidad de la escritura y que pretenden inducir al funcionamiento del sistema a partir del análisis de su uso.
LA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN	La priorización de la atención del uso lingüístico por encima de la atención al sistema caracteriza este enfoque, que atiende tanto a la oralidad como a la escritura y que se centra en la actividad del aprendiz como protagonista de los intercambios comunicativos.
LAS PROPUESTAS DE BASE COGNITIVA	Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua centrado también en la actividad del aprendiz pero no en los aspectos externos sino en los internos: los procesos mentales implicados en el uso y el aprendizaje de la lengua.

Cuadro nº 4: Métodos de enseñanza de segundas lenguas

MÉTODO GRAMÁTICA – TRADUCCIÓN	Enfoque transmisor de la enseñanza de la lengua, centrado en los conocimientos gramaticales que se aplican a la traducción directa e inversa de la lengua escrita.
MÉTODO DIRECTO	Propuesta basada en la consideración de que las segundas lenguas se aprenden como la primera: de una manera natural y espontánea en función de las necesidades expresivas y comunicativas de los aprendices.
MÉTODO AUDIOLINGUAL	Método organizado en función de la concepción de la lengua como un sistema de signos que mantienen entre ellos relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. El aprendizaje de la lengua consiste en la adquisición de hábitos de comportamiento lingüístico.
ENFOQUE NATURAL	La adquisición de las segundas lenguas se realiza, como la de las primeras, de manera inconsciente. La tarea del profesorado de lenguas tiene que centrarse en la calidad y la cantidad de input que recibe el aprendiz.
MÉTODOS COMUNICATIVOS	Aproximación centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, en las habilidades orales y escritas de uso de la lengua en la comunicación, para tareas de recepción y de producción.

La misma autora, Camps (2005), establece nexos entre las distintas teorías lingüísticas con las metodologías desarrolladas tanto en primeras como en segundas lenguas:

Cuadro nº 5: Relación de las teorías lingüísticas con las metodologías de las primeras lenguas y las metodologías de segundas lenguas

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PRIMERAS	METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS
Ningún modelo explícito de referencia	Pedagogía tradicional	Método gramática-traducción
Teorías innatistas	Pedagogía natural	Método directo

		Enfoque natural
Conductismo	Propuestas de base estructuralista	Método audiolingüístico
Teorías de base cognitiva sobre el uso de la lengua	Propuestas de base cognitiva	Métodos comunicativos*
Teorías interaccionistas	Pedagogía de la comunicación	
*Se han denominado como métodos comunicativos propuestas metodológicas significativamente diferentes desde la perspectiva del marco adquisicional que toman como referencia.		

3.1.3. El papel de la gramática según el método de aprendizaje de lenguas

Camps (2010) presenta dos modelos opuestos en los que se mueve actualmente la enseñanza de la gramática. El mayoritario, especialmente en secundaria, consiste en el estudio del sistema de la lengua independientemente del papel que desarrolla en el discurso. Se trata de un modelo de transmisión, en que el profesor muestra un ejemplo paradigmático de la cuestión gramatical, se extraen las características básicas, se formula la definición y se realizan ejercicios en los que se pone en práctica lo expuesto en la definición. No tiene en cuenta los aspectos semánticos ni los pragmáticos, sino exclusivamente los formales. El minoritario, en cambio, parte de actividades de comprensión y, sobre todo, de producción de textos. Los contenidos gramaticales están en función de las necesidades de escritura, por ejemplo la pasiva en los titulares de los periódicos.

Frente a esta dicotomía, propone basar la enseñanza en la actividad de los alumnos con los elementos lingüísticos; facilitar la abstracción, generalización y sistematización de los conceptos; establecer conexiones entre conocimiento sistemático y uso de la lengua, así como favorecer el diálogo y la colaboración entre los participantes en el proceso de aprendizaje.

A pesar de que se establezcan estas bases, Camps (2010) reconoce un importante número de obstáculos en el aprendizaje gramatical, que agrupa en:

- Obstáculos referidos al objeto del saber: la falta de una gramática pedagógica, la plurifuncionalidad habitual de las formas lingüísticas, la dificultad del paso de la gramática implícita a la explícita en determinadas etapas evolutivas.
- Obstáculos metodológicos: predominio de modelos de enseñanza de transmisión, a pesar de los intentos de incorporar metodologías centradas en la actividad lingüística del alumno.
- Obstáculos de aprendizaje de los estudiantes (conceptualización y sistematización): se debe procurar convertir el conocimiento implícito en explícito, además de trabajar con el fin de adquirir los conocimientos científicos que permitan aprender el funcionamiento de las lenguas y mejorar los usos formales. Aunque la enseñanza de la gramática se base en el uso, se harán necesarias la abstracción, la generalización y la sistematización como modo de adquisición de nuevos conocimientos aplicables a la mejora de los usos propios.

3.1.4. Programas comunicativos e interaccionistas

En los programas comunicativos e interaccionistas, propugnados por el *MCER*, el objetivo es la obtención de la competencia comunicativa, definida por Hymes (1971) como un saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma. Incluye no solamente la gramática (competencia gramatical) sino también las variedades lingüísticas y las circunstancias enunciativas (competencia sociolingüística), el uso de las diferentes tipologías textuales (competencia discursiva) y los mecanismos para solucionar dificultades comunicativas (competencia estratégica). Adquiere mayor relevancia la fluidez, que se consigue mediante una enseñanza globalizadora que incluye las cuatro macrohabilidades, frente a la corrección. Para adquirir esta competencia se considera que las lenguas no deben estudiarse sin tener en cuenta las intenciones y los contextos comunicativos en los que se producen los intercambios lingüísticos.

Canale (2000:74) define el enfoque comunicativo como “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa en la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.”

Widdowson (2000), en Llobera, M. (2000:85.), ante la pregunta de si es posible adquirir la habilidad gramatical sin la pragmática, confirma que, en el estructuralismo, el aprendizaje formal de la lengua iba acompañado de la práctica dirigida a la consecución de la habilidad gramatical, o sea la habilidad se estimulaba “para presentar la lengua como sistema (*usage*) más que para hacer un uso real de ella (*use*)”.

Este enfoque, nacido en la década de los setenta del siglo pasado en el marco de los estudios anglosajones, ha recibido la influencia de distintas disciplinas (Lomas, 2015): sociología del lenguaje, etnografía de la comunicación, etnometodología y análisis de la conversación, sociolingüística interaccional e interaccionismo simbólico, psicolingüística y ciencias cognitivas, pragmática, lingüística del texto y teorías de la comunicación, semiología y semiótica

Dichas disciplinas aportan a esta metodología de didáctica de las lenguas conceptos de suma importancia como la relación de las lenguas con las estructuras sociales, la relación de estas con el pensamiento, la interacción, la necesidad de contextualización del uso lingüístico, la adquisición basada en la capacidad de desarrollo del aprendiz, el texto como elemento básico y el conocimiento de sus propiedades, el enunciado y el destinatario...

Fontich (2010), citando a van Pol y otros (2008), resume nueve estrategias que se deben desarrollar en una secuencia didáctica y que responden a tres movimientos –de contingencia, en la que el profesor se adecua al nivel inicial del alumno; de retirada gradual de la ayuda a medida que este aumenta el nivel; de transferencia de responsabilidad y promoción de la autonomía-:

- 1) modelar (mostrarse como modelo a imitar, tanto en las acciones cognitivas como en las metacognitivas);
- 2) instruir (explicar a los alumnos qué tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer y por qué);
- 3) reducir el margen de maniobra (simplificar la tarea para que esté al alcance de las capacidades del estudiante);
- 4) destacar aquellos aspectos más relevantes de la actividad;

- 5) preguntar para despertar la acción de los aprendices;
- 6) implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje lingüístico;
- 7) ofrecer *feed-back* devolviendo información sobre el progreso;
- 8) tutelar la actividad para prevenir la frustración y controlar el aprendizaje ofreciendo incentivos positivos;
- 9) justificar los fenómenos aportando los motivos de cada paso.

A pesar de que este enfoque intenta instalarse en las clases de lengua, Lomas (2007) reconoce que la enseñanza sigue centrada en el conocimiento académico repleto de conceptos gramaticales que no cobran ningún sentido sin el valor que les otorga el uso. Considera este enfoque no solamente como un cambio didáctico sino como un método que incluye también un carácter ideológico y político, en el que intervienen medidas de política lingüística, como el peso, la importancia y, sobre todo, la relación que debe establecerse entre las lenguas del currículo.

Este mismo autor, en Lomas (1999), se pregunta por qué, si eminentes lingüistas han declarado firmemente que enseñar lenguas es enseñar su uso, todavía la metodología que impera en las clases sigue poniendo énfasis en aspectos fonológicos y morfosintácticos. Una explicación a este hecho la encuentra en la formación universitaria, que incide en los conocimientos señalados y no en los saberes necesarios para mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos de secundaria. Otra se encuentra en la tradición didáctica de la enseñanza en esta etapa, dictada por los programas oficiales de BUP, FP y COU y representada en los libros de texto que marcaban el ritmo de aprendizaje y el papel del profesor como agente transmisor. En cuanto a los contenidos,

eran casi siempre una retahíla de conceptos lingüísticos y de hechos literarios cuya selección se efectuaba teniendo en cuenta las aportaciones de las teorías gramaticales (tradicional, estructural y generativa) y del formalismo y estructuralismo literarios y de la historia de la literatura. De esta manera, las clases de lengua y literatura se convertían a menudo en una tupida hojarasca de saberes gramaticales o en un sendero interminable de hechos literarios cuyo conocimiento era escasamente eficaz si de lo

que se trataba era de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado. (Lomas, 1999: 43).

Con el enfoque comunicativo hay que evitar que los libros de texto sigan constituyendo una recopilación de contenidos gramaticales a los que se les añade conceptos como coherencia, conexión, marcas textuales, conectores... Se trata, pues, de avanzar hacia una gramática pedagógica que responda a “¿qué tiene que saber en nuestras sociedades una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta y apropiada en las diferentes situaciones del intercambio lingüístico?” (Lomas, 1999: 44)

Camps (2005), por su parte, aporta un buen número de argumentos sobre por qué esta metodología no ha acabado de penetrar en las aulas. Considera que los profesores

- 1) siguen aferrados a las teorías conductistas creyendo que la repetición en el uso práctico de las reglas gramaticales llevará a los estudiantes a automatizarlas;
- 2) continúan defendiendo la enseñanza de la forma para desarrollar producciones escritas;
- 3) piensan que la gramática es interesante en sí misma;
- 4) creen que los saberes necesarios para comprender y expresar tienen que conocerse de manera explícita;
- 5) deducen que escribir bien es consecuencia de un buen dominio de la gramática, porque, generalmente, los buenos lectores y escritores también suelen tener facilidad en el uso de las reglas gramaticales;
- 6) enseñan gramática a través de ejercicios estructuralistas porque les resulta más fácil que mediante la composición de textos;
- 7) piensan que la enseñanza de la gramática no es perjudicial y les permite usar los manuales de lengua;
- 8) siguen la tradición escolar porque se sienten más seguros;
- 9) temen que, si no enseñan gramática los alumnos, puedan tener dificultades escolares;

10) están convencidos de que si el modelo funcionó cuando ellos eran estudiantes también será válido para sus alumnos.

Lomas (1999) carga contra los métodos cuyos objetivos se centraban sobre todo en la corrección normativa de las producciones basadas en modelos literarios y en el análisis gramatical de oraciones o palabras preparadas para tal finalidad. Los nuevos enfoques han definido nuevos objetivos cuya prioridad es la ampliación y desarrollo de la competencia comunicativa. Y, en este sentido, es indispensable la potenciación de las macrohabilidades, ya que 1) la lengua primera se comienza a hablar durante los primeros años de vida y se adquiere, pues, mediante el uso en un contexto social; 2) la escritura permite el almacenamiento de la información y su permanencia en el tiempo.

La gramática prescriptiva y, por tanto, la oración darán paso al texto como unidad total con sentido. El texto, como unidad comunicativa, se convierte, pues, en el elemento central, tanto como *input* como *output*. Se insiste en la distinción de dos estructuras textuales: la macroestructura o plano del contenido y la superestructura o plano de la forma. En este segundo tipo se encuentra la gramática, además del esqueleto del texto, o sea, su tipología textual y todo lo que ella conlleva. Por tanto, la enseñanza de lenguas debe concentrarse en la adquisición de estrategias dirigidas a la comprensión y producción de textos orales y escritos y, para conseguirlo, los estudiantes deberán disponer de espacios de reflexión sobre los diferentes usos lingüísticos en los que ellos deberán desarrollar un papel activo y protagonista.

Para González Nieto (2001), los alumnos llegan a la educación secundaria utilizando su lengua materna con soltura en situaciones habituales en la vida cotidiana – en el contexto sociolingüístico en el que se sitúa este trabajo ocurre lo mismo con la L2-, pero les resulta complicado adecuar los diferentes textos a las distintas situaciones comunicativas y cometen faltas de ortografía, de propiedad léxica o de construcción sintáctica. A pesar de ello, son capaces de hablar, leer, escribir y usar estrategias comunicativas, por lo que, a partir de estos conocimientos, deberá desarrollarse su competencia lingüística. El autor establece vínculos entre los tipos de discurso, la intención comunicativa y los géneros que los concretan:

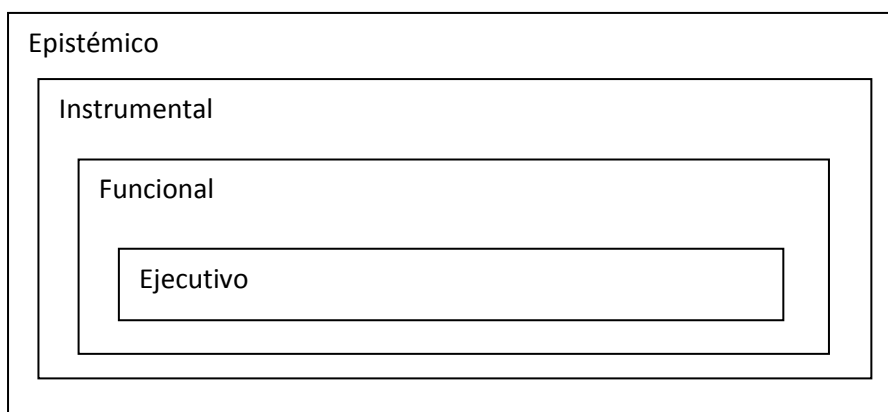
Cuadro n° 6: Tipologías textuales y géneros textuales

TIPO DE TEXTO	INTENCIÓN COMUNICATIVA	TEXTOS QUE CONCRETAN ESTE TIPO DE TEXTO
Informativo	Transmitir al destinatario un dominio del saber social.	Noticia, relato de sucesos, relato de hechos cotidianos, reportaje, crónica, documental, artículo de enciclopedia, informe, memoria, documento histórico, diagrama, cartel cultural, descripción de objetos, lugares, personas, ambientes, itinerarios...
Explicativo	Lograr que el destinatario comprenda.	Exposición didáctica, informe explicativo, artículos y textos de manuales que describen un mecanismo, interpretan un fenómeno, desarrollan un proceso de razonamiento, modifican en conocimiento acerca de...
Persuasivo	Convencer al destinatario con razones, persuadirle acerca de algo.	Anuncio publicitario en prensa, radio, tv; cartel publicitario, carta publicitaria, carta de opinión, carta de solicitud, artículo crítico, editorial, secuencias en diálogos, entrevistas, coloquios, debates, conversaciones que expresan una toma de decisiones, una postura ante...
Prescriptivo	Lograr que el destinatario realice una acción, tenga un comportamiento.	<i>De instrucciones:</i> Consignas, avisos, recetas, modos de empleo, instrucciones sobre el funcionamiento de..., reglas de juego... <i>Normativo:</i> Disposiciones legales, resoluciones, circulares, contratos.
Conativo	Contactar con el destinatario.	Diálogo, conversación, entrevista, tertulia, coloquio, mesa redonda.
Estético y lúdico	Recrear al destinatario,	Cuento maravilloso y fantástico;

	divertirle, desarrollar su fantasía.	leyenda, relato y cuento de humor; cuento y novela de aventuras, de ciencia-ficción, del realismo histórico, social y psicológico, novela policíaca, fragmentos de novelas de las grandes épocas literarias, romance, canción, poemas, obras de teatro adecuadas a la edad, ensayo, literatura de humor, caricatura, chiste, historieta...
--	--------------------------------------	--

Ahora bien, en el momento de utilizar los textos, González Nieto (2001), citando a Wells (1987), insiste en la distinción de cuatro niveles de uso, concretados en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 7: Niveles de lengua escrita



El nivel ejecutivo se produce cuando el hablante tiene el conocimiento básico para la descodificación; en el funcional, la lengua se utiliza en la interacción y, por tanto, en este caso, es necesario tener conocimientos sobre la variación lingüística a partir del contexto; el instrumental se desarrolla cuando la lengua se usa para buscar y registrar información; y, finalmente, en el epistémico la lengua es una herramienta de transformación del conocimiento y fuente de creatividad y de interpretación crítica.

Según González Nieto (2001), mientras las metodologías tradicionales se centraban casi exclusivamente en los primeros niveles, los enfoques actuales ponen énfasis en el

significado comunicativo y global, así como en los niveles funcional y ejecutivo, que deberán desarrollarse en todas las etapas educativas.

En el terreno de las metodologías, Cassany (1997) define cuatro maneras de trabajar en las clases de lengua:

- 1) Gramatical¹⁶: cuyo eje fundamental es el conocimiento y el dominio de la gramática, así como en sus rasgos léxicos y fonológicos. La principal finalidad es la corrección lingüística. Las distintas subdisciplinas lingüísticas se tratan por separado.
- 2) Funcional: basado en la comprensión y expresión de textos. Con esta metodología el análisis de la forma –incluida la gramática- está supeditado al propósito comunicativo. El estudiante, además de aprender el código, debe asumir las reglas de comportamiento social para establecer una comunicación eficaz con su destinatario. La prioridad será, pues, el saber hacer.
- 3) Procesual o procedimental: concentrado en el proceso de composición de textos y en la continua revisión de estos. Durante el camino recorrido hasta la consecución del objetivo –el texto- el estudiante deberá ir reflexionando y valorando la elección de las diferentes posibilidades lingüísticas teniendo en cuenta su finalidad. La noción de adecuación supera a la de corrección.
- 4) Tendencia basada en el contenido, o sea, el aprendizaje de la lengua no se hará desde una disciplina concreta sino durante el estudio de otras, en las que el conocimiento y el uso de la lengua serán imprescindibles.

Lomas (1999) considera que las cuatro metodologías propuestas por Cassany no tienen por qué excluirse, ya que se complementan para conseguir un mejor aprendizaje de la lengua. No es suficiente cambiar el punto de mira sobre qué y cómo hay que aprender lengua sino también sobre cómo hay que evaluar. Si el trabajo en el aula se focaliza más

¹⁶ Según, el formulario pasado al profesorado y el análisis de los libros de texto presentados en los epígrafes 2.2. y 2.3, respectivamente, esta metodología tradicional es la que todavía predomina en las clases de español en los centros de Secundaria de Cataluña.

en el proceso que en el producto final, a la fuerza se tendrán que sustituir los instrumentos de evaluación utilizados en las metodologías más tradicionales en las que se valoraba únicamente la corrección lingüística del producto final. Y en ese proceso de evaluación tendrá un peso importantísimo la reflexión gramatical, como mecanismo de identificación del error y propuesta de formas lingüísticas más adecuadas.

Otro factor de peso son los materiales didácticos, que deben basarse en una

gramática al servicio de la mejora de los distintos usos académicos y sociales de la lengua a los que los hablantes estamos expuestos a diario, una gramática que, en todo caso, definiera sus terrenos con nociones y acercamientos diferentes, entre los cuales se destacaran antes conceptos como los de adecuación del texto al contexto, coherencia temática o cohesión textual que los de sintaxis, morfología, léxico y ortografía. (Lomas, 1999: 83)

3.2. Bases del enfoque basado en tareas de aprendizaje y proyectos de lengua.

Una vez considerado los diferentes métodos de enseñanza de lenguas y el papel decisivo de la reflexión gramatical en el aprendizaje, este capítulo se centrará en una metodología que favorece la mejora de la competencia comunicativa a través de la integración de las macrohabilidades y de la adquisición de conocimientos gramaticales para el uso.

3.2.1. Enfoques en el aprendizaje de L2

En el aprendizaje de una segunda lengua, Ellis (2006) presenta tres enfoques: el oral-situacional, el nociofuncional y el enfoque por tareas.

El primero se basa en las teorías conductistas del aprendizaje, según las cuales este se fundamenta en la formación de hábitos que se adquieren mediante la práctica repetida y las respuestas correctas a determinados estímulos. Versiones posteriores introducen la metodología PPP (presentación-práctica-producción).

El segundo se fundamenta en teorías que destacan los aspectos sociales y comunicativos de la lengua. El aprendizaje de la lengua se apoya en las funciones comunicativas

(disculparse, solicitar...) acompañadas de las estructuras lingüísticas necesarias para llevarlas a cabo. A pesar de que ya aparece el concepto de competencia comunicativa, la metodología sigue siendo PPP, por tanto, predomina la precisión sobre la fluidez.

El enfoque por tareas descansa en el principio que el aprendizaje de la lengua se debe producir a través de actividades comunicativas que comporten interacción auténtica.

A diferencia de los métodos anteriores, que parten de la idea de que las formas lingüísticas deben trabajarse antes de realizar las actividades, este enfoque plantea el aprendizaje mediante la comunicación, como sucede en la adquisición de la primera lengua o de la segunda en un contexto nativo.

Con este método se presta atención a la forma en las situaciones de comunicación, porque el objetivo, además de adquirir una lengua, es que los estudiantes participen en auténticas actividades de comunicación.

Se trata de un enfoque basado en el descubrimiento a partir del uso mediante ACTIVIDADES DE CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA¹⁷ –*consciousness-raising tasks*, que “guían a los aprendientes en el descubrimiento de las reglas gramaticales al proporcionarles muestras en la L2 que deben analizar e instrucciones acerca de cómo hacerlo”. (Ellis, 2006: 17)

Ya en su libro, sin denominar explícitamente el concepto tarea, *La gramàtica a l'escola bàsica. Algunes reflexions i propostes*, Camps (1986) considera que la actividad gramatical en el aula, es decir, el ejercicio práctico a partir del cual descubrir el funcionamiento de la lengua, debe sustituir a la enseñanza tradicional, basada en la exposición previa del concepto y su posterior aplicación, e incluso a aquella de “pseudo-experimentación” en la que se extrae la definición a partir de la observación de un ejemplo y posteriormente se pasa a la aplicación. Su forma de enseñar lengua debe regirse por los siguientes principios:

- 1) integración de la gramática en las actividades de lengua;
- 2) uso pedagógico del lenguaje;

¹⁷ El uso de las mayúsculas corresponde a Ellis (2006)

- 3) programación flexible respecto a la necesidades de expresión;
- 4) variedad de ejercicios que favorezcan actividades abiertas;
- 5) trabajo en grupo e interacción;
- 6) finalidad pedagógica múltiple: dominio progresivo de la lengua, creatividad, análisis científico, reflexión explícita sobre la lengua.

Como organización de estos contenidos, Camps y Ferrer (2000) proponen los proyectos de lengua, de manera que los géneros textuales, tanto orales como escritos, serán la fuente para el desarrollo de la comprensión y de la expresión del alumnado. Este planteamiento didáctico se entenderá como un proceso de resolución de problemas, no como un grupo de actividades de respuesta única.

3.2.2. La Secuencia Didáctica de Gramática (SDG)

Estos proyectos de lenguas –también denominados Secuencia Didáctica de Gramática (SDG) por Camps en otros estudios¹⁸- despertarán preguntas en el alumno como ¿esto cómo se hace? o qué puedo decir yo sobre..., o sea no solo se planteará el qué sino también el cómo expresarlo.

Según Fontich (2010:122), la SDG

suposa la superació d'una visió purament transmissiva de l'ensenyament de llengües i la consideració del paper actiu i constructiu de l'aprenent, i remarca la necessitat d'aproximacions holístiques a l'ensenyament de la gramàtica més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual. S'inspira en el treball per projectes en l'ensenyament de llengües.

¹⁸ Por ejemplo, CAMPS MUNDÓ, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.

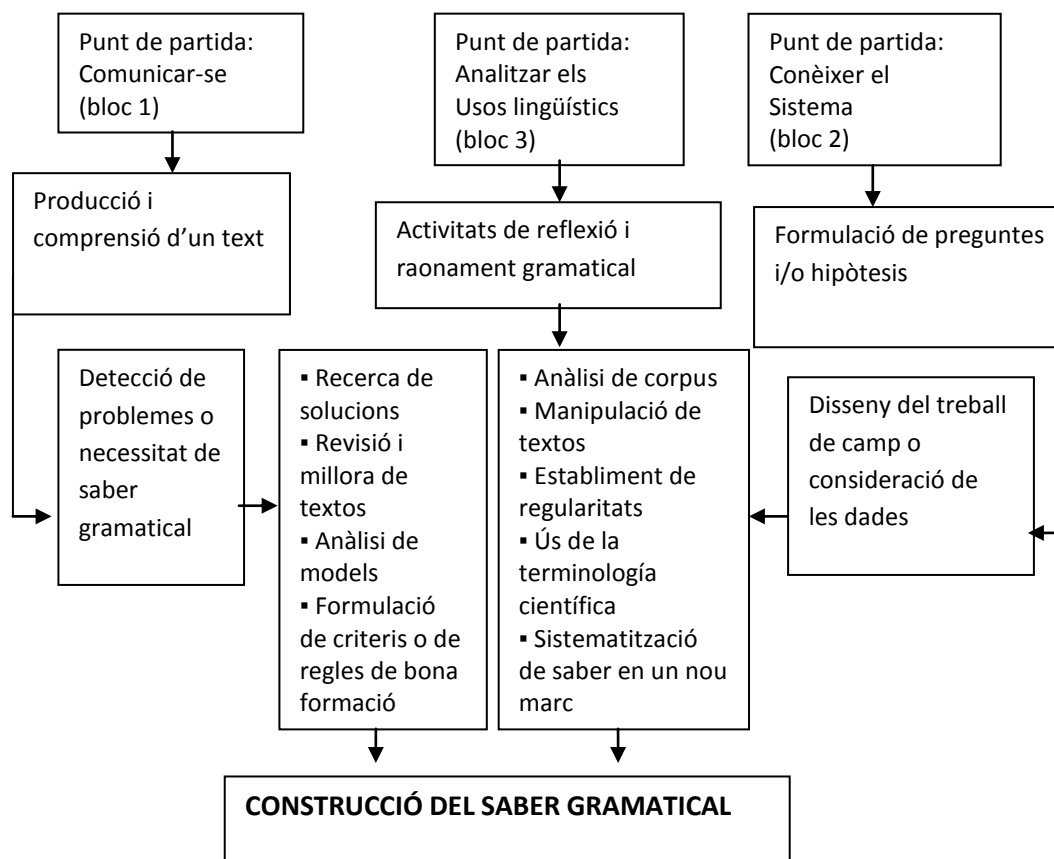
Les situacions d'ensenyament han de permetre una interacció diversa i rica, la participació intencional dels aprenents en els processos interactius i la integració del discurs oral i escrit així com la integració de l'ús i de la reflexió sobre l'ús”.

La estructura de la Secuencia Didáctica de Gramática adquire, siguiendo este enfoque, una importancia relevante. Para Milian y Camps (2006), todas las actividades de la SDG deben estar dirigidas al hacer, o sea a la realización de la tarea final. Para alcanzar este objetivo es necesario estimular el razonamiento metalingüístico, el cual precisa tiempo de dedicación además de la interacción entre los alumnos, y entre estos y el profesor.

Se plantean tres submodelos de SDG: el que tiene como punto de partida la voluntad de comunicarse, el que parte de la voluntad de conocer el sistema de la lengua y el que se inicia con el deseo de analizar los usos lingüísticos reales de la lengua basado en actividades de reflexión y razonamiento lingüístico ligadas al uso.

Camps y otros (2005) lo esquematizan de esta manera:

Cuadro nº 8: Submodelos de SDG



La SDG se organiza en tres fases: 1) Definición y negociación de la tarea, donde se plantea el problema que hay que resolver y los conocimientos lingüísticos que deberán adquirirse para solucionarlo. 2) Trabajo con todos los elementos (información, datos, contenidos lingüísticos...) necesarios para llevar a cabo la tarea final. 3) Elaboración de la tarea.

Para evaluarla será fundamental establecer los objetivos desde el inicio, registrar todas las aportaciones del alumno durante el proceso, el cual será guiado por el docente que valorará el producto final teniendo en cuenta su finalidad comunicativa.

En todo el proceso de aprendizaje será imprescindible la integración de escritura y oralidad, mediante la interacción entre profesor y alumnos, como entre los propios estudiantes.

3.2.3. Principios para elaborar materiales desde un enfoque comunicativo

Hita Barrenechea (2001) propone cinco principios básicos para diseñar y elaborar materiales didácticos y actividades desde un enfoque comunicativo:

- La autenticidad, o sea, el trabajo con materiales procedentes de la vida real, la de fuera del aula, no con textos elaborados expresamente para la tarea, sino la utilización de textos como la carta de un restaurante para aprender el léxico de la comida.
- La interdependencia, o la relación entre los materiales usados en una SDG. Las actividades deben estar secuenciadas de manera que el grado de dificultad vaya en aumento y que los contenidos para realizar una actividad dependan de la adquisición de los trabajados en la anterior. Sobre este requisito de las tareas, Olga Esteve (2002) propone la existencia de un hilo conductor que estructure la SDG o proyecto comunicativo de forma que cada subtarea se haga imprescindible para la realización de la siguiente, creando una unión inseparable entre las tareas.

La secuenciación debe partir de texto (*input*) para acabar en la producción oral o escrita de otro texto (*output*).

- La flexibilidad, tanto en la administración por parte del profesor como en la resolución por el alumno. Esta característica se refiere tanto a la atención a la diversidad en el aula como a los diferentes usos que se pueden hacer de un mismo material. Por ejemplo un mismo texto puede utilizarse para practicar la comprensión lectora y para adquirir nuevas estructuras gramaticales. Además la flexibilidad se entiende también como la posibilidad que deben ofrecer las actividades de ser resueltas de formas distintas, es decir, de tener una respuesta abierta.
- La adecuación de los materiales a las necesidades, intereses y nivel de los alumnos.
- La presentación sencilla de los materiales tanto en su estructura, como en enunciados claros. Deben ser atractivos a la vista y administrados teniendo en cuenta diferentes tipos de agrupaciones (individual, en pareja, en pequeños grupos o en gran grupo).

Rebolledo (2008) presenta un grupo de principios a tener en cuenta a la hora de construir “actividades de entrada gramatical estructurada”: 1) presentar un solo contenido gramatical, dejando otros elementos que puedan aparecer en el texto sobre el que se trabaja, para centrarse en él. 2) Ceder el protagonismo del aprendizaje en el significado, o sea, en la comprensión del texto. 3) La dirección del aprendizaje debe ir de las frases más sencillas al discurso completo para facilitar la conexión entre forma y significado. 4) Usar *input* oral y escrito. 5) Usar el *input* haciendo partícipe también al alumno y que no se convierta en simple receptor. 6) Respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Oñati y Gaspar (2002), al tratar la introducción de la gramática mediante un enfoque basado en tareas, consideran que, para que un *input* pueda generar hipótesis significativas, el elemento lingüístico debe ser percibido aislado de los otros datos que aparecen en el flujo lingüístico. A continuación, debe ser comprendido antes de poderse incorporar al conjunto de reglas de uso de la lengua. Finalmente, las reglas generadas formarán parte del conocimiento explícito y/o implícito del alumno.

El profesor debe encontrar la manera de aislar el dato lingüístico y hacer que el alumno se fije en él; facilitar que se establezcan vínculos entre el dato y su significación, mediante tareas de *concienciación*. Las técnicas básicas para elaborarlas son: *enriquecer el input* (*inundación* de un texto con ejemplos de una forma lingüística concreta) y *estructurar el input* (ofreciendo modelos y poniendo énfasis en la relación entre la forma y su función).

Canale y Swain (1996) ponen sobre la mesa uno de los argumentos que más a menudo se han usado en contra del enfoque comunicativo: la desorganización de los contenidos gramaticales si se secuencian en torno a las funciones comunicativas. Consideran que si:

[...] pudiera haber algún modo de introducir un nivel adecuado de ordenación gramatical dentro de un enfoque organizado funcionalmente, acudiendo a los siguientes medios: (i) aplicando criterios de ordenación gramatical, tales como el grado de complejidad, la amplitud de aplicación y la transparencia con respecto a las funciones, y su grado de aceptabilidad en términos de las estrategias de percepción al seleccionar las formas para cubrir una determinada función; (ii) considerar los criterios de ordenación gramatical como un subconjunto de los criterios utilizados para establecer la secuencia funcional; (iii) haciendo uso de las repeticiones de las formas gramaticales en diferentes funciones a lo largo de todo el programa (partiendo de la base de que tales formas vengan en parte especificadas en razón de su carácter generalizable); y (iv) dedicando una parte del tiempo de clase y de la cobertura del libro de texto a la discusión de y/o a la práctica en torno a puntos gramaticales nuevos o de especial dificultad, así como a las interrelaciones entre varios de esos puntos” (Canale y Swain, 1996: 84)

Dichos autores se muestran convencidos de que el enfoque comunicativo basado en funciones comunicativas tiene más posibilidades de motivar al alumnado que cualquier método basado en una organización básicamente gramatical de las unidades.

Para ello el papel que desempeñe el profesor en el aula es un factor decisivo, ya que este debe facilitar que el alumno sea capaz de tomar decisiones en la elaboración de la tarea,

pero sobre todo debe propiciar que los discentes sean conscientes de sus conocimientos y de sus habilidades para llevarla a cabo.

En este sentido, Esteve (2002) considera necesario desarrollar una estrategia ajustada a la ayuda pedagógica, que consiste en proporcionar al aprendiz la información bien estructurada, ofrecer modelos para imitar, proponer indicaciones y sugerencias para la resolución de las tareas, favorecer el trabajo autónomo, respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, incorporar los conocimientos y experiencias previas de todos los miembros del grupo además de los materiales y recursos nuevos, fomentar el diálogo constructivo y motivar a los alumnos en la activación de estrategias y recursos.

Las tareas, según Esteve (2002), deben presentar una secuencia cíclica, partiendo de la globalidad y pasando por el trabajo específico de la forma, de manera que se propicien tanto las estrategias globales como los microprocesos para entender el sistema formal. En la última fase, las actividades deben ser extensivas, pues en ellas se deberán explotar los contenidos lingüísticos que se hayan adquirido. Esta metodología, por tanto, permite aplicar tanto estrategias globales (*top-down*) como estrategias gramaticales específicas (*bottom-up*).

Antes de desarrollar las características que deben cumplir las tareas comunicativas, se hace necesaria la diferenciación que presenta Núñez Delgado (2002) entre ejercicios, actividades y tareas.

Según dicha autora, “un ejercicio es un componente de una actividad, un paso en el desarrollo de la misma, pensado para afianzar un contenido específico. Este tipo de trabajo es más mecánico y restringido, una ejercitación (de una estructura gramatical, por ejemplo)”. (Núñez Delgado, 2002: 3)

Las *actividades* son, entonces, conjuntos complejos de acciones (ejercicios, interacciones, explicaciones, negociación, etc.) que ponen en juego mecanismos cognitivos más complejos. Por medio de ellas toman forma los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual quiere decir que tanto las actuaciones del profesorado como las del alumnado deben considerarse como tales. (Núñez Delgado, 2002: 3)

Según estas definiciones, tanto los ejercicios como las actividades formarían parte de las estrategias para adquirir o afianzar los conocimientos necesarios para llevar a cabo las tareas. Estas “equivalen a proyectos de trabajo de duración larga y de estructura más elaborada que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios” (Núñez Delgado, 2002: 3) que implican el diseño de objetivos, estructuras, esquemas de actuación y evaluación.

En las clases de lengua hay que proponer proyectos de trabajo que integren diversidad de actividades y de ejercicios que conduzcan al aprendiz a la consecución de la tarea o tareas finales, que deberán estar previamente planificadas para desarrollarse cooperativamente a partir de la exigencia de actividad al alumno hasta conducirlo a la realización de un trabajo comunicativo sobre un tema que le interese. Esta metodología está plenamente relacionada con la denominada “aprendizaje basado en problemas”, es decir, la resolución de una situación problemática que el alumno debe solucionar mediante los aprendizajes realizados durante la secuencia didáctica, a la vez que se podrán ir formulando nuevos problemas para futuros trabajos.

Parcerisa (1992) considera que para diseñar las actividades es fundamental que su planteamiento provoque en los alumnos un conflicto cognitivo que les obligue a establecer conexiones entre los conocimientos nuevos y los previos, que deban realizar una actividad mental, que despierten su interés a la vez que se encuentren en su Zona de Desarrollo.

Nunan (1996) añade que las actividades planteadas deberán estar consensuadas previamente con el alumnado, partir de material auténtico, responder a sus necesidades comunicativas, permitir que pueda tomar decisiones como qué, cómo y cuándo aprender, dejar que practique en situaciones reales de comunicación, enfrentarle a la lengua como sistema, incentivarle a que aplique estrategias para aprender a aprender, integrar las cuatro macrohabilidades y fomentar su creatividad.

Son muchos los autores que hacen clasificaciones de tipos de actividades según sean de introducción, de desarrollo o de síntesis, de adquisición de contenidos conceptuales o de aplicación de estos... pero lo más importante para Cintas (2000) es que se estructuren en cuatro bloques: *Encuentro con el proyecto*, donde se presentan los contenidos, objetivos y se activan los conocimientos previos; *Investigaciones*, donde se desarrollan

actividades que implican la obtención, estructuración, asimilación y comunicación de la información; *Comunicamos*, donde se dan a conocer los aprendizajes y los proyectos elaborados; y *Reflexionamos* sobre lo aprendido, en que se realiza una valoración de las dificultades encontradas y los resultados obtenidos en la unidad.

Lomas (1999) establece una clasificación de tipos de actividades que, en ningún modo, son excluyentes: de exploración de contenidos previos; introductorias; de desarrollo o profundización; de conclusión; de evaluación y autoevaluación; de uso lingüístico y de reflexión metalingüística; y colectivas e individuales. La secuencia de aprendizaje debe estar dotada de una estructura interna coherente orientada a la consecución de la tarea final.

Cummins (2002) cuestiona que solamente puedan considerarse válidas las pruebas de evaluación de tareas comunicativas y auténticas, ya que

Si puede demostrarse que las características lingüísticas o cognitivas de determinadas tareas (por ej., en contextos académicos) varían de manera previsible y sistemática con la dificultad de la tarea, la evaluación de estas características puede servir como reflejo de la evaluación de toda la tarea. Por ejemplo, sabemos que la proporción de palabras de baja frecuencia está muy correlacionada con la dificultad de las tareas de lectura (por ej: LAUFER Y NATION, 1995); en consecuencia, una medida de conocimiento de vocabulario puede utilizarse como índice indirecto de la capacidad de una persona para leer textos complejos. El conocimiento del vocabulario no coincide con la actuación lectora en situaciones académicas auténticas, pero su correlación con la actuación lectora es tan fuerte que puede proporcionarnos una buena estimación de la actuación lectora auténtica de una persona fuera de las condiciones de un test (véanse: READ, 1997; QIAN, 1988, 1999).

Por tanto, la evaluación de tareas comunicativas auténticas y la de aspectos discretos, como el ejemplo del léxico, son igual de importantes y se complementan a la hora de determinar la competencia lingüística del hablante.

3.2.4. Aprendizaje a través de tareas pedagógicas

Antes de centrarse en el método pedagógico fundamentado en las tareas como medio para aprender lenguas, cabe preguntarse qué es una tarea. Según Gilabert (2007: 1), una tarea es “mil y una cosas que la gente hace en su vida diaria, en el trabajo, en el ocio, y en todas las actividades que existen en medio”.

Cárdenas Marreo (2006) define:

el concepto de tarea se sustenta en la idea de que una gramática no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura sino que se la internaliza, de manera inconsciente, como resultado de un proceso interior desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación. Y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver” (Cárdenas Marreo, 2006: 82)

Las actividades que se producen como medio para llegar a producir con éxito la tarea final en el terreno educativo se denominan tareas pedagógicas. En el ámbito de las lenguas, para poder realizar una tarea final, por ejemplo describir nuestro lugar preferido, es necesario llevar a cabo tareas pedagógicas como observar o recordar bien el lugar, elegir el vocabulario apropiado, determinar el tiempo verbal más adecuado, usar los conectores necesarios, etc. Se trata, por tanto, de un proceso para alcanzar un objetivo, o sea, del uso de determinadas estrategias y habilidades cognitivas y comunicativas para producir con éxito la tarea final.

Durante este proceso el alumno deberá realizar hipótesis sobre qué estructuras gramaticales usar, bien a partir de su gramática implícita, bien a partir de la reflexión metalingüística y la descripción gramatical, que le permitirá comprobar sus hipótesis y, si es necesario, formular otras.

Cots y otros (2007) determinan que, para llegar al diseño de la tarea final, se tendrá que partir del acto comunicativo. Para ello será necesario tener adquiridas las estructuras gramaticales y de léxico específico, que se trabajarán en el aula cuando sean precisas para la elaboración del producto final.

Gilabert (2007) considera las tareas como mecanismo de detección de las lagunas que puedan existir entre aquello que el alumno quiere expresar y aquello que en realidad es capaz de expresar. La detección de estas dificultades puede ser interna, es decir, reconocida por el propio alumno o externa, es decir, identificada por el profesor. La manera de ir superándolas y evolucionando en el aprendizaje es mediante la producción de tareas y la interacción entre iguales, y entre los alumnos y el profesor.

Estaire y Zanón (1990) remiten al concepto de competencia comunicativa de Hymes como elemento fundamental para el cambio en la enseñanza de segundas lenguas, ya que dicha competencia es el eje conductor entre las dimensiones formales y las instrumentales de la lengua. La adquisición de la competencia implica el despliegue de subcompetencias: la lingüística, que desarrolla los conocimientos formales de las lenguas (sintáctico, léxico y fonológico); la socio-lingüística, que regula las producciones en función de la situación comunicativa; la discursiva, que asegura el dominio de las reglas del discurso; y la estratégica, que interviene para solucionar las dificultades comunicativas.

Estos autores defienden la necesidad de incorporar los contenidos formales del lenguaje en las clases de lengua extranjera porque implica la creación de representaciones mentales de los aspectos formales de esa lengua, a la vez que propicia la reestructuración de los esquemas mentales del aprendiz. Para que esto ocurra los contenidos deben presentar una *significatividad lógica*, o sea, tienen que estar estructurados en bloques funcionales en los cuales hay que plantear preguntas y respuestas en los que habrá que usar las formas gramaticales necesarias para alcanzar con éxito el objetivo comunicativo. Además es importante que haya conexión entre los distintos bloques de contenidos y entre los temas para que todo el material didáctico tenga sentido. Junto a la premisa anterior, debe existir también una *significatividad psicológica*, o, lo que es lo mismo, los contenidos tienen que poder ser integrados en los esquemas previos de los aprendices, ya que así se favorecerá que este establezca vínculos entre la nueva lengua y la materna y que se sienta más implicado en la construcción de significados.

En este proceso tiene un papel fundamental el aprendizaje por tareas. Según Estaire y Zanón (1990), una tarea tiene que ser representativa de los actos de comunicación

reales, constituir una unidad de programación de aula, tener como finalidad el aprendizaje de la lengua, estar diseñada con un objetivo, una estructura y una secuenciación y pretender la manipulación de información, de significados.

Distinguen entre tareas de comunicación y tareas posibilitadoras. Las primeras son las que están orientadas, como su nombre indica, a crear situaciones de interacción –oral y/o escrita-, mientras que las segundas son las creadas para desarrollar los contenidos necesarios para llevar a cabo las anteriores. Estas últimas implican tener que explicar, practicar o corregir, además de exigir la reflexión explícita sobre la lengua. Entre ambos tipos, se pueden diseñar tareas mixtas, en que el alumno deba realizar acciones comunicativas en las que deba explicar, explorar, revisar, por ejemplo.

Dichas tareas se desarrollarán en cuatro fases: en la primera, denominada *cognitiva*, se llevan a cabo actividades posibilitadoras con la intención de observar y analizar muestras de LE para poder construir nuevos significados (nocionales, funcionales, estructurales, etc); en la segunda, o *asociativa*, los contenidos trabajados en la fase anterior empiezan a usarse en situaciones comunicativas muy sencillas, aunque estas se realicen con múltiples errores formales, que conducirán a los alumnos a contrastar y elaborar nuevas hipótesis; en la tercera, de *autonomía*, todo lo aprendido se pone en juego en situaciones comunicativas; finalmente, la última fase es de la *reelaboración* del producto lingüístico que conducirá a la creación de nuevas redes de significados formales e instrumentales de la lengua.

Los pasos a seguir para elaborar las tareas son:

- 1) Elección de un tema de interés para los aprendices, que debe presentarse al inicio de la unidad y tener en cuenta las propuestas de los alumnos.
- 2) La concreción de los objetivos de comunicación, que incluyan las cuatro macrohabilidades integradas en la unidad.
- 3) La programación de la tarea o tareas finales comunicativas que fomenten la creatividad del alumnado.
- 4) La especificación de los contenidos temáticos y lingüísticos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos.
- 5) La organización y secuenciación de las tareas, que deberá conducir a la consecución de la final.

- 6) La evaluación como elemento clave en el proceso de aprendizaje. Se evaluará: el trabajo individual, el realizado como miembro de un grupo, el trabajo de los grupos y del profesor, los materiales y recursos utilizados y los resultados obtenidos.

Cots y otros (2007) otorgan gran importancia al trabajo en grupo para promover la conciencia lingüística a través de tareas comunicativas. El hecho de tener que resolver un problema interactuando con los otros miembros del grupo hace que el alumno se muestre más activo, preste mayor atención a los aspectos lingüísticos y se despierten su curiosidad y su iniciativa. Mediante la interacción, el alumno deberá hacer un esfuerzo por entender y hacer comprender sus propuestas para resolver la cuestión y deberá ser capaz de verbalizar sus ideas. La cooperación que se establece entre ellos, ayudándose y contribuyendo a la resolución convierte su aprendizaje en significativo y más cercano a lo que Vigotsky denominó la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*.

Finalmente, los autores citados en el párrafo anterior aconsejan para el buen desarrollo de las tareas comunicativas lo siguiente: plantearlas en forma de problema que hay que resolver, ofrecer tareas variadas tanto en lo que respecta a los temas como a los procedimientos y estrategias que se deben desarrollar, relacionarlas con las diferentes lenguas del currículum para fomentar la transferencia de conocimientos, destrezas y estrategias, y observar a los alumnos en su proceso individual de aprendizaje, además de en su papel en el trabajo grupal.

3.3. La reflexión gramatical en el aprendizaje de lenguas

Muchas son las definiciones que podemos encontrar sobre gramática, tal como hemos visto en el apartado 3.1.1. En este estudio empezaremos destacando la distinción que hace De Salvador Mata (1989) entre gramática intuitiva, analítica y didáctica. La primera se refiere al conocimiento no reflexivo –que otros denominan implícito- que el hablante tiene sobre su propia lengua; la segunda consiste en el análisis descriptivo del sistema lingüístico; y la tercera es la orientada a la enseñanza, de manera que se sitúa a medio camino entre la intuitiva y la analítica (o científica).

Al plantearse la enseñanza gramatical se pregunta si se debe y se puede enseñar gramática, para qué, cómo se aprende, qué gramática enseñar, cómo, cuándo y cuánto enseñar; todas ellas son preguntas esenciales en este trabajo.

3.3.1. Qué gramática enseñar

Sobre qué gramática enseñar, Rodríguez Gonzalo (2012) sitúa en el núcleo de la gramática pedagógica la reflexión sobre los contenidos gramaticales.

Para Castellà Lindon (1992), una gramática pedagógica debería responder a la pregunta “¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder usarla con éxito? Su respuesta es múltiple y depende de cuatro niveles de uso lingüístico: desde el de aquellos que no necesitan la lengua como instrumento de trabajo hasta el de los que la tienen como herramienta principal.

Oñati y Gaspar (2002) distinguen dos concepciones de gramática en la enseñanza de segundas lenguas:

1) la que concibe las reglas gramaticales como instrucciones para construir enunciados correctos. Así, aprender una lengua es asimilar el conjunto de estructuras que el profesor y los materiales presentan gradualmente. Se trata de una visión analítica, que segmenta la lengua en unidades que pueden ser enumeradas y sistematizadas. En esta concepción se basa tanto la enseñanza tradicional como la comunicativa en su período inicial.

2) la que entiende la gramática como la descripción del uso nativo. Aprender una lengua es adquirir la habilidad comunicativa y, para ello, se integra la gramática como práctica pedagógica. En este concepto de gramática se basan el modelo comunicativo más radical y el enfoque por tareas, en el que nos hemos centrado en el capítulo 3.2. La gramática pasa de tener un papel central en la enseñanza de lenguas a subordinarse a la necesidad de comunicarse. Los aspectos formales se ofrecen como modelos a los que recurrir para elaborar la actividad. En este sentido proponen: a) recrear las condiciones de adquisición natural de la lengua (interacción y motivación); b) focalizar la forma lingüística en función de actividades de comunicación; c) equilibrar el tiempo de dedicación a la práctica y a la interpretación; d) desarrollar la capacidad de interpretar el

significado de la forma mediante actividades de concienciación de las relaciones forma-función.

Según Sánchez Avedaño (2007), la enseñanza de la lengua –y en concreto de la expresión escrita- se basa en métodos gramaticales normativos, en los que se equipara el estudio de la gramática con el aprendizaje de la escritura considerada correcta, de manera que se parte de la idea de que los alumnos comenten incorrecciones que hay que eliminar y no se tienen en cuenta los diferentes usos formales e informales en busca de una homogeneidad lingüística. Se trata, pues, de la consecuencia metodológica de la definición de Bello (1847), que considera la gramática de una lengua como el arte de hablar correctamente, propio del buen uso que caracteriza a las personas educadas.

Esta concepción de la enseñanza de la gramática está basada en etiquetar formas sin tener en consideración su función, en prescribir y memorizar listas y definiciones, en no prestar atención a las destrezas comunicativas. Sin embargo, tampoco se debe caer en la trampa de obviar la gramática, sino reformular su sentido en las clases de lengua y concebirla como un

repertorio de posibilidades que brinda el sistema lingüístico, de entre las cuales el hablante escoge la que mejor sirve para llevar a buen término su propósito comunicativo. Implica también que no debemos estudiar las formas de independencia de la función que cumplen, pues con ello estaríamos privando a la gramática de su finalidad. (Sánchez Avedaño, 2007: 180)

En el mismo sentido, Bernárdez (1994) se pregunta qué tipo de gramática se debe enseñar, si exclusivamente la normativa a partir del estándar o incluir también la diversidad lingüística. Tradicionalmente, desde Saussure, la lingüística se ha centrado en el código y en la estructura del lenguaje dándole la espalda a la realización (uso).

Medina Morales (2002) reconoce diversas actitudes del profesorado de lengua ante el papel de la gramática en el aprendizaje de lenguas: desde la de quienes destierran la disciplina de los planes de estudios al considerarla inútil para el desarrollo de las competencias comunicativas, hasta la de los que la sitúan en el centro y eje del

aprendizaje por ser imprescindible para hablar y escribir correctamente, pasando por la de quienes siguen un enfoque comunicativo pero con dificultades para encontrar la síntesis entre el aprendizaje para el uso con el estudio de la gramática.

El objetivo, para esta autora, sería utilizar los elementos gramaticales para conseguir “lectores más críticos, comprender y producir mejores textos, literarios y no literarios” (Medina Morales, 2002: 210).

Oñati y Gaspar (2002) se preguntan cómo es posible avanzar en la comprensión de fenómenos textuales como la cohesión, la deixis, la enunciación o la correlación verbal o en la revisión de las producciones propias sin recurrir a conocimientos gramaticales explícitos. Por ejemplo: “¿cómo explicar que la norma rige que entre el sujeto y el predicado no deben colocarse comas, o que es necesario colocar comas entre la oración y un adjunto oracional, sin conocer y compartir los conceptos gramaticales involucrados?” (Oñati y Gaspar 2002: 2)

La cuestión, para estas autoras, no es tanto si en las clases hay que incluir conocimientos gramaticales sino la manera cómo hay que abordarlos: buscar un equilibrio entre la simple exposición a situaciones comunicativas y el conocimiento formulístico y mecánico, es decir

un modo de proceder que implica, por ejemplo, la posibilidad de contemplar la propia producción y la de otros, explorar los límites del sistema, contrastar formas alternativas de transmitir un mismo mensaje, analizar en qué radican las diferencias entre usar una opción u otra en un contexto dado, explicar los casos de ambigüedad, o la inadecuación de una construcción. (Oñati y Gaspar 2002: 3)

Proponen, pues, una concepción de la gramática explícita como un instrumento cultural que permita potenciar la reflexión sobre el lenguaje mediante la interacción con un adulto o hablante más experimentado con quien resolver una amplia variedad de problemas comunicativos. La manera en que el aprendiz lo llevará a cabo será mediante la gradual interiorización de la forma de proceder con la gramática que le conducirá a una reorganización interna de sus conocimientos y habilidades lingüísticas.

En la misma línea, Oñati (2008) se cuestiona la eficacia del predominio de la gramática estructuralista en el desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción pero no tanto por el tipo de gramática –más descriptiva o científica- sino por su manera de enseñarla, basada en memorización de definiciones, en clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas. Esta aplicación didáctica llevó a la marginación de esta disciplina en las clases de lengua durante unas décadas¹⁹. Actualmente, según la autora, es necesario reformular la posición de esta disciplina lingüística recontextualizando los contenidos gramaticales, seleccionándolos, reordenándolos y articulándolos con su uso en los textos, tanto en los recibidos como en los producidos. El enfoque ideal para hacerlo es el basado en las tareas de lengua.

3.3.2. La reflexión metalingüística

Fontich (2010), en su tesis doctoral, reúne las tres perspectivas presentadas por Camps y otros (2005) para abordar el término *metalingüística*.

Para esta autora, la reflexión metalingüística se puede llevar a cabo en el aula a través de actividades unidas al uso de la lengua, actividades dirigidas a poner de manifiesto la función metalingüística –como reformulaciones o reescrituras- y actividades focalizadas en el sistema gramatical y descontextualizadas –como ejercicios de observación, de análisis, de clasificación...-.

La psicología cognitiva, sin excluir las concepciones anteriores, centra la atención en aspectos como los grados de atención y de control que implica el uso o los niveles de reflexión sobre la lengua. Así pues, Camps y otros (2005) insisten en que la actividad metalingüística se manifiesta en cualquier situación de uso lingüístico, tanto en la diversidad de usos discursivos como en situaciones de adquisición de una segunda lengua. Por tanto, se dirigirá tanto del conocimiento implícito al explícito como al revés.

Fontich (2010) expone que no todos los usos implican el mismo nivel de reflexión metalingüística ya que, en determinadas situaciones de habla, el control es mínimo

¹⁹ En este trabajo se considera que tal marginación acabó siendo más un intento que una realidad porque tanto en los libros de texto como en las metodologías seguidas por el profesorado la gramática continuó teniendo un papel central y casi exclusivo-.

mientras que en otras debe ser muy alto. Así pues, no tendría sentido una enseñanza de la lengua únicamente basada en el uso, ni una a partir de actividades analíticas desconectadas del uso.

La psicología cultural, para Camps y otros (2005), entiende la actividad metalingüística como elemento esencial en la interacción social puesto que se hace necesario ajustar el instrumento de mediación –la lengua- a las situaciones de uso y, para ello, el conocimiento sobre la lengua se hace imprescindible. Las dos actividades idóneas para este tipo de reflexión son la escritura –que, debido a la distancia entre emisor y destinatario, conlleva una descontextualización que facilita la observación y el análisis del material lingüístico- y el aprendizaje de una segunda lengua.

Frente a los postulados opuestos a que la gramática deba excluirse de la enseñanza y que esta se centre exclusivamente en ella, González Nieto (2001) apunta que en el uso de la lengua, ya sea en las situaciones más espontáneas o en las más controladas, es imposible llevar a cabo cualquier actividad comunicativa sin algún tipo de actividad metalingüística, o sea, es imprescindible preguntarse cómo hablamos, cómo escribimos y qué queremos decir. Como ejemplo de pedagogo que ya, en las primeras décadas del siglo XX, enfocaba el aprendizaje de la lengua a la necesidad comunicativa, presenta a Freinet, quien a través de su “texto libre” tiene como objetivo que los niños cuando seleccionen las letras para su imprenta tengan conciencia de los fonemas, de las sílabas y las palabras.

Cots y otros (2007: 20) consideran que existe desarrollo de la conciencia lingüística “cuando los aprendientes se fijan en cuestiones formales a fin de adquirir y desarrollar herramientas que les permitan tanto tener éxito en actividades de comunicación como adquirir mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.”

González Nieto (2001) afirma que la gramática formal, o codificación, se adquiere hacia los cuatro o cinco años y lo que entendemos como enseñanza de la gramática se trata en realidad de reflexionar sobre lo que se ha aprendido espontáneamente. El desarrollo de este proceso metalingüístico tiene, al menos, dos fases: un control ejecutivo, que se produce cuando los hablantes son capaces de elaborar sus propias producciones e interpretar las ajenas; y el estadio en que se es capaz de reflexionar sobre ello. Distingue entre actividad epilingüística –control no consciente- y actividad metalingüística. Este

mismo autor aprovecha las actividades de uso y los problemas que de estas surgen, especialmente en los textos escritos, para incentivar la reflexión, de manera que los alumnos toman conciencia de las categorías, funciones y estrategias. Se combinan así, ejercicios de comprensión, expresión y corrección acompañados del comentario y la reflexión dialogada con la guía del profesor.

Para Camps y Ferrer (2000) no es imprescindible saber mucha gramática para poder expresarse, pero en situaciones no espontáneas hay que tener interiorizadas y automatizadas las destrezas lingüísticas y, entre ellas, está el saber elegir, modificar, adecuar, o sea, reflexionar sobre la propia producción. Por tanto, los alumnos deben ser capaces de poder hablar sobre los elementos que usan cuando se expresan. De ninguna manera ello debe suponer volver a didácticas en las que se pretendía convertir a los estudiantes en técnicos de la lengua, especialistas en la resolución de análisis sintácticos o en la categorización morfológica.

Aun así, Camps y otros (2005) reconocen la dificultad para establecer los límites entre el uso y la reflexión metalingüística:

Hi ha una mena de barrera entre el saber pràctic i el saber reflexiu sobre la llengua, però és una barrera que apareix com a permeable, amb diferents nivells de pas i amb diferents moments, maneres i direccions de ser traspassada. La delimitació entre l'activitat metalingüística –saber reflexiu- i l'activitat lingüística –ús- és una qüestió difícil d'establir, tant des del punt de vista del nivell de consciència com des del punt de vista de l'ordre d'aparició de l'activitat metalingüística i dels motius que desencadenen aquesta activitat. (Camps y otros, 2005: 11)

Hay diferentes maneras de hacerlo, según Camps (2005): parar el discurso oral para observar el discurso y reelaborarlo, si es necesario, o mediante elementos que usamos para revisar el discurso como las paráfrasis, aclaraciones o ejemplos. Ello demuestra que, continuamente, estamos evaluando y revisando nuestro discurso, igual que lo hacemos cuando, al aprender una lengua nueva, nos fijamos especialmente en la pronunciación, o cuando leemos en voz alta en la entonación, o cuando elegimos un léxico o unas estructuras adecuadas al contexto comunicativo.

En este sentido, Camps y otros (2005) distinguen entre la actividad lingüística dirigida al control –podemos decir, al uso- y la dirigida al análisis del código. Ambas actividades funcionan de manera independiente pero no se entienden una sin la otra, ya que no tiene sentido una enseñanza que se centre exclusivamente en una de ellas, o sea, pretender aprender una lengua con una finalidad únicamente funcional descartando la reflexión gramatical o basarse solamente en esta obviando los usos discursivos.

El equilibrio debe producirse para alcanzar el paso de los conocimientos implícitos al reconocimiento explícito de los saberes y la manera de conseguirlo es a través de actividades que ofrezcan la oportunidad de observar, manipular y analizar el contenido.

Para Fontich (2010), el conocimiento gramatical se centra en el sistema, pero surge de las necesidades e intenciones sociales. Por tanto, el uso y la gramática son inseparables, aunque la interrelación entre ambos conocimientos plantea interrogantes como si saber gramática explícita asegurará el dominio del uso, si ser capaz de usar la lengua en situaciones diversas implicará conocer la gramática o qué distancia existe entre el conocimiento que surge del control individual del uso y el saber de la gramática formal. La delimitación no es rígida sino gradual y está relacionada con el nivel de conciencia de la actividad metalingüística, el orden de aparición de esta actividad y los motivos que la desencadenan.

Respecto a qué importancia hay que darle a cada tipo de actividad metalingüística en cada etapa de la enseñanza, a diferencia de lo que se suele encontrar en los libros de textos, González Nieto (2001) cree que en la enseñanza primaria y primeros cursos de secundaria es suficiente con que se reconozca, se etiquete a los elementos y se den, en caso de ser necesarias, explicaciones sencillas de carácter descriptivo y semántico, aunque sean incompletas, a medida que van apareciendo los problemas.

Un ejemplo que aporta el citado autor ilustra claramente el estudio de la gramática supeditado al uso, en este caso a la comprensión. Se trata de introducir los determinantes y elementos anafóricos a partir de la lectura de un texto de Ana M^a Matute que empieza sin ningún tipo de marco de referencia: “A los trece años se le murió su madre, que era lo que más quería. Su tío el alcalde...”.

Camps y otros (2005) creen que las estructuras sintácticas se desarrollan durante las diferentes etapas escolares, dependiendo de la complejidad que contengan, y deberán

ser analizadas mediante la inducción, o sea, pasando del uso a la explicación o razonamiento a partir de textos complejos, no espontáneos, de manera que el desarrollo del lenguaje sea paralelo al desarrollo intelectual del aprendiz.

Para Martínez Sánchez (2008), los estudiantes –en su artículo se refiere a los de ELE, pero consideramos sus reflexiones válidas para el aprendizaje de cualquier lengua– tienen dos tipos de conocimientos gramaticales: el implícito, que se ha adquirido inconscientemente y es intuitivo; y el explícito, que es el aprendido mediante la instrucción gramatical y se ha analizado conscientemente. El paso del primero al segundo se realiza mediante la reflexión lingüística con actividades que van del uso a la forma y al revés.

Según Oñati y Gaspar (2002), algunas estrategias que facilitan el paso del saber implícito al explícito son: la reformulación, la formulación de clasificaciones, las generalizaciones a partir de un corpus dado, la discusión sobre diferentes posibilidades en un contexto de uso, la contrastación de uso de varias formas en una misma situación, o la expansión o reducción de formas lingüísticas.

Facilitar la reflexión lingüística durante el aprendizaje proporciona, según Cots y otros (2007), coherencia al currículum –ya que debe distribuir los contenidos de manera que la reflexión sea significativa–, facilita las bases y la terminología para poder discutir sobre aspectos lingüísticos, hace que el alumnado se plantee cuestiones sobre la lengua y proporciona instrumentos que facilitan el aprendizaje exploratorio.

Estos autores, a partir de los estudios desarrollados sobre el *Language in the National Curriculum* de Gran Bretaña, insisten en que la introducción de la reflexión gramatical no debe suponer la vuelta a un estudio meramente formal de la lengua, como se daba en los métodos tradicionales. Es necesario que se parta de los conocimientos previos y las habilidades adquiridas, se fundamente en el uso y se valore la importancia del buen dominio del idioma para comprender y ser capaces de dar a entender la ideología que hay detrás de los mensajes. El desarrollo de la conciencia lingüística aporta, pues, varias ventajas: favorece las actitudes respecto a las lenguas –ámbito personal–, se toma conciencia de una lengua frente a las otras, además de comprender el uso de la lengua como instrumento de manipulación –ámbito social–, y amplía los beneficios cognitivos.

Rodríguez Gonzalo (2012) pone de relieve el papel que ha adquirido en los últimos años el *focus on form* (atención a la forma), o lo que es lo mismo la explicitación de la gramática. Esta perspectiva metodológica, muy presente en los estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas, sigue teniendo poca incidencia en las clases, especialmente en las de lenguas primeras en las que predomina la descripción de las categorías gramaticales y el análisis sintáctico.

La vinculación entre uso y reflexión gramatical ha de permitir a los alumnos poder revisar y corregir sus producciones, además de poderlos transferir y adaptar al aprendizaje de otras lenguas. Ello no será posible si no se hacen explícitos los conocimientos gramaticales.

No olvida, sin embargo, el hecho de que el conocimiento de la gramática de una lengua puede equipararse a cualquier otro saber cultural que se pueda tener, ya que contribuye claramente al desarrollo general de la inteligencia del estudiante.

Basándose en Culioli (1990), distingue entre actividad epilingüística (que consiste en la identificación inconsciente de usos correctos e incorrectos, por ejemplo), actividad consciente pero no verbalizada, actividad consciente verbalizada y la actividad metalingüística propiamente dicha, que se basa en métodos formales y términos técnicos. La vinculación entre uso y reflexión forma parte de un *continuum* que va desde el conocimiento implícito al explícito.

Para que este proceso se lleve a cabo es necesario hacer un análisis del propio conocimiento y un control del proceso, que se desarrolla en tiempo real y permite “focalizar la atención en representaciones –o en aspectos de las mismas- relevantes para propósitos determinados” (Rodríguez Gonzalo 2012: 94). Ambas acciones -análisis y control- se complementan, ya que ni una enseñanza solo basada en el análisis ni una centrada únicamente en los usos, sin la reflexión gramatical sobre la lengua, tiene sentido.

3.3.3. Cómo desarrollar la reflexión metalingüística

La función del profesor es adiestrar a los alumnos en tres procesos cognitivos para realizar sus producciones: comparar para detectar desajustes, diagnosticar las causas del

desajuste y los conocimientos del hablante, y operar, que consiste en elegir la táctica de intervención (cambiar palabras, suprimir, añadir) y generar el cambio. Para ello se deberán crear las condiciones de enseñanza adecuadas para propiciar la revisión de textos.

Según Cots (2007), el concepto de conciencia lingüística engloba los de intencionalidad, atención, darse cuenta y comprensión. Los cuatro aumentan el grado implicación y, por tanto, de éxito en el aprendizaje de la lengua. Cabe destacar especialmente el *noticing*, o darse cuenta, porque va más allá de poner la atención sobre algo ya que implica también la observación analítica, y la comprensión, que supone el reconocimiento de los principios que rigen las formas lingüísticas.

La manera de llevar a cabo este desarrollo de la conciencia lingüística es a través de actividades en las que los alumnos se vean motivados a explorar y analizar fenómenos lingüísticos que deberán ser adquiridos para el uso, tanto en la comprensión como en la producción de textos.

Las pautas pedagógicas en que deben sostenerse las clases, para Cots y otros (2007), son: la autenticidad y el énfasis en la comunicación, la adopción de una perspectiva contrastiva (o lo que es lo mismo, la realización de comparaciones entre lenguas), el aprendizaje de tipo exploratorio, el aprendizaje conceptual (o sea, la propuesta de actividades cognitivas de alto nivel, como la resolución de problemas, la elaboración de inferencias, el análisis y la formulación de hipótesis, etc.) y el fomento de la autonomía en el aprendizaje.

Riestra (2010) propone pasar del orden praxeológico, o, lo que es lo mismo, la posición enunciativa del texto, al orden epistémico, o formas gramaticales de las categorías gramaticales (tiempos y modos verbales, el papel de los pronombres y los mecanismos de textualización, como los conectores). Es un proceso, pues, que parte de lo textual, pasa por lo gramatical y vuelve a lo textual; todo ello es aplicable en el aprendizaje de cualquier lengua, sea materna o extranjera. Para ello

razonar significa encontrar el sentido en una lógica que implica ajustar lo que se dice con lo que se quiere decir como una búsqueda activa semiótica, de morfo-sintaxis y

léxico disponible, que se adquiere por confrontación (oposiciones de los signos) y comparación entre las formas (asociaciones entre los signos). (Riestra, 2010: 9)

Un elemento pedagógico esencial es la programación ya que, según Lomas (1999), esta tiende puentes entre los objetivos de la educación lingüística y lo que hay que hacer en el aula, además de ser un reflejo de la ideología que tiene cada profesor respecto a cómo deben aprender sus alumnos. A menudo se deja esta tarea en manos de los materiales didácticos, ya que en ellos se seleccionan los objetivos y los contenidos, las tipologías textuales que se trabajarán, las secuencias de actividades y los criterios e instrumentos de evaluación. Pero que sea así, no debe impedir la reflexión sobre cómo enfocar la educación lingüística y literaria a lo largo de un curso. La programación, por tanto, debe ser una hipótesis de trabajo y nunca darse por acabada.

Los contenidos que incluya una programación deben ser equilibrados, a partir de las indicaciones de Alcalde, González Nieto y Pérez (1999) en Lomas, entre los de expresión/comprensión, los de uso/reflexión, los orales/escritos, lo formal/no formal, lo verbal/no verbal y lo literario/no literario. Asimismo, los textos deben ser prácticos, teóricos, artísticos y de los medios de comunicación.

Martín Sánchez (2008) atribuye la tarea de distribuir los contenidos gramaticales a lo largo del curso al profesor, que debe establecer cuándo hacerlo y cuánto tiempo destinar a trabajar un contenido, temporizándolo –o sea, distribuyendo los objetivos y contenidos por cursos- y secuenciando –es decir, organizando lógicamente los contenidos-.

Zayas y Rodríguez (1992) plantean una selección de contenidos gramaticales organizados entre ámbitos: el contextual, que engloba contenidos relacionados con la planificación pragmática del texto; el textual, que incluye los procedimientos gramaticales y léxicos de cohesión del texto; y el oracional, que aborda el conocimiento del código basándose en la unidad de la oración y de la palabra.

El enfoque por tareas, según Gómez del Estal y Zanón (1994), desarrolla las tareas formales, diseñadas para provocar la reflexión gramatical después de la observación de elementos del sistema, el autodescubrimiento y la autoformulación de las reglas gramaticales correspondientes. Estas tareas formales se caracterizan por hacer

reflexionar conscientemente a los alumnos, despertar el análisis y comprensión de los fenómenos, propiciar la formulación de reglas, fomentar la comprensión y/o producción de textos con fines comunicativos e incluir la interacción entre iguales y con el profesor.

Para Rodríguez Gonzalo (2012), la elaboración de textos es una de las actividades en las que se hace más evidente la subordinación de la reflexión lingüística al uso, pues

escribir un texto es un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes pero también requiere operaciones conscientes, como la planificación según las variables del contexto y del género, la textualización del plan del texto en una sucesión de enunciados cohesionados con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables y la revisión como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y, también, encontrar soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva. (Rodríguez Gonzalo, 2012: 105).

Castellà Lindon (1992) coincide en que la lengua escrita, por la distancia que impone entre sujeto y lenguaje, requiere un cierto grado de reflexión gramatical, del mismo modo que los textos orales formales.

Otra pieza clave es el papel que desarrolla el profesor en la clase de lengua. Martín Sánchez (2008) apuesta por un profesor que no sea solamente un buen filólogo, sino profesor de lengua y para ello deberá tener, además de saberes del funcionamiento de la lengua, conocimientos didácticos, o sea qué enseñar, cómo, cuándo y por qué y cómo evaluarlos.

El docente, según Castellà Lindon (1992), debe crear un metalenguaje que pueda compartir con el alumno y sobre el cual pueda dialogar, ofrecer mecanismos de revisión y corrección de los propios textos, dominar la normativa, pues está formada, en gran parte, por conceptos gramaticales y facilitar el acceso a la cultura lingüística.

Tradicionalmente se han valorado los conocimientos de los profesores sobre cada una de las subdisciplinas lingüísticas (sintaxis, fonética, morfología...), pero se ha obviado

su capacidad para formar a los alumnos para que sepan redactar correctamente. En el sistema educativo español, se ha pedido didáctica a los maestros (docentes de Primaria), mientras que a los licenciados se les ha otorgado un papel de especialistas e investigadores.

Rebolledo (1998) indica que el profesor debe proporcionar al estudiante la “entrada gramatical” o *input* para que llegue a ser capaz de producir *output*. El procedimiento para hacerlo sería: introducir la forma gramatical a través de material real –textos de revistas, literarios, publicitarios, canciones, etc-, describir –sin explicar- el paradigma textual y realizar ejercicios para procesar el *input* de manera que se creen conexiones entre la forma y el significado.

Esta autora distingue entre comprensión y procesamiento del *input*. Comprender consiste en crear significado a partir del contenido informativo del *input*, mientras que procesar es establecer conexiones entre la forma y el significado mediante los datos lingüísticos para construir o modificar un sistema lingüístico. Trabajando con el *input* para obtener *output* se conseguirá que el alumno no solamente comprenda los textos sino también las relaciones que se establecen entre las formas y los significados y sea capaz de crear su propio esquema mental de representación en L2.

Oñati y Gaspar (2002) ponen la gramática al servicio de la comprensión, mediante consignas como la selección de palabras o construcciones para sustituir elementos en un texto, el análisis del significado de distintos usos o el trabajo con la morfología derivativa de términos desconocidos; y de la producción, a través de actividades en las que se dan instrucciones para elaborar textos, como la prohibición de usar determinadas categorías de palabras, comenzar las oraciones con sintagmas predeterminados, exigir tipos concretos de oraciones, etc.

3.4. El Tratamiento integrado de lenguas y la transferencia lingüística

La concepción de la enseñanza de las lenguas oficiales en el sistema educativo actual sigue siendo, mayoritariamente, debido al predominio de la didáctica impuesta por los libros de texto, la desarrollada por el formalismo ruso a mediados del siglo XX, cuya voluntad es, según Guasch (2001), acercarse a las producciones verbales con actitud

científica y objetiva, observando y analizando los elementos que los componen como objetos sonoros o gráficos, independientes de la intención del productor y de la interpretación del lector. Así pues, el uso de la lengua queda apartado del punto de mira del lingüista.

Desde finales de los 60 hasta principios de los 80 del siglo XX, nuevas concepciones teóricas apuestan por el estudio del lenguaje como instrumento de comunicación individual o colectivo. Especial interés tienen las aportaciones de Hayes y Flower (1980) sobre el proceso de escritura, en el que, según estos autores, intervienen tres componentes: la memoria del emisor, que aporta los conocimientos –sobre lo que representa y sobre los mecanismos de la lengua-; el contexto de producción, que incluye la situación comunicativa; y el proceso de elaboración del texto, en el cual, forzosamente, debe producirse la reflexión gramatical, ya que la composición textual debe tener carácter recursivo y establecer un diálogo entre el escritor y su producto, que se establece durante todo el proceso de composición y de revisión.

3.4.1. Transferencia lingüística

En el sistema educativo de Cataluña, con dos lenguas oficiales, se hace necesario plantear la adquisición de ambas partiendo de la *transferencia interlingüística* basada en la *hipótesis de la competencia subyacente común* de J. Cummins (1981), según la cual una persona bilingüe o plurilingüe puede aplicar las competencias desarrolladas en el uso de una lengua A al uso de una lengua B.

La *hipótesis de la competencia subyacente común* de Cummins (1981) pretende demostrar que los bilingües no poseen competencias lingüísticas separadas por cada lengua que conocen, sino una única competencia que se concreta según las especificidades de cada idioma.

Para que esta transferencia sea efectiva deberá producirse una exposición significativa en la segunda lengua, que puede producirse en el entorno o en la escuela, además de un fuerte interés por el aprendizaje.

Otro factor importante que afecta a la adquisición de la L2, según Cummins (1981), es la edad. En sus estudios comprueba que los estudiantes de mayor edad y, por tanto, con

una competencia lingüística en L1 más desarrollada, adquieren con más facilidad las habilidades de uso debido a su madurez cognitiva.

Guasch (2001), citando a Jones y Tetroe (1987), afirma que, para que se produzca la *transferencia interlingüística*, es importante que las habilidades lingüísticas se hayan desarrollado de forma solvente en una de las lenguas y poseer unos conocimientos mínimos de la otra.

Para Carson (1990), la *transferencia interlingüística* debe ir acompañada de la *intra lingüística* que consiste en el trasvase de procedimientos usados entre las habilidades lingüísticas de recepción y de producción.

Esta autora cuestiona que la transferencia lingüística se produzca automáticamente y la supedita a varias condiciones: el grado en el dominio de la L2, cómo se reorganizan los conocimientos en el uso de la nueva lengua y el tratamiento educativo en los procesos de reflexión lingüística.

Por otra parte, Guasch (2001) comenta las teorías de Bialystock (1986), quien considera que los hablantes bilingües tienen superior capacidad analítica de la lengua que los monolingües, sea cual sea su edad. También destaca los estudios de Galambos y Goldin-Meadow (1990) para quienes el aprendizaje simultáneo de las dos lenguas en un contexto bilingüe favorece la reflexión metalingüística, porque el uso de las dos lenguas obliga a prestar atención a las especificidades de cada una, en primer lugar, de forma inconsciente y, a continuación, conscientemente.

La investigación llevada a cabo por Vila, Boada y Siguan (1982), citada por Guasch (2001), demuestra la hipótesis de Galambos y Goldin-Meadow (1990) en alumnos bilingües catalán-español, como los del presente estudio²⁰.

Guasch (2001), al tratar los procesos de composición en L1 y L2, observa rasgos específicos en cada nivel que son consecuencia de: un dominio menor de L2 que de L1, y de que los conocimientos sobre el mundo, el lenguaje y la escritura se han adquirido a través de la L1. También puede influir el nivel de automatización en L2, ya que si dicho nivel no es alto la atención se suele centrar en cuestiones concretas y no en procesos de

²⁰ Véase el capítulo 5.1.1.

nivel alto. Del mismo modo, no tener un conocimiento semántico y morfosintáctico mínimo dificulta el uso de L2.

Las conclusiones a las que llega el autor quedan sintetizadas en el cuadro de Guasch (2001):

Cuadro n° 9: Especificidad de estrategias de escritura en L2

ESPECIFICIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN L2
Efecto del menor conocimiento de la L2 No automatización del uso. Conocimientos lingüísticos reducidos.
Planificación Menor atención a los objetivos globales. Menor planificación global del texto.
Textualización Más pausas que en la composición en L1. Más consulta de materiales auxiliares. Atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas. Poca atención a la corrección formal.
Revisión Menor tendencia a producir borradores nuevos. Más dificultad en la atención simultánea a los aspectos locales y a los generales.
Globalidad del proceso de composición Más implicación en las tareas de composición. Necesidad de más tiempo para la producción de los textos. Uso de la L1 en los procesos de composición. Descubrimiento simultáneo de las ideas y del material lingüístico para formularlas. Composiciones más breves.

El mismo autor desmiente las teorías que rechazaban el uso de la L1 en las actividades de aprendizaje de L2 para prevenir las interferencias entre lenguas ya que se

consideraba que la primera disminuía la presencia de input de la segunda y ello limitaba la exposición a los mecanismos internos del lenguaje.

Las teorías cognitivistas, en cambio, demuestran que la L1 está en la base del uso de la L2, porque aquella se utiliza para elaborar, generar y organizar los contenidos, para llevar a cabo la primera textualización –que después se traducirá-, para comparar las estructuras y las unidades léxicas de las dos lenguas, para revisar los textos o para organizar las tareas de producción.

Según Guasch (2001), distintas investigaciones presentan que, en la memoria, los significados de las palabras se presentan de forma única y compartida entre todas las lenguas que conoce el hablante, pero las formas léxicas para cada una son distintas e independientes. En los períodos iniciales de aprendizaje de una L2 la relación entre la forma y el significado se establece a través de la L1. Cuando el conocimiento de la L2 aumenta, esta intercesión disminuye y se accede directamente.

Respecto a la adquisición de ambas lenguas, Guasch (2001) remite a Vigotsky, para quien la de la lengua materna es espontánea, o sea, se pasa por etapas sucesivas que van de los conocimientos inconscientes al uso consciente, mientras que el desarrollo de la L2 se inicia con producciones conscientes y el estudio del lenguaje más arbitrario para llegar al habla espontánea.

Para entender la adquisición de las segundas lenguas es interesante tener en cuenta los postulados de Krashen (1982) respecto a la enseñanza de segundas lenguas. Estos se asentan en cinco premisas: 1) La hipótesis de la adquisición del aprendizaje, en la que se distingue adquisición (actividad inconsciente) de aprendizaje (actividad consciente); 2) la hipótesis del monitor, según la cual la actividad consciente influye en la capacidad de reflexión sobre los aspectos formales de la producción; 3) la hipótesis del orden natural, por la que existe un orden regular en el proceso de desarrollo del conocimiento de la lengua, sea cual sea la L1; 4) la hipótesis del *input*: la adquisición de la L2 está intrínsecamente relacionada con la calidad y la cantidad de las producciones lingüísticas a las que el aprendiz está expuesto; 5) la hipótesis del filtro afectivo: la motivación, el interés y otros factores afectivos condicionan la comprensión del *input*.

Esta concepción sobre el aprendizaje de segundas lenguas marcó las metodologías en los años 80 del siglo XX, en las cuales la enseñanza reglada como aprendizaje en las

aulas tendría menor incidencia que la exposición a situaciones de uso. Por este motivo, se apartó de las clases de L2 la reflexión metalingüística, que llegó a considerarse nociva para la adquisición.

Es a partir de los años 90 del mismo siglo cuando autores como Bialystok (1986) o Schmidt (1990), según Guasch (2001), insisten en la necesidad de tener una actitud analítica respecto a la lengua y a sus usos.

Por su parte, Ellis (1990) consigue trazar una línea de intersección entre las propuestas comunicativas y las formales e introduce los conceptos de conocimiento implícito –basado en el sentido- y de conocimiento explícito –basado en la forma-, que residen en nuestra mente separadamente. El explícito será el que permitirá el aprendizaje consciente de los rasgos propios del sistema lingüístico de la L2 que acabará asimilándose mediante las actividades de uso, entre las que destacarán principalmente las de producción.

Por otra parte, Camps (1994) defiende los postulados de Calkins (1986) que considera esencial el diálogo entre el profesorado y los alumnos para resolver los problemas que plantea la composición escrita. Para que esta interacción sea positiva es necesario potenciar la confianza de los discentes haciéndoles observar que tienen conocimientos implícitos que son capaces de utilizar en sus producciones de una forma consciente. Según los trabajos de Freedman y Katz (1987), Camps (1994) afirma que se deben crear las condiciones para que esta interacción llegue a buen puerto: 1) dejar la iniciativa de la dirección de la conversación al alumnado y mantener al profesorado como controlador; 2) buscar la convergencia entre el diálogo espontáneo propio de la conversación libre y el discurso característico de las aulas; 3) aprovechar las pausas que se producen en las conversaciones escolares para procurar la interiorización de los contenidos y los procedimientos empleados en la resolución de las tareas.

Pero ello no será suficiente si no se fomenta el trabajo colaborativo entre los integrantes del grupo, de manera que cada uno complementa al resto con sus habilidades, capacidades y conocimientos. Sobre este aspecto, Camps (1994) muestra la importancia de la negociación como base de la interacción para la resolución de problemas o tareas de comunicación y de la revisión grupal o coevaluación, como planteamiento de

corrección formal pero también de análisis de la composición del texto como problema retórico.

3.4.2. El bilingüismo

Para Pascual (2006), basándose en numerosos estudios, una persona bilingüe o trilingüe no es la suma de dos o tres monolingües. La persona plurilingüe posee un repertorio verbal formado por diferentes variedades (diatópicas, diastráticas y diafásicas); es capaz de usarlas dependiendo de la finalidad comunicativa; utiliza habilidades interlingüísticas, como interpretar, traducir; es capaz de adquirir e integrar conocimientos de otros ámbitos y usarlos en su vida cotidiana; usa estrategias específicas, como la mezcla de códigos o el empleo de una u otra lengua según la situación comunicativa; acostumbra a mostrar actitudes favorables a la adquisición de otras lenguas; y puede experimentar influencias interlingüísticas en sus comunicaciones.

Para comprender el comportamiento lingüístico de una persona bilingüe debemos fijarnos previamente, según Pascual (2006), en los elementos que determinan la representación mental y el funcionamiento de las variedades lingüísticas:

- Los mecanismos de la memoria implicados en la adquisición de lenguas: la memoria es un sistema que almacena y trabaja con información temporal a la vez que participa en el razonamiento, la comprensión, el aprendizaje y la conciencia. Por lo tanto, podemos hablar de dos subsistemas: la memoria implícita, responsable del aprendizaje de la lengua en los primeros años y en entornos informales; y la memoria explícita, que facilita la reflexión metalingüística y el aprendizaje en contextos formales.

Los hablantes bilingües que adquieren las dos lenguas en las primeras etapas de su vida, las localizan en lugares distintos pero adyacentes en su cerebro, mientras que los que aprenden la segunda lengua en una época más tardía las almacenan en compartimentos más separados en el área de Broca.

De ahí se desprenden dos tipos de hablantes bilingües: los realmente bilingües porque han adquirido las lenguas en el período crítico o sensible y los hablantes fluidos en una segunda lengua, que tienen una competencia implícita limitada y un uso metalingüístico más desarrollado.

Así pues, contenidos como la fonología y la sintaxis son más fáciles de adquirir en la infancia, mediante la memoria implícita, mientras que el vocabulario va creciendo a lo largo de la vida porque es responsabilidad de la memoria explícita.

- Los contextos de adquisición en la organización y procesamiento de las lenguas.

Pascual (2006), citando a Paradis (1996), establece tres tipos de bilingües:

- 1) El bilingüe coordinado, que ha adquirido las dos lenguas en contextos distintos y que, por tanto, tendrá un sistema de formas lingüísticas y un sistema de conceptos para cada una. Este tendrá una competencia lingüística en la L2 muy similar a la de un hablante nativo.
- 2) El bilingüe compuesto, que ha adquirido las dos lenguas en un mismo contexto, con personas que las usan indistintamente. Su representación será de forma separada en las formas lingüísticas, pero común en el significado. Las transferencias entre las dos lenguas respecto a los sistemas gramaticales y léxicos podrán ser habituales.
- 3) El bilingüe subordinado, que ha adquirido la L2 a través de la L1, posiblemente mediante un aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras y no a través de la interacción con nativos.

Algunos autores consideran los tres tipos de bilingüismo como partes de un proceso continuo en el aprendizaje de lenguas y no como categorías absolutas.

- La representación mental de las lenguas en los bilingües y plurilingües: La hipótesis del triple almacenamiento, postulado por Paradis (1997), distingue dos sistemas separados, aunque íntimamente relacionados, para las formas léxicas, uno para cada lengua, y un solo sistema conceptual. Esta teoría sirve de base para fundamentar un tratamiento integrado de lenguas en el sistema educativo.
- El habla bilingüe: El hablante bilingüe es capaz de alternar el uso de cada una de las lenguas que domina, tanto a nivel de comunicación oral como escrita. Esta capacidad se basa en algunos mecanismos psicolingüísticos:

- a) La alternancia en el código: Es habitual en comunidades en que las dos lenguas están en contacto. Podemos distinguir diferentes situaciones:
- i. El préstamo ocasional: se produce cuando se introduce una palabra de una lengua en el uso de la otra bien porque se desconoce el término, bien por esnobismo, bien porque la traducción es poco habitual.
 - ii. La interferencia: ocurre generalmente cuando existe un dominio escaso de la L2, generalmente en los usos orales más espontáneos. Suele denotar una escasa automatización de esta segunda lengua.
 - iii. La alternancia de código: Se trata de la utilización consciente de elementos de una lengua en el uso de la otra. Si la extensión del elemento introducido es inferior a una frase, se denomina *mezcla de códigos*.

La alternancia de códigos supone un dominio elevado de las dos lenguas.

- b) El modo bilingüe y monolingüe: Igual que en las situaciones anteriores, no se producen de forma aislada e individualizada en los hablantes. Autores como Grosjean (1989), citado por Pascual (2006), distinguen el modo monolingüe y el modo bilingüe como los extremos de un proceso lingüístico.

Los hablantes se encuentran en modo monolingüe cuando se comunican en una sola lengua, aunque conozcan varias. En cambio, se comporta de modo bilingüe cuando interacciona con otros bilingües que comparten las mismas lenguas y con quienes las mezcla, bien con alternancia de códigos, bien usando préstamos. En medio de estos extremos podemos encontrar fases intermedias dependiendo de los interlocutores, del tema de conversación, del contexto, de la finalidad...

3.4.3. El bilingüismo en la educación

Según Pascual (2006), a pesar de que las primeras investigaciones sobre el bilingüismo en la escuela consideraban poco favorable el aprendizaje simultáneo de dos lenguas, a partir de los años 60 del siglo XX, se impulsan los primeros programas de inmersión que demuestran, junto a otros estudios posteriores (Cummins y Swain, 1986, por ejemplo) que el aprendizaje bilingüe contribuye al aumento del nivel de las destrezas psicolingüísticas e intelectuales, el desarrollo del pensamiento divergente, la orientación analítica de las estructuras perceptuales y mayor sensibilidad respecto al contexto comunicativo.

A pesar de ello, los mismos autores señalan también aspectos negativos, que llevan a distinguir entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo (Lambert, 1977). El primero se produce en un contexto en que la L1 es la lengua de prestigio y que, difícilmente, será reemplazada por la L2. En el segundo, la L1 es la minorizada y va siendo sustituida progresivamente por la L2, que suele ser la de prestigio.

Pascual (2006), a partir de los estudios de Baker (1997), explica la hipótesis según la cual los bilingües pueden encontrarse en un estadio limitado, en que los alumnos presentan una competencia baja en las dos lenguas; en un estadio menos equilibrado, donde presentan una competencia alta en su lengua materna pero limitada en la L2; y un estadio de bilingües equilibrados, que manifiestan una competencia adecuada para su edad en las dos lenguas.

A pesar de que durante años se ha creído en una competencia subyacente separada, es decir, las competencias de las dos lenguas están separadas y el hecho de mejorar la de la L1 no influye en la de la L2, la teoría que ha prevalecido es la de la competencia subyacente común, como se ha visto anteriormente, según la cual cualquier experiencia en cualquiera de las dos lenguas incide en el desarrollo de la otra si existe una motivación adecuada y una exposición alta, bien sea en el contexto escolar o en el entorno.

Cummins (1986) describe la *competencia subyacente común* como un iceberg con dos puntas en la superficie. Cada una de ellas representa las características superficiales de una lengua, lo que él denomina *estrategia básica de comunicación interpersonal*, que incluye las competencias conversacionales, o sea, la fonética, la gramática y el léxico

básico. Son extremos independientes que suelen estar automatizados y que exigen escasa metacognición. Por debajo de esta superficie se encuentra la competencia lingüística, cognitiva y académica habilitada para adquirir conceptos y habilidades como la lectura y la escritura y que se transfieren de una lengua a otra.

Este mismo autor asegura que la instrucción en una lengua favorece la competencia en esta lengua, que se transferirá al aprendizaje de otra siempre que se produzca una adecuada exposición y una importante motivación.

3.4.4. El tratamiento integrado de lenguas

El tratamiento integrado de lenguas es definido por Pascual (2006) como un planteamiento global que debe tener como objetivo la construcción de la competencia plurilingüe a través de una perspectiva conjunta en la enseñanza y uso vehicular de todas las lenguas del currículum. Ello comporta una serie de actuaciones:

- a) La unificación de criterios sobre qué es una lengua, cómo se adquiere y cómo se aprende. Se hace necesario establecer una línea unitaria en la educación lingüística de toda la etapa obligatoria. Esto incluye establecer puntos en común respecto a:
 - i. La consideración de la lengua como objeto de aprendizaje, ya que la tendencia durante años ha sido *imitar* los modelos didácticos que los profesores vivieron como alumnos, o sea métodos tradicionales, mientras que las tendencias más recientes apuestan por colocar a los aprendices en situaciones comunicativas que deberán resolver mediante los conocimientos que vayan adquiriendo.
 - ii. La concepción de la adquisición-aprendizaje y enseñanza de la lengua, puesto que no todos los profesores comparten visión ni conocimientos sobre la adquisición de las lenguas (conductistas, innatistas, interaccionistas, cognitivistas...) ni sobre el qué ni el cómo hay que enseñar (desde los que entienden el aprendizaje de una lengua como algo meramente formal hasta los que lo plantean como únicamente comunicativo) se impone una postura que profundice en los aspectos formales, significativos y de uso a partir de la reflexión

para conseguir una actividad comunicativa de éxito. Como afirma Pascual (2006), hay que lograr un equilibrio en el aula entre el trabajo de comunicación (el alumno como comunicador) y el trabajo de estructuración (el alumno como investigador).

- b) El tratamiento unificado del lenguaje, debido a que resulta necesario encontrar la uniformidad de criterios en el modelo gramatical y textual que se va a seguir y en la terminología.

3.4.5. Contenidos comunes a las lenguas

Respecto a los contenidos comunes a las lenguas, Pascual (2006) los centra en:

- a) El conocimiento conceptual, o forma en que el aprendiz comprende los significados o conceptos de los términos, que se podrán transferir cuanto más cercanas sean las lenguas.
- b) El conocimiento del mundo, que puede ser recuperado en el uso de cualquiera de las lenguas en que se hable.
- c) La conciencia metalingüística, como capacidad de tratar el lenguaje como objeto de análisis racional, en cuanto a sus estructuras y propiedades como código lingüístico.
- d) El lenguaje descontextualizado, o posibilidad de representar información no presente en el contexto comunicativo, como conceptos abstractos. Es una estrategia muy usada en el aprendizaje formal escolar.
- e) Los géneros textuales, a través de los cuales se desarrolla la comunicación personal, académica, social, literaria. A pesar de que pueden tener algunas especificidades propias de cada lengua, suelen presentar características comunes a todas ellas.
- f) Las habilidades cognitivas como clasificar, relacionar, interpretar, comparar, secuenciar..., que, aunque no son habilidades propiamente lingüísticas, se emplean en el uso comunicativo.

- g) Las estrategias lectoras, que sirven para construir el sentido de un texto y que incluyen habilidades como formulación y comprobación de hipótesis, elaboración de inferencias, control de la comprensión, uso de experiencias y conocimientos previos, recapitulación y organización del contenido y la valoración y evaluación del contenido del texto, entre otras.
- h) Las estrategias de producción escrita, como la planificación del texto, la textualización, la revisión y la evaluación.
- i) Las habilidades cognitivolingüísticas, relacionadas con la adquisición, la producción y la transmisión de conocimientos, como argumentar, narrar, describir, justificar, esquematizar...
- j) Las estrategias de procesamiento de la información, que suponen la localización, organización, elaboración y comunicación de la información, junto a las técnicas de trabajo intelectual, como el resumen, la memorización, el subrayado...
- k) Las representaciones sobre las lenguas y las culturas, que parten de experiencias propias y que se exportan en actitudes hacia lenguas diferentes.

Los conceptos metalingüísticos, por su parte, se van adquiriendo a medida que los alumnos los van necesitando para poder reflexionar sobre las formas y usos adecuados a cada situación comunicativa, de manera que estos van aumentando gradualmente de dificultad hasta llegar a la Educación Secundaria Obligatoria, en que el diálogo metalingüístico se hace ya explícito. Existen múltiples modelos para acercarse a ello: tradicional, estructural, funcional, cognitivo²¹..., incluso, a menudo hay conceptos que reciben diferentes términos. Contratiempos que dificultan la inmersión en este proceso metacognitivo, por eso se hace necesaria una gramática pedagógica²² que, como dice Pascual (2006), ayude a reflexionar y a resolver las dificultades que surgen en el uso lingüístico.

²¹ Como se ha visto en el capítulo 3.1.2.

²² El concepto *gramática pedagógica* se ha tratado en el capítulo 3.2.1.

Todo ello nos conduce a trabajar metodológicamente de forma consensuada y a generar la reflexión mediante la comparación de sistemas. Un ejemplo muy claro es el que propone Pascual (2006) sobre el artículo en valenciano, español e inglés.

Cuadro nº 10: Figura 7/2: Distribució de formes, usos i funcions de l'article en valència, castellà i anglés, 58-59:

		VALENCIÀ			CASTELLÀ			ANGLÈS				
Formes		mas	fem.	neut.	mas	fem.	neut.	mas	fe	neut		
		c.			c.			c.	m.	.		
Formes	Singular	el	la	Ø	el	la	lo	The		Ø		
		l'	l'			el						
Contextos d'ús	Plural	els	Les	Ø	los	las	Ø	the		Ø		
	davant nom masculí	el, l'			el							
	davant nom femení	la, l'			la, el							
	davant adjectiu masculí	el, l'			el, lo							
	davant adjectiu femení	la, l'			la							
	davant infinitiu	Ø			el					Ø (to)		
	davant nom propi	Occidental: Ø Oriental (informal): el, la			Ø					Ø (to)		
	davant nom de comarca	Amb lletra majúscula			Amb lletra minúscula							-

Funcions	Reprendre un nom que ha aparegut ja en el co-text	Una dona va trucar a la porta. La dona portava...	Una mujer llamó a la puerta. La mujer llevaba...	A woman knock at the door. The woman wore...
	Referir-se a una classe sencera d'èssers	La balena és un mamífer. Les balenes són mamífers. Els pobres no tenen futur.	La ballena es un mamífero. Las ballenas son mamíferos. Los pobres no tienen futuro.	Ø Tigers are become extinct. The poor have no future.
	Donar valor abstracte o general a un adjectiu	El més difícil és saber...	Lo más difícil es saber...	(What is difficult) is to know...
	Actualitzar noms de parentiu en un context afectiu	Dis-li, a la mare, que vaig de seguida	Dile a tu madre que voy enseguida.	Tell Ø mother I'll go at once.
	Indicar un proper dia de la semana	Ø Dilluns vindré.	El lunes vendré.	(Next) Monday I'll come.
	Expressar un valor d'intensitat	Fes-ho tan bé com pugues.	Hazlo lo mejnor que sepas.	Do it as well as you can.

En una situació de bilingüisme es inevitable la transferència de continguts entre llengües. Segun Terence Odlin (1989), citat per Pascual (2006), se tracta de la influència que nece de les diferències y semejanças entre les dos llengües en contacte. Se puede producir una *transferència positiva* o una *transferència negativa*, también denominada *interferència*.

Pascual (2006) distingue dos clases de transferencia: la transferencia en la comunicación y la transferencia en el aprendizaje.

El primer caso se produce cuando en la producción y/o comprensión de la L2 influye positivamente la L1, especialmente cuando la distancia entre las dos lenguas es poca. Pero también cuando hay elementos muy parecidos en las dos lenguas que conducen a usos erróneos. Esta transferencia negativa, a menudo, no implica precisamente un desconocimiento de la lengua sino un uso improvisado, como por ejemplo escribir, en español, el imperfecto de indicativo en *-ava* en lugar de *-aba*, o *en canvio* en vez de *en cambio*.

En el segundo caso, cuando los aspectos estructurales específicos de las dos lenguas son semejantes, la transferencia positiva facilita el aprendizaje de la L2. Respecto a la transferencia negativa, Pascual (2006) la diferencia de la interferencia, que no es voluntaria, ya que el hablante conoce la forma correcta, pero usa una de la otra lengua que conoce porque no la recuerda o porque la tiene menos presente. Diferente es cuando el error se comete sin conciencia de ello o de la regla gramatical. Esta transferencia negativa en el aprendizaje solamente se superará mediante la focalización y la reflexión sobre el error.

Estas transferencias positivas y negativas se dan a menudo entre los hablantes que tienen como L1 la lengua catalana y L2 la española o al revés. Por ejemplo: hablantes de lengua materna catalana que al hablar pronuncian el fonema /ə/ como /s/ en *cereza* (/seresa/), o usan palabras como *desenvolupamiento* en lugar de *desarrollo*. Los hablantes catalanes, a menudo, no suelen pronunciar como esdrújula el término *ciència* por influencia del español o utilizan la perífrasis de obligación **tenir que* en vez de *haber de*.

Este fenómeno es especialmente preocupante cuando una de las dos lenguas se encuentra en una posición minorizada, como ha sido el caso del catalán durante años, en que permaneció relegado a lengua coloquial, fuera de los usos formales, en los que se utilizaba el español. Actualmente, gracias a la política lingüística de la Generalitat de Catalunya, la situación ha cambiado y se pueden encontrar diferentes panoramas sociolingüísticos:

- 1) Alumnos que tienen como L1 la lengua catalana y como L2 la lengua española.
 - a. En un entorno social de habla española.
 - b. En un entorno social de habla catalana.
- 2) Alumnos que tienen como L1 la lengua española y como L2 la catalana.
 - a. En un entorno social de habla española.
 - b. En un entorno social de habla catalana.

Por tanto, el tratamiento didáctico que se desarrolle deberá depender de cuál sea la L1 y la L2 del alumnado. La dificultad estriba, a menudo, en saber cuál es una y cuál es la otra, ya que en determinados contextos sociales las dos lenguas están muy presentes.

En la L1, la competencia conversacional se adquiere en un entorno familiar en los primeros años de vida mediante el uso de mecanismos de memoria implícita. Posteriormente, en la escuela, se ejercitan las competencias orales y escritas formales, además de la competencia académica (relacionada con las áreas no lingüísticas).

La L2, en cambio, suele adquirirse en contextos formales, a partir de la reflexión metalingüística. Esta situación suele comportar que el nivel de competencia escrita sea más elevado que el de la competencia oral. De todas formas, en la zona de este estudio, buena parte del alumnado ha adquirido la L2 desde edades muy tempranas en entornos familiares más o menos directos y ha desarrollado la comprensión oral gracias al contacto con la lengua de los medios de comunicación²³.

Sea cual sea la situación sociolingüística, el caso es que en los centros educativos conviven con más o menos presencia las dos lenguas, dentro de las aulas pero también en los pasillos, en los patios... y se hace imprescindible el tratamiento integrado de las lenguas. Para ello, deberán cumplirse, según Pascual (2006), los siguientes requisitos:

- a) Profesores con una profunda competencia lingüística, que ofrezca un modelo de lengua correcto en cada uso.

²³ Como se verá en el apartado 5.1.1.

- b) Un enfoque metodológico que combine el trabajo de la fluidez junto a la corrección, riqueza y genuinidad de la lengua.
- c) Un ambiente que fomente el uso correcto oral y escrito dentro y fuera de la clase.
- d) La construcción de una identidad cultural y lingüística a partir del aprendizaje de la lengua.

Un aspecto importante, según Pascual (2006), para que el tratamiento integrado de lenguas pueda aplicarse, es la organización de los contenidos de las diferentes lenguas del currículum partiendo de un eje vertebrador: los géneros textuales, tanto literarios como no literarios. Un buen ejemplo es el cuadro que muestra para trabajar una carta en L1 y L2:

Cuadro nº 11: Contenidos comunes de L1 y L2 en la carta²⁴

		VALENCIANO	COMÚN	ESPAÑOL
C O N T E N I D O S C O M U N	Situación de producción		Rol del emisor, destinatario, propósito y contenido de la carta.	
	Siluetas		Márgenes. Disposición particular en el espacio de los diferentes blocs del texto.	
	Organización interna		Lugar y fecha, saludo, cuerpo de la carta, despedida, firma.	
	Tipo de discurso (cuerpo de la carta)		Argumentativo (Premisas, argumentos, conclusión).	
	Estrategias		De aprendizaje:	

²⁴ Este modelo de tabla de contenidos comunes se ha utilizado para elaborar la propuesta para 3º de ESO que se presenta en el capítulo 4.3.

ES (L 1= L2)			análisis de modelos. Consulta de herramientas (diccionario...).	
			De producción: Planificación. Textualización. Evaluación. Revisión.	
	Tecnología		Soporte textual: papel en blanco. Herramienta de escritura: procesador de textos.	
C O N T E N I D O S P R O P I O S D E C A D A L E N A	Mecanismos de cohesión	Coreferencia Marcadores	c) Continuidad del referente d) Conexión	Coreferencia Marcadores
	Marcas de enunciación	Referencia temporal, momento de la enunciación	e) Plano de la enunciación : discurso.	Referencia temporal, momento de la enunciación
		Deixis temporal Deixis personal	f) Marco temporal g) Inscripción del emisor h) Inscripción del destinatario	Deixis temporal Deixis personal
	Registro		i) Formal j) Informal	
Elementos lingüísticos	Coma (,)	k) Puntuación después del	Dos puntos (:)	

G U A			tratamiento. l) Mayúsculas m) Fórmulas de tratamiento n) Fórmulas de despedida
			o) Corrección ortográfica, articulación morfosintác tica, y adecuación, precisión y riqueza léxica.

A partir del ejemplo propuesto, Pascual (2006) insiste en la eficacia de estructurar una secuencia didáctica común para las dos lenguas, en la que se compartan los contenidos comunes y se incida en cada una de las lenguas en los contenidos específicos.

En consecuencia, trabajar los contenidos comunes entre las diferentes lenguas del currículum impondrá una coordinación entre las lenguas que deberá arrancar ya de los decretos oficiales.

Ello comportará que se enseñen los contenidos como si el alumno no tuviera ya unos conocimientos previos, que se puedan aplicar a procesos de articulación y secuenciación concretos, que se adquieran de forma más consolidada y que se puedan optimizar el tiempo y los esfuerzos.

Cabe destacar, para las propuestas didácticas elaboradas²⁵ para los distintos cursos de ESO, la articulación y secuenciación de contenidos que hace Pascual (2006):

²⁵ Véase en capítulo 4.

Cuadro nº 11: Modalitats per a la seqüenciació dels continguts

MODALITATS PER A LA SEQÜENCIACIÓ DELS CONTINGUTS				
EI	Construcció convergent			
		Represa		
			Alternança	
ESO				Construcció conjunta

En cada modalidad, se proponen unas estrategias diferentes:

- a) En la construcción convergente los contenidos se trabajan de forma separada pero coordinada, de manera que los alumnos van aprendiéndolos de forma implícita y siempre que se introducen en la L2 o en la LE, estos ya han aparecido anteriormente en la L1.
- b) En la reanudación. los contenidos se adquieren previamente en la L1 y, unas veces, inmediatamente, y otras, posteriormente, se retoman de forma explícita en las otras lenguas actualizándolos, ampliándolos y consolidándolos.
- c) En la alternancia, los contenidos se introducen por primera vez en una de las lenguas (unos en una, otros en la otra u otras), mientras que en las que no son introducidos se actualizan, amplían y consolidan.

- d) En la construcción conjunta, que se produciría en el período de aprendizaje que ocupa nuestro estudio, los contenidos se introducen mediante actividades simultáneas en las diferentes lenguas, de manera que se adquieren de forma colaborativa en un trabajo conjunto.

Para que estas modalidades tengan éxito es necesario activar la conciencia de la transferencia, de las similitudes de las lenguas, reflexionar en grupo, verbalizar, dirigir el diálogo metalingüístico para aclarar los usos de las formas lingüísticas, lo cual implica ser consciente de su forma y de su significado, y tratar las transferencias negativas entre lenguas.

Pascual (2006) se centra en cuatro aspectos importantes de articulación de las lenguas en la educación plurilingüe:

1. El desarrollo de los aspectos orales de la competencia académica en la L1.
2. El desarrollo de las competencias orales en la L2.
3. La articulación de la exigencia cognitiva y el soporte contextual en las tareas y actividades lingüísticas en la L2.
4. La articulación de la competencia conversacional y académica en el alumnado inmigrante recién llegado.

De estos aspectos, es interesante incidir en el 2, ya que el alumnado que ha participado en la presente investigación tiene mayoritariamente, como se observará en capítulo 5.1.1, el catalán como L1 y el español como L2. Los estudiantes adquieren las competencias conversacionales y las académicas en su L1, pero suelen mostrar dificultades para adquirir la competencia oral en L2, a pesar de que pueden llegar a dominar la escrita.

Para que el diálogo metalingüístico pueda producirse es necesario desarrollar la competencia analítica (Bruner 1975). Este autor distingue entre la competencia lingüística, propia de la especie humana, que consiste en el dominio de las estructuras sintácticas y las categorías semánticas básicas, la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de producción y recepción de textos adecuados al contexto, y la competencia analítica, que implica las dos anteriores y se desarrolla mediante la reflexión y

verbalización sobre el proceso lingüístico. Esta competencia se adquiere a través de la enseñanza formal en la escuela.

Cummins (2002), citando a Ruiz (1984), distingue entre la lengua como un problema, como un derecho y como un recurso. Al plantear la lengua como un problema el objetivo es resolver los “problemas” de aquellos alumnos que entran en el sistema educativo con un desconocimiento profundo de la lengua vehicular. Desde la perspectiva de la lengua como derecho, se intenta defender los derechos lingüísticos de las minorías a disfrutar de una educación en su lengua materna. Y la lengua vista como recurso percibe el aprendizaje de lenguas como una oportunidad para los alumnos de convertirse en bilingües o trilingües. Es en este sentido en el que se defiende en este trabajo el tratamiento integrado de lenguas: como la posibilidad que ofrece el estudio comparado y contrastado de lenguas en un mismo ámbito situacional, el académico.

Este mismo autor aporta varios argumentos refrendados por numerosos estudios para demostrar que el bilingüismo influye positivamente en el pensamiento crítico, en la conciencia metalingüística y en las capacidades verbales y no verbales. Reconoce también que las correlaciones translingüísticas son más significativas en el caso de lenguas similares por las relaciones de afinidad entre ellas, mientras que entre lenguas dispares la interdependencia lingüística depende más de los atributos cognitivos y de personalidad del estudiante, o sea de sus conocimientos previos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, y de las destrezas adquiridas en su L1 y que se aplicarán en el aprendizaje de la L2.

Ahora bien, Cummins (2002) insiste en que la transferencia entre lenguas no se produce de forma automática sin que se ofrezcan numerosas oportunidades de contacto con ella dentro de la enseñanza explícita formal, ya que esta propicia la reflexión y la conciencia lingüística de los estudiantes.

Cuando los docentes dirigen la atención a las semejanzas y los contrastes entre sus dos lenguas y ofrecen oportunidades de desarrollar proyectos creativos sobre la lengua y sus consecuencias sociales, los estudiantes estarán preparados para transformar su uso espontáneo y su experiencia de las dos lenguas en su conciencia más lúcida y “científica de sus operaciones lingüísticas.” (Cummins, 2002: 222)

Para ello, este autor propone la *pedagogía transformadora* que define como interacciones entre educadores y estudiantes que fomentan las relaciones colaborativas de poder en el aula, frente a la *pedagogía tradicional*, en la que el docente imparte conocimientos y destrezas a sus alumnos, y a la *pedagogía progresista*, en la que los estudiantes se convierten en aprendices activos. La *pedagogía transformadora* se basa en las mismas premisas que la progresista, pero va más allá favoreciendo el análisis de las realidades sociales para comprenderlas a partir de una investigación crítica colaborativa.

Esta investigación crítica se basa en ocho componentes: 1) se fundamenta en la vida de los alumnos; 2) es crítica, o sea, parte del cuestionamiento; 3) es multicultural, antirracista y projusticia; 4) es participativa y parte de la experiencia; 5) es optimista, alegre, bondadosa y con visión de futuro; 6) es activista culturalmente; 7) es académicamente rigurosa; y 8) es culturalmente sensible a todo tipo de manifestaciones procedentes de cualquier comunidad.

CAPÍTULO 4: PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE BASADO EN TAREAS DE APRENDIZAJE Y EL TIL

4.1. Introducción

Las unidades didácticas que se presentan en este capítulo pretenden ser muestra y ejemplo del enfoque metodológico que se ha planteado en el marco teórico, o sea, la enseñanza del español como L2 en institutos de secundaria en los que la L1 es el catalán a partir del tratamiento integrado de lenguas y el aprendizaje basado en tareas y proyectos de lengua.

Para 1º de ESO se ha elaborado una unidad a partir de dos géneros textuales narrativos: la leyenda y el mito. La narración es una tipología textual que se trabaja mucho durante la educación Primaria, especialmente el cuento, pero no se establecen comparaciones con otros géneros similares. Por este motivo, hemos considerado interesante poder profundizar en las características del género a través de subgéneros de ficción que han leído o escuchado pero que, habitualmente, no saben identificar y diferenciar. A parte de analizar los componentes textuales, se han introducido contenidos gramaticales propios del género textual, como los tiempos verbales en la narración, los conectores temporales y el léxico específico.

En 2º de ESO se ha preparado una unidad basada en el texto descriptivo, concretamente de espacios, tanto de forma científica, a partir de textos literarios y no literarios. En ella se parte de la posibilidad de participar en un concurso local donde los alumnos deben describir su lugar favorito, tomando como modelo un programa de TV3. Para realizar la tarea final – la elaboración de un texto audiovisual- deberán poner en práctica todos los conocimientos lingüísticos adquiridos durante la unidad.

En ambas unidades, además de observar textos auténticos y analizar sus características textuales a partir del modelo, se ha pretendido trabajar diferentes dimensiones de contenidos de forma transversal y potenciar la mejora de las macrohabilidades de forma global, aplicando estrategias de comprensión y expresión en las dos lenguas vehiculares.

Cada una de ellas concluye con una tarea final comunicativa en la que los alumnos deben poner en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridas durante la unidad.

Para 3º de ESO se han creado dos tablas de contenidos comunes y específicos sobre dos géneros textuales: la crónica y la entrevista periodística, que aparecen en el currículum de este nivel. En ellas se presentan los contenidos comunes (la mayor parte) entre la lengua catalana y la española y los específicos de cada una, de manera que puedan servir de orientación para el profesorado que desee impulsar el tratamiento integrado de lenguas. Se parte del género textual para analizar sus características y el tipo de discurso, para compartir la metodología, los criterios de evaluación, el uso de la tecnología y para reflexionar sobre los mecanismos de cohesión, las marcas de enunciación, el registro y los elementos lingüísticos.

González Nieto (2001) manifiesta que actualmente existe poco interés por la cultura, especialmente por la cultura literaria, que ha sido sustituido paulatinamente por la cultura audiovisual, en muchos casos de escaso valor. Sin embargo, esta circunstancia no implica que el profesorado deba dejarse vencer. La literatura debe introducirse como un elemento integrado en los saberes textuales, retóricos, expresivos, además de una suponer una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos. Así pues, el sentido principal de la formación literaria es enseñar a leer, a interpretar, para descubrir que en el lenguaje literario operan los mismos factores e idénticas reglas que en el lenguaje cotidiano.

Con esta finalidad es con la que se ha diseñado la constelación literaria para 4º de ESO, en la que contenidos literarios y lingüísticos se complementan en busca de la mejora de la competencia lingüística y la literaria. En torno al tema de la pérdida en la poesía catalana y española de los siglos XIX y XX se trabajan contenidos curriculares del nivel.

Las tres unidades didácticas que se muestran a continuación se han llevado a cabo con dos grupos de alumnos que empezaron 2º de ESO en el curso 2014-15 y que, en el 2016-17, se encuentran en 4º.

En la primera de ellas, *Nuestros mitos, nuestras leyendas*, uno de los grupos de 2º de ESO ha utilizado esta unidad didáctica elaborada por la profesora –y autora de la investigación-, mientras que el otro grupo ha usado la del libro de texto.

En la Unidad didáctica *Mi lugar preferido* los grupos han intercambiado las metodologías y el grupo que en la unidad anterior lo ha hecho con el manual ahora lo hace con la unidad creada por la profesora y viceversa.

La última unidad, *Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX*, se ha desarrollado con todos los alumnos –los dos grupos mencionados- porque en este caso no se pretende realizar una comparación de métodos sino averiguar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la metodología propuesta, además de observar sus resultados académicos.

En conclusión, la puesta en marcha de estas secuencias ha permitido la comparación de métodos de enseñanza, o sea el análisis de los resultados obtenidos trabajando los contenidos lingüísticos con un sistema tradicional y de los conseguidos aprendiendo con un enfoque por tareas. La comparación de estos resultados se verá en el capítulo 5.

4.2. Unidad Didáctica 1º ESO: Nuestros mitos, nuestras leyendas

Esta unidad incluye las tablas de programación, el dossier de actividades para el alumno y los instrumentos de evaluación. Siguiendo los planteamientos del tratamiento integrado de lenguas, contempla la programación, contenidos y actividades de lengua catalana y lengua española.



MITOS Y LEYENDAS

1º ESO

LENGUA ESPAÑOLA

4.2.1. Tabla de programación

GRUP CLASSE	CURS	DURADA	PERÍODE	PROFESSOR/A
	2n ESO	14 sessions		
ÀREA/ MATÈRIA			TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	
Lengua española			Nuestra historia, nuestras leyendas	
OBJECTIUS D'APRENTATGE	COMPETÈNCIES BÀSIQUES		CRITERIS D'AVUACIÓ	
Comprendre discursos narratius orals i escrits i audiovisuals dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos dels alumnes.	<p>- Competència comunicativa</p> <p>Comprensió lectora</p> <p>Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</p> <p>Competència 2. Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l</p> <p>Competència 3.</p> <p>Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Competència 7</p> <p>Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals</p>		<p>1. Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb atenció especial als narratius.</p>	

<p>Produir textos narratius i conversacionals (orals, escrits i audiovisuals) usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>	<p>- Competència comunicativa</p> <p>Expressió escrita</p> <p>Competència 4.</p> <p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor/a, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització</p> <p>Competència 5.</p> <p>Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</p> <p>Competència 6.</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Competència 8.</p> <p>Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents</p>	<p>2. Produir textos (orals, escrits i audiovisuals) narratius i conversacionals, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>
<p>Cercar informació en diferents fonts (diccionaris, obres de referència, internet i a l'entorn social) analitzar-la i transformar-la.</p>	<p>- Tractament de la informació i competència digital</p> <p>- Comunicativa:</p> <p>Competència 3.</p> <p>Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</p>	<p>3. Aplicar diferents procediments i formats per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.</p>

<p>Reflexionar i extreure, a partir de models, les característiques del text narratiu: mites i llegendes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a aprendre 	<p>4. Produir textos (orals, escrits i en diferents suports) narratius, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>
<p>Reflexionar sobre el procés d'elaboració d'un text narratiu oral i escrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a aprendre - Comunicativa: <p>Expressió escrita</p> <p>Competència 4.</p> <p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor/a, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització</p> <p>Competència 5.</p> <p>Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística</p> <p>Competència 6.</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Competència 7.</p> <p>Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals</p>	<p>5. Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autoregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.</p>

	<p>Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents</p> <p>Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs</p>	
<p>Observar les estructures lingüístiques comunes a les dos assignatures de llengües del currículum i transferir-les d'una llengua a una altra.</p>	<p>- Competència comunicativa Comprensió lectora</p> <p>Competència 2. Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l</p> <p>Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística</p> <p>Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal</p> <p>Comunicació oral Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements</p>	

	prosòdics i no verbals pertinents Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs - Aprendre a aprendre	
<p>CONTINGUTS</p> <p>Continguts Dimensió comprensió lectora</p> <p>Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC22, CC23):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació. o Gèneres de text narratius. o Estructura dels textos. <p>Textos multimèdia (CC1, CC23):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Anàlisi pautaada. Cerca d'informació (CC3): o Estratègies de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels textos. o Estratègies prèvies a la cerca. o Utilització de fonts diverses, de creixent grau de dificultat. <p>Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Intenció comunicativa i actitud del parlant. o Idees principals i secundàries. o Inferències. o Contrast amb coneixements propis. o Resums, esquemes, mapes conceptuals. 		

Dimensió expressió escrita

Textos escrits i multimèdia (CC19):

o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació.

o Gèneres de text narratius.

Esriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).

Presentacions escrites i multimèdia (CC5, CC23):

o Estructuració.

o Suport multimèdia.

o Utilització de diferents llenguatges.

Cerca d'informació i de models per a la realització de treballs escrits (CC3).

Coherència (CC5, CC21, CC22):

o Ordenació i estructuració dels contingut.

Correcció (CC5, CC21, CC23):

o Puntuació, paràgrafs.

o Normes ortogràfiques.

Dimensió comunicació oral Textos orals (CC7, CC8, CC9):

o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació.

o Gèneres de text narratius.

o Formals i no formals.

o Recursos verbals i no verbals.

Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció (CC6).

Interaccions orals presencials i multimèdia (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1):

o Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre.

o Recerca i exposició d'informació.

Dimensió literària

Consulta de fonts d'informació variades per a la realització de treballs (CC3).

Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura (CC11):

o Estructura.

o Aspectes formals.

Lèxic i semàntica (CC21):

o Lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians.

o Relacions semàntiques (sinonímia, antonímia).

o Estratègies digitals de cerca lèxica.

Morfologia i sintaxi (CC22):

o Noció de sintagma.

o Consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

TRACTAMENT METODOLÒGIC: En aquesta unitat es treballaran les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral, comprensió lectora, expressió oral i expressió escrita a partir de la interacció entre els alumnes i entre aquests i els professors/es i mitjançant treball en petits grups cooperatius.

Per tal d'atendre a la diversitat, les activitats que s'han de fer en parella o en petit grup es formaran grups heterogenis de manera que cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats i ajudar i ser ajudat pels seus companys en l'assoliment dels objectius.

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, participaran en les mateixes activitats que els seus companys però amb l'ajuda del professor/a que li adaptarà el contingut dels textos o li explicarà i l'ajudarà a resoldre les diferents qüestions.

L'avaluació inicial es farà en diferents activitats perquè es partirà del nivell d'aprenentatge de cada alumne i, tot i que les activitats de desenvolupament seran les mateixes per a tot l'alumnat, en l'avaluació formativa (el professor/a anotarà els progressos de cada alumne i/o grup) i en la sumativa es tindrà en compte

d'on parteix cada alumne, les seves capacitats i el seu potencial de treball per fer la valoració de les seves competències, especialment les comunicatives.

DESCRIPCIÓ ACTIVITATS		MATERIALS/RECURSOS	AGRUPAMENT	TEMPORITZACIÓ	INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ UNITAT
INICIALS	- Introducció a la Secuencia Didáctica - Explicación de los objetivos y de la Tarea final. - Comentario de la rúbrica de evaluación.	- Dossier del alumno - Rúbrica de evaluación	- Grupo clase	- 60m	
	- Visionado sobre los mitos - Actividades de comprensión oral	- Vídeo de youtube sobre los mitos	- Grupo clase - Individual	- 10m + 10m - 40m	Corrección oral en clase. Registro de observación de los alumnos.
DESENVOLUPAMENT	Visionado de la leyenda del espantapájaros. Actividades de comprensión oral y resumen.	- Vídeo de youtube sobre la leyenda del espantapájaros.	- Grupo clase - Individual	- 10m + 10m - 40m	Corrección en grupo
	- Lectura en voz alta y expresiva de cada una de las leyendas. - Actividades de comprensión lectora y gramática de cada una de las leyendas.	- Leyendas sobre El Pont del diable de Tarragona.	- Individual - En pareja	- 180m (1 sesión por leyenda)	Corrección en grupo
	- Lectura silenciosa. - Actividades de comprensión lectora y de gramática. - Comparación de características de las leyendas y los mitos.	- Texto sobre el mito de Medusa	- Individual - En pareja - En grupo de 6. - Grupo clase	- 120 (2 sesiones)	Corrección en grupo
	- Lectura del texto sobre el mito - Elaboración de un resumen.	- Texto sobre el mito	- En pareja	- 60m	Corrección por el profesor a partir de trabajo previo sobre

					los mapas conceptuales realizado en la asignatura.
SÍNTESI	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda, grabación, transcripción y traducción de una leyenda sobre nuestra población. - Elaboración de un texto audiovisual sobre la leyenda. - Presentación a los compañeros de clase. 	- Grabadora	- En pareja	- 360m (6 sesiones)	Rúbrica de evaluación de la tarea final

4.2.2. Dossier del alumno

Nuestra vida, nuestro entorno está lleno de mitos y leyendas que explican nuestros orígenes, nuestras tradiciones, quiénes somos. Vamos a conocerlo un poco más.

En esta Unidad investigaremos sobre ello y crearemos un blog que nos defina a partir de la recopilación de muestras de nuestra tradición narrativa oral.

Se tratará de conocer más a fondo qué son los mitos y las leyendas para acabar recogiendo aquellas leyendas más significativas de nuestras poblaciones y conocerlas más a fondo.

Vamos a ello.

1. En primer lugar vamos a ver y a escuchar un vídeo y a contestar a unas preguntas de forma oral, que comentaremos después en clase:

https://www.youtube.com/watch?v=BsWN6p_85zs (hasta el minuto 10)

- a) ¿De qué servían los mitos?
- b) ¿Quiénes crearon innumerables mitos y leyendas? ¿Cuánto hace de ello? ¿Para qué?
- c) ¿A quién pertenece la mitología? ¿Quién se hace cargo de ellos?
- d) ¿Quiénes eran más poderosos: los hombres o los dioses?
- e) ¿Quiénes son el eslabón entre los dioses y los hombres? ¿Por qué?

Describe cómo son y pon un ejemplo de cada uno de ellos.

- f) Plantea una pregunta sobre la humanidad como se hace al principio del reportaje.
- g) Di dos personajes que para ti sean como un héroe antiguo. Explica por qué lo son.

2. Ahora vamos a ver y escuchar otro vídeo. Contestaréis en pareja a las siguientes preguntas. Estad muy atentos

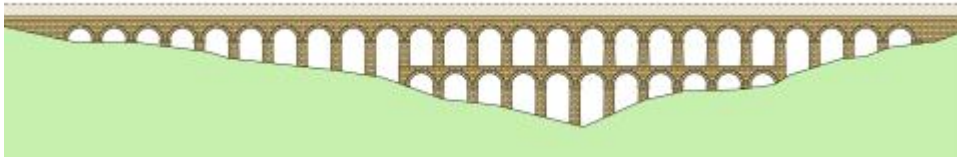
<https://www.youtube.com/watch?v=dj77qUPmQqA>

- a) ¿Cuál era el principal entretenimiento del espantapájaros?
- b) ¿Qué reacción tenían los pájaros? ¿Por qué crees que se comportaban así?

- c) ¿Qué hizo para conseguir que los pájaros se acercaran a él? ¿Lo consiguió?
 - d) ¿Cómo descubrió cuál era su función, su oficio?
 - e) ¿Qué consecuencias tuvo su intento por cambiar su vida?
 - f) ¿Consigue el espantapájaros lo que deseaba?
 - g) Describe en 6-7 líneas al espantapájaros.
 - h) Haced un resumen de la leyenda incluyendo qué aspecto de la realidad pretende explicar.
3. Vamos a leer los siguientes textos en voz alta. Procura hacerlo de forma expresiva. Después haremos las actividades que se proponen para cada uno:

EL PONT DEL DIABLE: HISTORIA Y LEYENDAS

El Pont del Diable es solo una parte del Aqüeducte de Les Ferreres y una de las construcciones de su tipo que se encuentra en mejor estado de conservación en toda Cataluña.



El Pont del Diable.

Aunque no hay precisión en cuanto a la fecha exacta de su construcción, sí se puede decir que esta se llevó a cabo durante el siglo I a. C. bajo el gobierno del emperador Augusto. Este monumento arquitectónico histórico fue creado para llevar agua a la antigua ciudad de Tarraco, hoy Tarragona, entonces capital de la provincia romana de Hispania Citerior Tarraconensis y que estaba recibiendo un importante impulso urbanístico.

La obra, que en 1905 fue declarada Bien Cultural de Interés Nacional y en 2005 Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, está compuesta por sillares unidos sin argamasa. De un extremo al otro del barranco dels Arcs, el Pont del Diable mide 217

metros y 27 metros de altura. Tiene dos líneas de arcadas, una sobre la otra. La línea superior está compuesta por 25 arcadas y la inferior por 11.



El Pont del Diable.

El Pont del Diable. Leyendas

Existen muchas leyendas populares alrededor de la magnífica construcción en las que se presenta como un puente y no como un sistema de canalización para llevar agua a la ciudad de Tarragona. Reproduciremos unas cuantas de ellas.

- Hace mucho tiempo vivía una pareja de ancianos en el bosque. Tenían que cruzar un río de camino de su casa al pueblo. Cada día pasaban por el puente sobre el río con su borrico cargado de las cosas que vendían después en el pueblo y volvían trajinando otras. Era un puente de madera viejo, pero cada vez que lo atravesaban, los viejos se decían el uno al otro que tenían suerte de contar con aquel paso, pues la corriente del río era muy fuerte y el camino para vadearlo muy largo para un día.

Un otoño lluvioso llegó una riada y se llevó el puente. Los ancianos se encontraron con que no podían pasar.

– ¡Qué tremendo desatino!- dijo el viejo- hoy no podremos pasar y yo soy viejo para construir un puente con mis manos.

– ¡Qué contrariedad!- dijo la vieja- pasarán días antes de que se den cuenta de que no vamos al pueblo, y más días aún tardarán en reconstruir el puente.

Se lamentaban los ancianos de su mala suerte cuando apareció un hombre extraño en su lado del río.

– Saludos venerable pareja, os veo muy turbados- dijo el hombre.

El anciano inmediatamente explicó el problema que tenían con el desaparecido puente.

– Yo me comprometo a construir un puente en una noche. Además no será de madera como el anterior, será de piedra, para que ninguna riada se lo lleve.

Enseguida desconfiaron los ancianos.

– ¿Qué hacemos?- preguntó él a ella por lo bajo.

– Está claro que no es posible hacer un puente en una noche, si no es con trucos o con magia. Pregúntale cuál es el pago que pide, cuáles las condiciones.

Eso hizo el anciano, a lo que el misterioso hombre contestó que la única condición, el único pago que exigía, era que le fuese concedida el alma del primer ser vivo que atravesase el puente. Quedaba claro que era el mismísimo diablo el que ante ellos estaba. La vieja meditó un poco y luego aceptó. Al día siguiente cuando los viejos llegaron al río el puente estaba construido. Era de piedra, con doble arcada sobre el río. El diablo había cumplido, construyéndolo en una noche, y esperaba al otro lado para recibir su pago.

- ¡Mujer! ¿qué vamos a hacer ahora?- preguntó el marido. Entonces la mujer cogió la vara y arreó al burro, que pasó delante de ella, el primero por el puente.

El diablo, engañado, tuvo que conformarse con llevarse el alma del desdichado animal como pago por su trabajo.

- a) ¿A qué te recuerda el principio de la leyenda?
- b) ¿Por qué crees que los ancianos confían en el hombre misterioso si sospechan quién puede ser?
- c) Busca algún refrán que trate el tema sobre los ancianos (“los viejos”) y el diablo.
- d) ¿Qué pretende esta leyenda?
- e) Subraya los verbos del texto y clasifícalos en este cuadro:

Presente	Pretérito imperfecto	Pretérito Perfecto simple

Fíjate en qué fragmentos predomina cada tiempo verbal. En pareja, intentad explicar por qué es así.

- Quien vea por primera vez, o por enésima vez el puente romano que, por sus arcos en forma de herraduras doradas, se le denomina de Les Ferreres- aunque valdría más llamarlo de Les Ferredures-, creerá que es una obra divina, una obra de los ángeles... ¡Pero no es así! ¡Quien lo construyó fue el mismo Diablo! Ahora les explicaré cómo lo hizo. Pero antes tengo que advertirles que unos lo explican de una manera y otros de otra. Pero lo esencial, lo más importante es saber que el arquitecto fue el mismísimo Satanás. La primera versión del hecho cuenta que, ya hace muchos siglos, una doncella tenía que ir a buscar agua cada día a una gran distancia de la ciudad y le enojaba mucho tener que subir y bajar el valle que forma el lugar donde hoy se levanta el acueducto. El Diablo pactó con la doncella construirle un puente a cambio de su alma. Ella a la vez le puso una condición:
 – Antes de que salga el sol- le dijo-tiene que estar acabada tu obra. Si no es así, mi alma quedará libre de tu poder.

Riéndose de estas tonterías, el Diablo comenzó la obra con entusiasmo, dando ya por segura la posesión del alma de la jovencita tarraconense. Pero aquel día Dios quiso que el sol saliera antes de hora y el gallo, fiel cumplidor de su misión, como cada día, saludó al sol y, esta vez con el mejor y más estridente quiquiriquí de su vida. Fue una lástima. Al Diablo le faltaba poco para acabarlo. Se quedó sin el alma de la doncella y Tarragona tuvo un acueducto, del cual se han servido mucho en el transcurso del tiempo.

- ¿Qué es el narrador de una historia? ¿Cómo aparece en este texto? Señala los elementos que lo muestren.
- ¿Qué tiene en común esta leyenda con la anterior?

c) Subraya los pronombres y rodea con un círculo los determinantes. Y di de qué tipo son.

- En Tarragona había un jugador empedernido que, debido a su mala estrella, perdía en el juego todo lo que ganaba en el trabajo. Un día, habiéndose quedado sin un clavo, como ya era su costumbre, al salir de la taberna, desesperado, invocó el Diablo y, gritando, le dijo:

- Si consigues recuperar todo lo que he perdido y, además, que en adelante, cuando juegue, gane siempre, dentro de un año puedes venir a buscar mi alma.

El Diablo aceptó la proposición con mucho gusto. Pero Dios, creador y Señor de las almas y los cuerpos, se interpuso entre ambos y le dijo al jugador.

- ¿Quién eres tú para disponer de mis cosas? Tu alma me pertenece. Y yo soy el Padre y será del Diablo si a mí me gusta. Le pongo una condición: que en una sola noche, exactamente dentro de un año, y antes de amanecer, se comprometa a hacer un puente de piedra tan grande como yo le indique. Si no es así, no tendrá el premio que le has ofrecido.

El Diablo, rabioso porque el Altísimo le desbarataba siempre los buenos negocios, se comprometió a construir el puente en el lugar indicado por Dios, entre la masía Pastor y la dels Arcs, a orillas del camino que conduce a la villa de Valls. Justo al cabo de un año, tal como se había pactado, se puso manos a la obra. Como un loco, cortaba las piedras que encontraba por los alrededores y, para ahorrar tiempo, las unía sin argamasa.

- Solo que se mantenga de pie hasta el amanecer... -se decía.

Casi ya había culminado la obra, solo le faltaba colocar la última piedra a la derecha del monumento -hoy todavía se nota esta deficiencia, - cuando el gallo de la masía dels Arcs se puso a cantar saludando al sol, que salía del vientre de nuestro mar. El pobre Diablo, sucio y extenuado por el trabajo ímprobo realizado en pocas horas, al escuchar el gallo y ver el sol, lanzó la

piedra al suelo a la vez que de su boca negra salía una blasfemia fenomenal. Y huyó raudo para que Dios no le persiguiera.

- a) ¿Quién ha sido en esta leyenda el que ha engañado al diablo?
- b) Subraya los adjetivos del último párrafo. Después sustitúyelos por un sinónimo. Y finalmente por un antónimo.
- c) Identifica todos los adverbios que encuentres en el texto y clasifícalos según su tipo.

ADVERBIO	TIPO

<https://caliterraneo.wordpress.com/2011/09/25/el-pont-del-diable-historia-y-leyendas/>

En el tiempo de los dioses y los héroes, hace mucho, vivían en la región del monte Atlas unas hermanas espantosas, conocidas con el nombre de Gorgonas. La más terrible de ellas se llamaba Medusa. De su cabeza, en lugar de cabellos, salían culebras vivas. Y cuando veía cara a cara a un hombre, a un perro, a un ser vivo, estos quedaban convertidos instantáneamente en estatuas de piedra.

A lo largo de los años, muchos héroes valientes y bien armados habían ido a la región del monte Atlas para matar a Medusa. Ninguno lo había conseguido. Por todas partes se veían guerreros y más guerreros, en actitudes diversas, pero inmóviles y tiesos porque eran ya estatuas.

Entonces llegó Perseo, hijo del dios Júpiter. Perseo sabía que peligrosos eran los ojos de Medusa, pero iba muy bien preparado. Tenía una espada encorvada, filósísima, regalo del dios Mercurio. Le cubría un escudo muy fuerte, hecho de bronce, liso como un espejo. Y poseía también unas alas que volaban solas cada vez que él se las acomodaba en los talones.

Llegó, pues, volando. Pero en vez de lanzarse contra Medusa, se quedó algo lejos, sin preocuparse más que de una cosa: no mirarla nunca cara a cara, a sus ojos por ningún motivo. Y como era necesario espiarla todo el tiempo, usó el escudo de bronce como espejo, y en él observaba lo que ella hacía.

Medusa iba de un lado para otro, esforzándose en asustar a Perseo. Gritaba cosas espantosas y las culebras de su cabeza se movían y silbaban con furia. Pero nunca consiguió que Perseo la mirara directamente. Cansada al fin, Medusa se quedó dormida. Sus ojos terribles se cerraron y, poco a poco, se durmieron también sus culebras. Entonces se acercó el joven sin hacer ruido, empuñó la espada y, de un solo tajo, le cortó la cabeza. Durante toda su vida conservó Perseo la cabeza de Medusa, que varias veces le sirvió para convertir en piedra a sus enemigos.

http://pacomova.eresmas.net/paginas/M/medusa_y_perseo.htm

- a) ¿Qué diferencia este texto de los leídos anteriormente?
- b) ¿Crees que intenta explicar la existencia de algún elemento o suceso de la realidad?
- c) Busca más información sobre Medusa.
- d) Cambia el texto a presente. Empiézalo así: “En el mundo de los dioses y los héroes, viven...”. ¿Qué diferencia se establece entre el texto en presente y en pasado?
- e) Distingue los fragmentos descriptivos de los narrativos. ¿Se establece alguna relación entre estos y el tiempo verbal en que están escritos?
- f) Señala todos los conectores que indiquen transcurso del tiempo.

g) Busca todos los sustantivos del texto que no vayan complementados por un adjetivo y ponle uno tú apropiado.

h) Subraya los pronombres y rodea con un círculo los determinantes. Y di de qué tipo son.

Una vez hemos escuchado y leído algunas leyendas y mitos. Junto a un compañero/a escribid las características que creéis que tiene cada género literario en este cuadro:

MITO	LEYENDA

Ahora reuníos con dos grupos más y entre los seis volved a consensuar las características:

MITO	LEYENDA

Finalmente, lo vamos a compartir con todos los compañeros de la clase para decidir cuáles son las características de los dos subgéneros.

4. Lee el siguiente texto:

EL MITO

Introducción:

Un mito, en distintos contextos puede significar varias cosas. En el ámbito de la mitología, consiste en una historia de carácter sagrado concerniente al origen del mundo y el universo. Otro posible contexto es el uso popular, en donde nos referimos a un mito como algo falso pero difundido ampliamente como cierto; este significado de la palabra está cercana a lo que conocemos como una leyenda urbana, aunque hoy en día asociamos a los mitos una inherente falsedad, la verdad es que estos relatos, por lo menos en el contexto de la mitología, son poseedores de profundas verdades y enseñanzas para el ser humano; se pueden considerar envolturas simbólicas de una verdad, aunque también es cierto que en la antigüedad se les solía atribuir un carácter factual a estas historias, como si realmente hubieran ocurrido.

Definición:

La palabra mito se deriva del griego μῦθος, mythos, «relato», «cuento», es un relato tradicional de acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios, tales como dioses, semidioses, héroes o monstruos. La palabra "mito" comúnmente es interpretado en nuestra lengua como "narración" o "relato". Etimológicamente, mythos proviene de la raíz "my", la cual se refiere, en una primera acepción, a la onomatopeya (emitir e imitar sonidos) y, en un segundo sentido, al acto de mover boca y labios al hablar. En el antiguo uso lingüístico homérico, el término mythos no quiere decir nada distinto de "discurso", "proclamación" o "notificación".

Desarrollo:

Un mito es como un tipo de creencia, que lo podemos transmitir a través de varias generaciones, con relación a ciertos hechos improbables y sorprendentes, Usaremos la palabra mito para referirnos a historias que revelan verdades y visiones fundamentales sobre la naturaleza humana. En los mitos por lo general siempre se presenta a un personaje principal (héroe) que desafía a los dioses y enfrenta un destino en el que debe luchar por salvar su vida y la de su pueblo.

Algunos ejemplos de mitos son los siguientes:

El mito de Atalanta, los mitos de Unicornios y Pegasus; y los mitos de Dragones.

Conclusión:

En conclusión se puede decir que un mito es un relato que ha pasado de generación en generación y que el origen de ellos se remonta hasta tiempos muy remotos. El mito es una historia llena de misterios, que no podemos comprobar su valor de verdad pero tampoco su falsedad.

- a) En pareja, subrayad las ideas principales en negro, en verde las secundarias y en rojo los ejemplos.

Después haced un resumen del texto.

TAREA FINAL:

- En pareja, buscad a una o varias personas de vuestra población para que os explique una leyenda. Grabadla y luego escribidla correctamente en lengua española.

Para ello deberéis planificar la historia, teniendo en cuenta el planteamiento, el nudo y el desenlace, hacer el borrador y revisarlo

(cohesión, coherencia, adecuación, corrección y presentación) y pasarlo a limpio.

Para acabar tenéis que hacer una presentación. Puede ser un power point con texto e imágenes, un vídeo, un cómic... Lo expondréis en clase y lo colgaremos en el moodle de la asignatura.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL:

	Nivel Alto	Nivel Consolidado	Nivel Aprendiz	Nivel Inicial
Objetivo de la actividad (1)	He conseguido transmitir claramente a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. La leyenda explica la existencia de algún elemento o una tradición de mi población. (1,5)	He conseguido transmitir con alguna dificultad a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. La leyenda explica la existencia de algún elemento o una tradición de mi población. (1)	He conseguido transmitir con imprecisiones a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno o bien lo he hecho de un lugar alejado. (0,75)	Apenas he conseguido transmitir a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. 0,25
Elemento narrado (1)	La leyenda tiene todas las características propias del género: (1)	La leyenda tiene la mayor parte de las características propias del género: (0,75)	La leyenda tiene algunas de las características propias del género: (0,5)	La leyenda casi no tiene características propias del género: (0,25)
Personajes (1)	Los personajes están muy bien delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s. (1)	Los personajes están bastante bien delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, aunque alguno de ellos no encaja bien en la historia. (0,75)	Los personajes están poco delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, o algunos de ellos no encajan bien en la historia. (0,5)	Los personajes están poco delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, o no encajan bien en la historia. (0,25)

Estructura (1)	<p>La leyenda tiene la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace.</p> <p>Aparece un tipo claro de narrador en el texto.</p> <p>La historia progresa con sentido.</p> <p>(1)</p>	<p>La leyenda tiene la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace, pero no están desarrollados con la proporción adecuada.</p> <p>Aparece un tipo bastante claro de narrador en el texto.</p> <p>La historia progresa con sentido.</p> <p>(0,75)</p>	<p>A la leyenda le falta alguna parte de su estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace, o están bien desarrolladas.</p> <p>Aparece un tipo claro de narrador en el texto.</p> <p>La historia progresa con cierto sentido.</p> <p>(0,5)</p>	<p>A la leyenda le falta la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace.</p> <p>El narrador del texto no se percibe claramente o cambia.</p> <p>A la historia o parte de ella le falta sentido.</p> <p>(0,25)</p>
Tiempo verbal (1)	<p>El tiempo verbal es muy coherente en todo el texto.</p> <p>Se distinguen claramente los tiempos verbales de las partes narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas.</p> <p>(1)</p>	<p>El tiempo verbal es muy coherente en todo el texto.</p> <p>Se distinguen los tiempos verbales en casi todas las partes: narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas.</p> <p>(0,75)</p>	<p>El tiempo verbal es coherente en todo el texto, aunque aparecen algunos cambios temporales incorrectos.</p> <p>Se distinguen los tiempos verbales en casi todas las partes: narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas, aunque se producen algunas incorrecciones.</p> <p>(0,5)</p>	<p>El tiempo verbal no es coherente en todo el texto. Hay cambios temporales sin una justificación textual.</p> <p>(0,25)</p>
Conectores (0,5)	<p>He utilizado conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,5)</p>	<p>He utilizado bastantes conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,25)</p>	<p>He utilizado pocos conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,15)</p>	<p>Apenas he utilizado conectores.</p> <p>(0)</p>

Vocabulario (0,5)	El vocabulario que he utilizado es el adecuado al tema de la narración. (0,5)	Buena parte del vocabulario que he utilizado es adecuado al tema de la narración. (0,25)	Buena parte del vocabulario que he utilizado no es adecuado al tema de la narración o utilizo un vocabulario muy general, poco preciso. (0,15)	El vocabulario que he utilizado no es adecuado al tema de la narración o utilizo un vocabulario muy general, poco preciso. (0)
Corrección (2)	El texto no presenta faltas de ortografía. (2)	El texto no presenta más de 3 faltas de ortografía. (1,5)	El texto no presenta más de 5 faltas de ortografía. (1)	El texto presenta más de 5 faltas de ortografía. (0,5)
Presentación escrita (1)	El texto presenta título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (1)	El texto no presenta uno de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,75)	El texto no presenta dos de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,5)	El texto no presenta más de dos de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,25)
Presentación audiovisual (1)	<p>La presentación incluye todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto.</p> <p>La presentación es original.</p> <p>Presenta corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(1)</p>	<p>La presentación incluye todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es bastante clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto, aunque hay algún pequeño desajuste.</p> <p>La presentación es bastante original.</p> <p>Presenta corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(0,75)</p>	<p>La presentación incluye casi todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es bastante clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto, aunque hay algunos desajustes.</p> <p>La presentación es poco original.</p> <p>Presenta alguna incorrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(0,5)</p>	<p>La presentación no incluye algunas partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es poco clara.</p> <p>Las imágenes apenas se corresponden con el contenido del texto.</p> <p>La presentación no es original.</p> <p>Presenta bastantes incorrecciones ortográficas y gramaticales.</p> <p>(0,25)</p>

4.2.3. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Introducción a la Secuencia Didáctica.
- Explicación de los objetivos y de la Tarea final: es importante que los alumnos entiendan cuál es la finalidad de la Secuencia Didáctica: asimilar las características de las leyendas y de los mitos, apreciar sus similitudes y sus diferencias, además de ser capaces de recoger una correspondiente a la tradición oral, escribir y hacer una composición audiovisual. Pero lo más importante es la mejora de su competencia comunicativa a través del trabajo de las cuatro macrohabilidades.
- Comentario de la rúbrica de evaluación: Es importante que los alumnos conozcan de qué serán evaluados desde el principio de la Secuencia para poder reflexionar sobre los conocimientos y destrezas que deberán adquirir. Esta rúbrica debe ser comprensible para ellos porque les servirá de pauta para realizar la tarea final además de poder utilizarla como instrumento de autoevaluación y/o de coevaluación.

Sesión 2

- Visionado de la leyenda del espantapájaros: ver el vídeo dos veces para que el alumnado pueda contestar a las preguntas de comprensión oral.
- En el resumen, si es necesario se recordarán las pautas para hacer un buen resumen:

Recordad las principales características del resumen:

- Su extensión no debe ser superior a una quinta parte de la del texto.
- No debe empezar con “El texto habla”, “El autor dice/ explica”, sino directamente: “Hace años existía...”, por ejemplo.
- Debe contener las ideas más importantes del texto. Este como es narrativo debe estar estructurado en planteamiento, nudo y desenlace, además de la explicación de cuál es su finalidad.
- Tiene que ser coherente, estar cohesionado y correcto ortográfica y gramaticalmente, además de estar bien presentado.

Sesiones 3ª, 4ª y 5ª

Lectura en voz alta y expresiva.

Utilizaremos los indicadores de evaluación que trabajaremos previamente con los alumnos.

INDICADORES EVALUACIÓN LECTURA EXPRESIVA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Lee fuerte y claro para que escuchen sus compañeros.																									
Utiliza los tonos adecuados de voz.																									
Lee y vocaliza de forma calmada, logrando que los auditores mantengan la atención.																									
Modula cada palabra al leer.																									
La velocidad es la adecuada al contenido del texto.																									
Se concentra en la lectura del texto.																									
Enfatiza elementos paraverbales y no verbales para entregar sentido.																									
Respeto las pausas entregadas por los signos de puntuación, haciendo comprensible el texto para el auditor.																									
Mira a sus compañeros mientras lee para mantener su atención en el relato.																									
Escucha con atención la lectura de sus compañeros.																									

Además de trabajar la comprensión durante y después de la lectura de cada texto, se incidirá en los diferentes aspectos gramaticales que se plantean. Como no son contenidos completamente nuevos para el alumno, el profesor/a dejará que estos evidencien sus conocimientos previos, los comparta con sus compañeros en voz alta de manera que el docente pueda guiar el aprendizaje hasta una buena adquisición de estos contenidos.

Sesiones 6ª y 7ª

Además de trabajar la comprensión durante y después de la lectura de cada texto, se incidirá en los diferentes aspectos gramaticales que se plantean. Como no son contenidos completamente nuevos para el alumno, el profesor/a dejará que estos evidencien sus conocimientos previos, los comparta con sus compañeros en voz alta de manera que el docente pueda guiar el aprendizaje hasta una buena adquisición de estos contenidos.

Sesión 8

En esta sesión el alumno deberá aplicar los conocimientos adquiridos previamente para identificar las ideas principales y secundarias de un texto expositivo y ser capaz de organizarlas en un mapa conceptual.

La evaluación la realizará el profesor a partir del resumen presentado por cada grupo de alumnos.

Sesiones 9, 10

Los alumnos deberán recoger con una grabadora una leyenda de su población. Esta actividad se deberá desarrollar fuera de las horas lectivas.

Durante estas dos sesiones, en pareja, transcribirán la narración, la traducirán al español y la reescribirán siguiendo las fases de elaboración de un texto escrito.

Sesiones 11 y 12

Se dedicarán a realizar un texto audiovisual, a partir de la leyenda, siguiendo las pautas de la rúbrica de evaluación trabajada al inicio de la Secuencia.

Sesiones 13 y 14

Exposición de los textos audiovisuales.

Coevaluación con la rúbrica: Un grupo evaluará a otro. El resto simplemente escuchará.

Finalmente, el profesor/a evaluará con la misma rúbrica y realizará una media aritmética entre la nota propuesta por los alumnos y la suya.

4.3. Unidad Didáctica 2º ESO: Mi lugar preferido

Esta unidad incluye la tabla de programación, el dossier del alumno y el desarrollo de las sesiones. Siguiendo los planteamientos del tratamiento integrado de lenguas, contempla la programación, contenidos y actividades de lengua catalana y lengua española.

EL LLOC FAVORIT

DEL MEU POBLE

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 2n ESO

LLENGUA CATALANA I ESPANYOLA

4.3.1. Tabla de programación

GRUP CLASSE	CURS	DURADA	PERÍODE	PROFESSOR/A
	2n ESO	16 sessions		
ÀREA/ MATÈRIA			TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	
Llengua i literatura catalanes Llengua i literatura castellanés			El meu lloc favorit del meu poble: es treballarà el text descriptiu i les seves característiques a partir d'aquest centre d'interès.	
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES		CRITERIS D'AVUACIÓ
Comprendre discursos descriptius orals i escrits i audiovisuals dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos dels alumnes.		<p>- Competència comunicativa</p> <p>Comprensió lectora</p> <p>Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</p> <p>Competència 2. Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l</p> <p>Competència 3.</p> <p>Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Competència 7</p> <p>Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals</p>		<p>6. Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb atenció especial als descriptius.</p>
Produir textos descriptius i conversacionals argumentatius (orals, escrits i en diferents		<p>- Competència comunicativa</p> <p>Expressió escrita</p>		<p>7. Produir textos (orals, escrits i en diferents suports) descriptius i conversacionals, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a</p>

<p>suports) usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>	<p>Competència 4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor/a, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització</p> <p>Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</p> <p>Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal Comunicació oral</p> <p>Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents</p>	<p>la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>
<p>Cercar informació en diferents fonts (diccionaris, obres de referència, internet) analitzar-la i transformar-la.</p>	<p>- Tractament de la informació i competència digital</p> <p>- Comunicativa:</p> <p>Competència 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</p>	<p>8. Aplicar diferents procediments i formats per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.</p>
<p>Reflexionar i extreure, a partir de models, les</p>	<p>- Aprendre a aprendre</p>	<p>9. Produir textos (orals, escrits i en diferents suports) narratius, descriptius i</p>

característiques del text descriptiu.		conversacionals, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.
Reflexionar sobre el procés d'elaboració d'un text descriptiu oral i escrit.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a aprendre - Comunicativa: <p>Expressió escrita</p> <p>Competència 4.</p> <p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor/a, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització</p> <p>Competència 5.</p> <p>Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística</p> <p>Competència 6.</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Competència 7.</p> <p>Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals</p> <p>Competència 8.</p> <p>Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció</p>	10. Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autoregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

	<p>lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents</p> <p>Competència 9.</p> <p>Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs</p>	
<p>Observar les estructures lingüístiques comunes a les dos assignatures de llengües del currículum i transferir-les d'una llengua a una altra.</p>	<p>- Competència comunicativa</p> <p>Comprensió lectora</p> <p>Competència 2.</p> <p>Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l</p> <p>Competència 5.</p> <p>Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística</p> <p>Competència 6.</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal</p> <p>Comunicació oral</p> <p>Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents</p> <p>Competència 9.</p> <p>Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb</p>	

	<p>la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs</p> <p>- Aprendre a aprendre</p>	
<p>CONTINGUTS</p> <p>Dimensió comprensió lectora</p> <p>Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació. o Gèneres de text descriptius. o Estructura dels textos. <p>Textos audiovisuals (CC1, CC23):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Relacions entre text, elements icònics i simbòlics, so. o Anàlisi pautada. <p>Cerca d'informació (CC3):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Estratègies de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels textos. o Estratègies prèvies a la cerca. o Utilització de fonts diverses, de creixent grau de dificultat. <p>Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Intenció comunicativa i actitud del parlant. o Idees principals i secundàries. o Inferències. o Contrast amb coneixements propis. o Resums, esquemes, mapes conceptuals, xarxes digitals... <p>Dimensió expressió escrita</p> <p>Textos escrits i multimèdia (CC19):</p>		

o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació.

o Gèneres de text descriptius.

Escriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).

Presentacions escrites i audiovisuals (CC5, CC23):

o Estructuració.

o Suport multimèdia.

o Utilització de diferents llenguatges.

Cerca d'informació i de models per a la realització de treballs escrits (CC3).

Adequació (CC5, CC19, CC20, CC23):

o Registre lingüístic. o Adequació lèxica.

o Sintaxi adequada a la situació comunicativa.

Coherència (CC5, CC21, CC22):

o Ordenació i estructuració dels continguts.

Cohesió (CC5, CC21, CC22): connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs.

Correcció (CC5, CC21, CC22):

o Puntuació, paràgrafs.

o Normes ortogràfiques amb excepcions més conegudes.

Presentació de l'escrit, tant en suport paper com digital (CC5):

o Cal·ligrafia, tipografia.

o Portada, organització en títols i subtítols.

Presentació de l'audiovisual (CC5, CC23):

o Combinació d'elements icònics, sonors, textuais.

o Programes de tractament de la imatge.

Dimensió comunicació oral

Textos orals (CC7, CC8, CC9):

o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació.

o Gèneres de text descriptius.

o Formals i no formals.

o Planificats i no planificats.

o Recursos verbals i no verbals.

Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció (CC6). Interaccions orals presencials i multimèdia (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1):

o Recerca i exposició d'informació.

o Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

Dimensió literària

Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura (CC11):

o Estructura.

o Aspectes formals.

o Recursos estilístics i retòrics (anàfora, metàfora, metonímia, símil, antítesi, hipèrbaton, hipèrbole, paral·lelisme, enumeració).

Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures i/o de l'època, utilitzant les convencions formals del gènere i des d'una perspectiva lúdica i creativa (CC13).

Dimensió actitudinal i plurilingüe

Bloc transversal de coneixement de la llengua Pragmàtica (CC19):

o Gèneres de text descriptius.

- o Estructura dels diferents gèneres de text a partir dels paràgrafs i de la puntuació.
- o Estratègies digitals de cerca lèxica Morfologia i sintaxi (CC22):
 - o Categories gramaticals.
 - o Tipus de sintagmes.
 - o Funcions sintàctiques: subjecte, predicat, complement del nom, complement directe, complement indirecte, complement circumstancial, atribut.
 - o Substitucions lèxiques.
 - o Consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.
- Llenguatge audiovisual (CC23): relació entre imatge, text i so.

TRACTAMENT METODOLÒGIC: En aquesta unitat es treballaran les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral, comprensió lectora, expressió oral i expressió escrita a partir de la interacció entre els alumnes i entre aquests i els professors/es i mitjançant treball en petits grups cooperatius. Per tal d'atendre a la diversitat, les activitats que s'han de fer en parella o en petit grup es formaran grups heterogenis de manera que cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats i ajudar i ser ajudat pels seus companys en l'assoliment dels objectius. Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, participaran en les mateixes activitats que els seus companys però amb l'ajuda del professor/a que li adaptarà el contingut dels textos o li explicarà i l'ajudarà a resoldre les diferents qüestions. L'avaluació inicial es farà en diferents activitats perquè es partirà del nivell d'aprenentatge de cada alumne i, tot i que les activitats de desenvolupament seran les mateixes per a tot l'alumnat, en l'avaluació formativa (el professor/a anotarà els progressos de cada alumne i/o grup) i en la sumativa es tindrà en compte d'on parteix cada alumne, les seves capacitats i el seu potencial de treball per fer la valoració de les seves competències, especialment les comunicatives.

DESCRIPCIÓ ACTIVITATS		MATERIALS/RECURSOS	AGRUPAMENT	TEMPORITZACIÓ	INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ UNITAT
INICIALS	<u>Visionats</u> del reportatge de youtube sobre el Delta de l'Ebre i activitats de comprensió oral.	- Fragment del reportatge: El paisatge favorit de Catalunya: el Delta de l'Ebre.	Individual	Veure en el desenvolupament de cada sessió.	Quadre de respostes de comprensió oral (anàlisi i comparació de les columnes).

		- Fitxa de comprensió oral			
DESENVOLUPAMENT	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Lectura</u> de dos textos descriptius. - <u>Cerca de paraules</u> al diccionari i elaboració d'un diccionari. - <u>Elaboració d'un esquema</u> - <u>Recerca d'informació</u> sobre Juan Sebastià Arbó i elaboració d'un resum. Recerca sobre el paludisme. - <u>Anàlisi dels textos</u> a partir de les fitxes. - <u>Comentari i anotació</u> en grup de les característiques del text descriptiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos descriptius extrets d'una web sobre el Delta de l'Ebre i de la novel·la Terres de l'Ebre de Juan Sebastià Arbó. - Programa Cmap Tools. - Diccionaris, enciclopèdies, obres de teoria literària en format paper i/o digital - Fitxa d'observació dels textos descriptius. 	<p>En parella</p> <p>En gran grup.</p> <p>Individual i en gran grup.</p>	<p>Veure en el desenvolupament de cada sessió.</p>	<p>Exercicis dels alumnes corregits i comentats de forma oral a la classe.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Lectura i reescriptura</u> de textos descriptius. - <u>Reflexió sobre les característiques</u> del text descriptiu i els seus elements lingüístics. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragments de les novel·les: <i>La bibliotecària d'Auschwitz</i> i <i>El fantasma del valle</i>. 	<p>En petit grup: 2 o 3 persones.</p>	<p>Veure en el desenvolupament de cada sessió.</p>	<p>Exercicis dels alumnes corregits i comentats de forma oral a la classe.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Lectura de textos descriptius</u> sobre el Delta de l'Ebre publicats en un web de viatges. - <u>Comparació ortogràfica</u> català-espanyol. - Elecció de dos paisatges o espais descrits. - Observació i anàlisi ortogràfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos descriptius sobre el Delta de l'Ebre publicats en un web de viatges. - Càmera de fotos. 	<p>Individual</p>	<p>Veure en el desenvolupament de cada sessió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Murals realitzats a classe.

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Redacció de peus</u> de foto. - <u>Elaboració d'entrades</u> a un blog amb les fotos realitzades. - Comentari de les fotos que es penjaran al blog de la classe o del centre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolines. - Ordinador amb connexió a internet. 			
SÍNTESI	<p><u>Tasca final:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elecció del lloc preferit de cada alumne. - Comentari de <u>la rúbrica d'avaluació</u>. - Planificació i elaboració de la descripció escrita. - Preparació de la presentació oral. - Gravació de les diferents presentacions - Autoavaluació. - Coavaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fitxa d'elaboració del text descriptiu - Càmera de vídeo - Rúbrica d'avaluació. 	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica d'avaluació.

4.3.2. Dossier del alumno

EL LLOC FAVORIT DEL MEU POBLE

La Regidoria de Turisme del nostre poble ha demanat la col·laboració de diferents organismes i entitats per fer una campanya de publicitat per atreure el turisme. La campanya es farà mitjançant un enllaç dins la pàgina web de l'Ajuntament i consistirà en la incorporació de vídeos per promocionar els llocs més emblemàtics del nostre entorn.

Per això ha organitzat un concurs de vídeos descriptius sobre aquells llocs més destacables de la nostra localitat, a l'estil dels del programa "El paisatge favorit de Catalunya" de TV3.

Nosaltres participarem en el concurs, però abans ens hem de preparar. Anem a fer-ho!

1. La propera setmana dedicarem un dia a visitar el Delta de l'Ebre. És molt a prop de casa nostra, només a uns 25 quilòmetres, però què en sabem? Anem a conèixer una mica el que veurem allí. Farem tres visionats del vídeo. En cada un omple les preguntes que puguis respondre. En el segon i tercer visionats no cal que escriguis de nou el que ja has fet en l'anterior sinó només el que vulgues posar de nou o si vols fer alguna modificació:

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=DLGW9xyVCZw>

Contesta

- a) Explica les diferències entre una duna mòbil i una fixa. Què fa que una duna sigui mòbil?
- b) Al documental es fa referència al lloc on neix el riu Ebre. Busca el lloc concret i en un mapa d'Espanya traça'n el recorregut amb retolador blau.
- c) Què és un miratge? N'has vist mai cap? Si és així, explica-ho en unes línies.
- d) Quina funció té "La faroleta"?
- e) Quin és el lloc preferit del Delta per a Artur Gaya? Per què? On està situat?
- f) Com s'han format les llacunes del Delta?
- g) De quins materials estan construïdes les barraques?

- h) Com creus que devia ser viure en una barraca després de veure com és i com estava feta?
- i) En el reportatge que acabes de veure quina és la finalitat principal:
- Contar als receptors com passava les vacances Artur Gaya.
 - Explicar als receptors com és el Delta de l'Ebre.
 - Ensenyar als receptors com es va al Delta de l'Ebre.
 - Convèncer als receptors que el Delta de l'Ebre és el millor lloc de Catalunya.
- j) Tenint en compte finalitat del reportatge, quin tipus de text creus que és:
- Una narració.
 - Un text instructiu.
 - Un text argumentatiu.
 - Un text descriptiu.

Justifica la teua resposta. Ho comentarem en veu alta.

Només cal que escriguis les respostes a la columna 2 i/o 3 si són diferents a les que has posat a l'anterior.

VISIONAT 1- RESPOSTES	VISIONAT 2- RESPOSTES	VISIONAT 3- RESPOSTES
a)	a)	a)
b)	b)	b)
c)	c)	c)
d)	d)	d)
e)	e)	e)
f)	f)	f)
g)	g)	g)
h)	h)	h)
i)	i)	i)
j)	j)	j)

2. Llegiu els següents textos i ompliu en parella feu les activitats que teniu a continuació:

Abans de llegir:

- a) Coneixes el Delta de l'Ebre? Hi has estat mai?
- b) Què és un Parc Natural?
- c) En coneixes algun altre? Si és així què tenen en comú?
- d) Fem, entre tots, una llista de frases per explicar com és.

Ara anem a llegir el primer text en veu alta. Cada vegada que trobes una paraula que no entenguis aixeca la mà i entre tots mirarem de deduir-ne el significat.

Text 1:

El delta de l'Ebre és la zona humida més gran de les terres catalanes. Amb els seus 320 km' de superfície, constitueix l'habitat aquàtic més important de la Mediterrània occidental, després de la Camarga (Parc Regional Francès), i el segon de l'Estat Espanyol, després del Parque Nacional de Doñana.

D'altra banda, el seu considerable paper biològic contrasta amb la profunda humanització d'una gran part de la seva superfície i amb el seu no menys considerable pes agrícola. L'harmonia entre els seus valors naturals i l'explotació per part de l'home no ha estat mai fàcil.

A fi de fer possible aquesta harmonia, i a instàncies dels habitants del municipi de Deltebre, la Generalitat va crear, per un decret de 1983, ratificat i ampliat pel decret 332/1986, de 23 d'octubre de 1986, el Parc Natural del Delta de l'Ebre, on es fa constar que el delta de l'Ebre és la primera zona humida de Catalunya i que la seva importància a escala internacional és reconeguda pels màxims organismes especialitzats. Efectivament, ja el 1962 fou inclosa en la classificació de les zones humides euroafricanes d'interès internacional elaborada pel Bureau MAR amb la categoria A (prioritat urgent).

El Parc Natural del Delta de l'Ebre té una superfície total de 7.736 ha de les quals 3.979 corresponen a la comarca del Montsià (hemidelta dret) i 3.757 a la del Baix Ebre (hemidelta esquerre), Compren les llacunes de les 011es, el Canal Vell, el Garxal, l'Alfacada, la Platjola, la Tancada i l'Encanyissada, les illes de Buda, Sant Antoni i Sapinya, les penínsules de la Punta de la Banya (els Alfacs) i del Fangar, els ullals de Baltasar i els erms de Casablanca.

El paisatge del delta té una forta personalitat que el fa únic a Catalunya. Les terres totalment planes li donen ja un aspecte peculiar. A l'interior, a part els sectors de conreus d'horta i d'arbres fruiters, els amplis i extensos arrossars, canviant segons les estacions (terrosos a l'hivern, inundats d'aigua a la primavera, verds a l'estiu) tenen una especial bellesa. A la banda litoral es presenta un dels paisatges lacustres més atractius de la Mediterrània, grans estanys vorejats per canyissars i jonqueres. A la part perifèrica, grans extensions de sols salins amb vegetació halòfila (cirialeres, joncs marins) i encara les llargues i desertes platges arenoses, amb dunes coronades de borró i altres mostres de vegetació psamòfila, ben adaptada al medi. La modalitat de parc natural sembla la més apropiada, en fer compatible una decidida acció preservadora amb el manteniment i la millora de l'aprofitament ordenat de les produccions de l'espai protegit, i amb el foment dels contactes entre l'home i la natura mitjançant la potenciació del coneixement dels valors i atractius de la zona, dins un plantejament que nombroses experiències internacionals han demostrat viable.

En <http://ebre.info/delta/cat/parc/parc.htm>

- a) Busqueu en el diccionari les paraules que després de comentar el text encara no heu entès i feu-ne un petit diccionari. Poseu el significat que la paraula té al text. Podeu acompanyar-la d'una imatge, si us serveix.
- b) Feu, en parella, un esquema amb les idees principals i secundàries del text. Per a fer-ho, prèviament, subratlleu amb color blau la que creieu que és la idea principal de cada paràgraf (un sintagma o frase curta) i amb verd la o les secundàries. Després, poseu en un primer nivell les idees principals i dins de cada una la o les secundàries que li corresponen.

Quan el tindrem ho compartirem entre tots i en farem un de comú que representarem amb un mapa conceptual amb el programa Cmap Tools. Com teniu el vostre portàtil, observareu com ho fa el professor/a a través de la pissarra digital. Anirem a poc a poc fins tenir el mapa conceptual.

Text 2:

Roseta baixà del carro. Per tota l'extensió de les maresmes surava una quietud de desert, un silenci profund i angoixós que l'oprimia. Va romandre un moment sense moure's, dreta al límit mateix del senillar, amb la mirada perduda en la llunyania. Les petites llacunes insalubres, els bassals s'estenien als seus peus fins al mar, en una extensió inabastable, amagada gairebé totalment sota el verd clar dels senillers, amb petites illes, obertes ací i allà, de terres salobres on creixien en espesses mates els sosars. Sota aquella verdor bellíssima s'amagaven també i prosperaven els gèrmens del terrible assot que causava estralls en les poblacions de la ribera: el paludisme. (...)

Allà dalt, el poble també respirava la mateixa atmosfera depriment: pels carrers estrets i costeruts, davant de les cases de negres portals, gairebé no transitava ningú i ningú se sentia parlar. Els escassos transeünts passaven silenciosos per davant de les portes, ajustades totes com un senyal de sol, vora les quals jeia al sol algun gos ronyós.

Arbó, Sebastià Juan: *Terres de l'Ebre*.

- c) Qui era Sebastià Juan Arbó? Anoteu on i quan va néixer i morir. Després busqueu informació sobre la novel·la *Terres de l'Ebre* i fes-ne un breu resum.
- d) Què és el paludisme? Aquí tens dos enllaços de pàgines referents al Delta de l'Ebre on se'n parla. Llegeix-los amb deteniment i ho sabràs. També podràs conèixer com va afectar els nostres avantpassats. Ho comentarem en veu alta.

<http://ebre.info/delta/cat/parc/huma.htm>

<http://deltadelebre.blogspot.com.es/2008/02/la-malaltia-del-paludisme-al-delta.html>

- e) Ara omplirem una fitxa per a cada un dels dos textos anteriors per observar les seves característiques. La primera ho farem en grup mentre comentem els conceptes que hi apareixen. La segona la fareu individualment i la lliurareu al professor/a.

TEMA	
TIPUS	<ul style="list-style-type: none"> - Científica - Literària
ESTRUCTURA	
CARACTERÍSTIQUES LINGÜÍSTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> -Enumeracions: .- Substantius: -Adjectius: -Temps verbal: -Figures literàries:

- f) A continuació elaborarem en petit grup una definició del text descriptiu i quines són les seves principals característiques a partir de tot el que hem comentat anteriorment. Finalment ho compartirem i en redactarem un de conjunt que anotarem a la llibreta.

Definició:
Estructura:
Característiques:

3. A continuació tens un text descriptiu, llegeix-lo:

En aquesta fotografia és estiu, un dia calorós, perquè molts nois van sense samarreta. A la imatge es veu, enmig d'un concorregut cercle de nens i joves, tres persones. Una és un vailet una mica plenet de dotze o tretze anys que duu ulleres i vesteix únicament uns pantalons curts blancs. Al centre hi ha un mag que s'ha presentat teatralment com Borghini tot fent una reverència. Va elegantment vestit amb camisa, americana i corbata de ratlles. A l'altra banda hi ha un home jove que calça sandàlies i només duu uns pantalons curts que li deixen a la vista un cos prim però atlètic.

ITURBE, Antonio G: *La bibliotecària d'Auschwitz*.

- Ara subratlla tots els verbs que hi hagi. En quin temps estan?
- Ara, torna a escriure el text però ha de començar així: "En aquella fotografia era estiu...".
- Comenteu en parella quins canvis heu fet i anoteu-ho per a després comentar-ho amb tots els companys.

4. Aquí tienes otro texto:

Hacía un día estupendo. Desde el césped verde y corto de la superficie del acantilado, Neil miraba el mar. En las grietas rocosas del borde crecían pequeñas matas de flores rosadas. Era alto el precipicio y caía directamente a unas aguas grises como el plomo; las olas azotaban su base continuamente. Pájaros marinos revoloteaban graznando alrededor de sus nidos, instalados en los estrechos salientes de la pared del acantilado. Neil miraba fascinado el poder de las olas que rompían rodando contra las rocas de la base. Un saliente rocoso, a unos treinta metros por debajo de él, atraía particularmente su atención. Era largo y un poco más ancho que los otros, y se levantaba a unos pocos metros del agua. Hileras de pájaros blanquinegros se alineaban sobre él, retrocediendo cuando alguna ola lo cubría.

MCLEAN, Alan C: *El fantasma del valle*.

- a) Fíjate en que el texto tiene unas palabras o sintagmas subrayados,
 - a. ¿Qué clase de palabras son? ¿Qué aportan al texto?
 - b. Sustituye “día” por “tarde”, “césped” por “hierba” y “pájaros” por aves.
 - c. Cámbialas por otras de manera que parezca que lo que ve Neli sea negativo.
 - b) Ahora lo leeremos en grupos de tres y decidiremos lo que nos ha gustado más de cada escrito de nuestros compañeros y redactaremos un texto definitivo que leeremos en voz alta en clase.
 - c) Señala los verbos que encuentres en este texto. ¿En qué tiempo están? ¿Qué diferencia encuentras entre este y el anterior? ¿Cuál te parece más cercano?
5. En la página web <http://www.cuentametuviaje.es/que-ver-en-el-delta-del-ebro/> podemos encontrar breves descripciones de algunos lugares del Delta del Ebro. Léelos y elige dos de ellos y el día de la visita haz varias fotos de los lugares escogidos que ilustren el texto.

- Localizada entre la urbanización Riumar y la punta del Fangar, es una extensa playa de 4,5 kilómetros de larga, totalmente natural de arena fina dorada. El acceso es a través de los caminos habilitados para el cultivo.
- En la urbanización del mismo nombre (que pertenece al municipio de Deltebre), tenemos una playa excelente, aunque es natural cuenta con servicios de socorristas, chiringuitos, etc... Es de arena fina dorada. Se accede muy fácilmente, solo hay que llegar a la urbanización de Riumar, se aparca justo al lado de la playa.
- La carretera que nos lleva a Riumar, veremos carteles que señalan hacia la derecha para ir al puerto de Deltebre. Es un puerto fluvial donde podemos tomar un barco que nos hará una ruta por el Ebro hasta su desembocadura en el mar.
- Al otro lado del **Ebro** tenemos más y más playas naturales. Una de ellas es la de los Eucaliptus (playa donde está permitido el nudismo) podemos ir hasta la misma playa por carretera (*son más bien caminos asfaltados pero como no hay tráfico se va muy bien*). También es de arena fina y dorada, amplísimas playas totalmente vacías que nos dan la sensación de estar fuera de la civilización, un lujo.
- En la parte sur del Delta del Ebro podemos ver la Punta de la Banya y el trabucador. La arena está muy húmeda.
- Solamente el hecho de pasar con el coche es un espectáculo, una inmensa extensión de tierra totalmente plana, con parcelas de cultivo de arroz, agua y más agua miremos donde miremos. Algunas palmeras y otros árboles en las acequias.
- Los pueblos que rodean al delta del Ebro son pueblos pesqueros, que también soportan mucho turismo durante las vacaciones de verano. Los pueblos del interior del delta tienen turismo casi todo el año porque el delta del Ebro es un atractivo turístico en cualquier fecha. Nosotros visitamos algunos de los pueblos costeros, como San Carles de la Rápita, L'Ampolla, etc..., paseamos por su puerto donde se ven auténticos barcos pesqueros, junto con los tradicionales de recreo.
- Está localizado en la parte norte del **delta**, es una lengua de arena repleta de dunas y dunas, totalmente salvaje y natural, dentro de esta hay un faro hasta

el que se puede ir con el coche a través de un camino que está en buenas condiciones.

6. Observa todas las palabras que lleva tilde en los textos de las actividades 4 y 5 y clasifícalas en el siguiente cuadro:

Agudas	Llanas	Esdrújulas

a) Justifica en cada caso por qué se acentúan.

b) Ara, tradueix-les a català i accentua-la, si cal. Explica per què o per què no s'accentua.

Espanyol	Català

7. Amb les fotos que heu fet al Delta, fareu un peu de foto que penjareu en diversos murals que ens serviran per decorar la classe. En farem en català i en espanyol. També les posarem al blog del nostre curs per ensenyar a tothom la nostra sortida.

Abans d'escriure els peus de fotos hem de conèixer el vocabulari que necessitem per fer-ho. Ompliu la següent fitxa:

Miniatura de la foto	Paraules per descriure el lloc

A continuació haurem de decidir el temps verbal adient. Construïu cada frase amb el subjecte (element que descriu) amb el verb corresponent:

Foto 1:

Foto 2:

Foto 3:

Finalment, per tenir el peu de foto elaborat haureu de complementar el verb amb algun complement que descriu què hi ha en aquell lloc (CD), com és el que hi ha (ATB o CCM), on es troba (CCL), quin moment del dia mostra la fotografia (CCT)...

Les fotografies amb els seus corresponents peus es publicaran al blog del centre o de la classe amb una explicació sobre la sortida.

8. Tasca final:

Ara tria un lloc que per a tu sigui el “paisatge favorit del meu poble”. Omple la fitxa de planificació -elaboració del text descriptiu que tens a continuació i després escriu el text.

La propera setmana farem una sortida per veure cada un dels indrets escollits per tots els companys.

Cada alumne/a explicarà als seus companys com és i per què és tan important per a ell/a. En farem una gravació i la penjarem al blog de l'escola i/o al web de l'Ajuntament.

Qui la faci en català la subtitularà en castellà i a l'inrevés.

TEMA	
TIPUS	- Científica - Literària
ELEMENTS A OBSERVAR	
SELECCIÓ D'ELEMENTS	
ORDRE D'ELEMENTS	
CARACTERÍSTIQUES LINGÜÍSTIQUES	-Enumeracions: .- Substantius: - Adjectius: -Temps verbal: -Figures literàries:

Ara, escriu la descripció.

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LA TASCA FINAL:

	Nivell Experimentat	Nivell Consolidat	Nivell Aprent	Nivell Inicial
Objectiu de l'activitat (1,5)	He aconseguit convèncer els meus companys que aquest lloc és el meu lloc favorit: té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiat les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (1,5)	He aconseguit convèncer els meus companys que aquest lloc és el meu lloc favorit però no he aconseguit algunes de les següents finalitats: que té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiat les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (1)	Els he dit als meus companys que aquest lloc és el meu favorit però amb el meu discurs no els he acabat de convèncer perquè no els he demostrat la major part d'aquestes idees: que té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiat les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (0,5)	No he convençut gens ni mica els meus companys que el lloc que he descrit és el meu lloc favorit. (0)
Element descrit (1)	He descrit el meu lloc favorit completament. (1)	He descrit el meu lloc favorit en gairebé totes les seues parts. (0,75)	He descrit el meu lloc favorit però m'he deixat la meitat de les seues parts. (0,5)	Només he descrit el meu lloc favorit en alguna de les seues parts. (0,25)
Ordre de la descripció (1)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) amb els connectors adients per indicar-ho. (1)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) però m'he deixat alguns dels connectors adients per indicar-ho o n'he utilitzat algun amb un valor incorrecte. (0,75)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) però sense els connectors adients per indicar-ho. (0,5)	La descripció no he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...). (0,25)

Temps verbal (1)	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció i he fet les concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta. (1)	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció però no he fet algunes concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta. (0,75)	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció però no he fet la major part de concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta. (0,5)	No he utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció i/o no he fet la major part de concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta. (0)
Adjectivació (1)	Els adjectius o altres expressions adjectives eren adients a l'element descrit i no hi hagut contradiccions. (1)	Els adjectius o altres expressions adjectives eren adients a l'element descrit i però hi hagut algunes contradiccions. (0,75)	He utilitzat pocs adjectius o altres expressions adjectives adients a l'element descrit. (0,5)	Gairebé no hi ha adjectius o expressions adjectives i/o no són adients a l'element descrit. (0,25)
Figures literàries (0,5)	He utilitzat abundants i imaginatives figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,5)	He utilitzat algunes figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,25)	He utilitzat poques i/o molt habituals figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,15)	No he utilitzat figures literàries per descriure el meu lloc preferit. (0)
Vocabulari (1)	El vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (1)	Bona part del vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (0,75)	Bona part del vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari molt general, poc precís. (0,5)	El vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari general i gens precís. (0,25)
Correcció (2)	El text no presenta faltes d'ortografia. (2)	El text no presenta més de 3 faltes d'ortografia. (1,5)	El text no presenta més de 5 faltes d'ortografia. (1)	El text presenta més de 5 faltes d'ortografia. (0,5)
Presentació escrita (1)	El text presenta títol, marges,	El text no presenta un dels següents	El text no presenta dos dels	El text no presenta més de dos dels

	alienació recta i cal·ligrafia clara. (1)	elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,75)	següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,5)	següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,25)
Presentació oral (1)	En la meua presentació oral he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent. (1)	En la meua presentació oral no he fet una de les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent, o alguna d'elles en algun moment no les he mostrat. (0,75)	En la meua presentació oral no he fet dos de les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent, o alguna d'elles només les he mostrat en algunes moments. (0,5)	En la meua presentació oral no he fet mantingut gairebé gens les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent. (0,25)

Aquesta rúbrica es pot utilitzar per autoavaluar-se, per a co-avaluació o per a l'avaluació feta pel professor/a.

4.3.3. Desarrollo de las sesiones²⁶

Sessió 1:

- Visionat del vídeo sobre el Delta de l'Ebre a <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=DLGW9xyVCZw> i contestar a les preguntes de comprensió oral.

Després d'un primer visionat l'alumne/a intentarà contestar a les qüestions que pugui. Dispondrà de 10 minuts. Lliurarà la primera part de la fitxa al professor/a. Seguidament es farà un segon visionat i l'alumne/a només omplirà allò que vol canviar i/o afegir a la nova fitxa. Ho lliurarà al professor/a. I es faran una altra vegada els mateixos passos després d'un tercer visionat. Temporització: 7 minuts per a cada visionat. 10 minuts per contestar després de cada visionat.

Sessió 2:

- Avaluació de la comprensió oral: Per avaluar la comprensió oral, es comentaran en veu alta les possibles respostes i cada alumne/a podrà veure què ha pogut contestar en un primer visionat, què en el segon i què en el tercer, per tant la seva evolució. També ho podrà fer el professor/a i anotar el nivell de comprensió oral del seu alumnat. Temporització: 30m.

Taula d'avaluació: Segons les respostes en cada un dels visionats:

L: Preguntes de comprensió literal

I: Preguntes de comprensió inferencial.

C: Preguntes de comprensió crítica.

CI: Preguntes de cerca d'informació.

²⁶ El desarrollo de las sesiones de esta unidad, a diferencia del de la unidad anterior –Nuestros mitos, nuestras leyendas- se ha redactado en lengua catalana y en lengua española, dependiendo de las actividades y los textos a partir de los cuales se desarrollan, porque las dos unidades pretenden ser muestras de programaciones del Departamento de lenguas (catalana y española) y, desde un tratamiento integrado, no importa cuál sea la lengua de programación.

- Activitat 2

Abans de llegir s'activaran els coneixements previs mitjançant unes preguntes.

a): Llegir el text científic sobre el Delta de l'Ebre i elaboració en parella del diccionari amb la terminologia específica. Temporització: 30m.

Sessió 3:

- Activitat 2 b): Elaboració d'un esquema a partir del text, primer en parella (temporització: 15m) i després en gran grup amb el programa Cmap Tools (temporització: 15m).
- Activitat 2 c) i d) Cerca dirigida d'informació. Anotació de les respostes per part dels alumnes i correcció en grup-classe. Temporització: 30m

Sessió 4

- Activitat 2 e) i f): Fitxa d'anàlisi sobre el text científic del Delta de l'Ebre Temporització: 60m. En gran grup. Mentre l'omplim anirem comentant i explicant les característiques del text descriptiu.

Sessió 5

- Elaboració de la fitxa del text descriptiu de la novel·la Terres de l'Ebre de forma individual. Temporització: 20m.
- En la primera fitxa deixarem que els alumnes omplin allò que siguin capaços de fer sols (en petit grup) i després ho compartirem. Cada alumne/a ho anotarà a la seva llibreta perquè ho pugui consultar quan ho necessiti. S'aprofitarà per fer reflexió metalingüística sobre elements gramaticals com l'adjectiu, el present, el pretèrit perfet compost i el pretèrit imperfet i algunes figures literàries (enumeracions, comparacions, metàfores, hipèrboles...). Temporització: 40m.

En la segona fitxa la correcció individual la farà el professor/a.

Sessió 6

- Lectura i anàlisi dels verbs del text de la novel·la *La Bibliotecària d'Auschwitz*. Temporització: 15m
- Transformació del text en passat. Temporització: 15m.
- Lectura d'alguns textos i comentari sobre els canvis realitzats. Temporització: 30m.

Sessió 7

- Observación de las palabras subrayadas en el texto. A partir de esta actividad estudiaremos el adjetivo y sus características. Podemos recoger todos los aspectos en un cuadro resumen que se copiará en la libreta. Temporización: 40m
- Reelaboración de un texto en lengua española, primero de forma individual y después en grupo. Temporización: 20m. Corrección en grupo-clase.

Sessió 8

- Reflexión sobre las semejanzas y las diferencias en las reglas ortográficas y su práctica en lengua catalana y española. Temporización: 30m.
- Reflexión sobre los tiempos verbales habituales en los textos descriptivos: presente de indicativo y pretérito imperfecto. Temporización: 30m.

Sessió 9

- Lectura de fragmentos descriptivos de diferentes lugares del Delta y elección de los lugares que cada grupo de alumnos fotografiará. Temporización: 30m.

Lugares y descripción:

Playa de la Marquesa: localizada entre la urbanización Riumar y la punta del Fangar, es una extensa playa de 4,5 kilómetros de larga, totalmente natural de arena fina dorada. El acceso es a través de los caminos habilitados para el cultivo.

Playa de Riumar: En la urbanización del mismo nombre (que pertenece al municipio de Deltebre), tenemos una playa excelente, aunque es natural cuenta con servicios de socorristas, chiringuitos, etc... Es de arena fina dorada. Se accede muy fácilmente, sólo hay que llegar a la urbanización de Riumar, se aparca justo al lado de la playa.

Paseo en barco hasta la desembocadura del ebro: por la carretera que nos lleva a Riumar, veremos carteles que señalan hacia la derecha para ir al puerto de Deltebre. Es un puerto fluvial donde podemos tomar un barco que nos hará una ruta por el Ebro hasta su desembocadura en el mar.

Playa de los Eucaliptus: al otro lado del **Ebro** tenemos más y más playas naturales. Una de ellas es la de los Eucaliptus (playa donde está permitido el nudismo) podemos ir hasta la misma playa por carretera (*son más bien caminos asfaltados pero como no hay tráfico se va muy bien*). También es de arena fina y dorada, amplísimas playas totalmente vacías que nos dan la sensación de estar fuera de la civilización, un lujo.

Punta de la Banya y trabucador: En la parte sur del Delta del Ebro podemos ver la Punta de la Banya y el trabucador. La arena está muy húmeda.

El interior del Delta del Ebro: solamente el hecho de pasar con el coche es un espectáculo, una inmensa extensión de tierra totalmente plana, con parcelas de cultivo de arroz, agua y más agua miremos donde miremos. Algunas palmeras y otros árboles en las acequias.

Pueblos del entorno al Delta del Ebro: Los pueblos que rodean al delta del Ebro son pueblos pesqueros, que también soportan mucho turismo durante las vacaciones de verano. Los pueblos del interior del delta tienen turismo casi todo el año porque el delta del Ebro es un atractivo turístico en cualquier fecha. Nosotros visitamos algunos de los pueblos costeros, como San Carles de la Rápita, L'Ampolla, etc., paseamos por su puerto donde se ven auténticos barcos pesqueros, junto con los tradicionales de recreo.

Punta del Fangar: está localizado en la parte norte del **delta**, es una lengua de arena repleta de dunas y dunas, totalmente salvaje y natural, dentro de esta hay un faro hasta el que se puede ir con el coche a través de un camino que está en buenas condiciones.

Sessió 10

- Sortida al Delta de l'Ebre.

Els alumnes faran les fotografies dels llocs que han escollit prèviament.

Sessió 11

- Comparació ortogràfica català-espanyol. Temporització: 40m. Anotarem allò que tenen en comú les dos llengües pel que fa a l'accentuació i quins trets diferencials hi ha, fent especial èmfasi en els diftongs i hiats i la seva influència en la síl·laba tònica.
- Cerca de vocabulari per poder realitzar els peus de foto, individualment i en grup. Temporització: 20m.

Sessió 12

- Redacció dels peus de foto. Publicació al blog del centre o de la classe. Temporització: 60m.

A partir de les frases que s'aniran elaborant, en català i castellà, s'estudiaran els complements verbals més bàsics, fent evidents les semblances i les diferències. També s'analitzaran aquelles frases construïdes en passiva o passiva reflexa per demostrar que el qui no sempre és el subjecte ni el què el CD.

Sessió 13 i 14

- Comentari de la rúbrica d'avaluació.
 - El professor/a distribuirà en quina llengua faran els alumnes el seu treball final, depenent de la necessitat de millora de cada un.
 - Planificació del text descriptiu sobre el lloc preferit del meu poble mitjançant la fitxa proporcionada.
 - Preparació del vídeo.
- Temporització: 120m

Sessions 15 i 16

- Visionat dels vídeos sobre el lloc preferit del meu poble. Mentre els alumnes dels altres grups avaluaran la resta amb l'ajuda de la rúbrica. Per evitar conflictes, es poden eliminar les puntuacions.

Sessió 16

- Autoavaluació del text descriptiu mitjançant la rúbrica d'avaluació.
- Posteriorment, el professor/a també farà una avaluació individual.

Taula d'avaluació de la tasca final

- Finalment, en farà una avaluació del procés formatiu a partir de la fitxa de Esteve (2007):

PAUTA D'INTERROGACIÓ

Podem considerar que aquesta activitat és realment una seqüència didàctica per a TIL? Què hem d'afegir, suprimir i/o canviar per tal d'aconseguir-ho?

- Té un objectiu comunicatiu final clar, lligat a una tipologia i gènere textuals?
- La seqüència preveu en alguna de les seves fases:
 - o Activitats puntuals de contrast entre les llengües.
 - o O un treball/feina amb diverses llengües alhora (en forma de projecte)?
- Les primeres tasques ajuden a emergir els coneixements previs? Aquestes primeres tasques plantegen un acostament experimental per part de l'alumne, és a dir, l'"obliguen a investigar sobre la llengua"?
 - o Buscar informació lingüística.
 - o Deducir regles sobre estructures lingüístiques (a qualsevol nivell lingüístic: textual, morfosintàctic...).

- Convidar a fer hipòtesis sobre el que pot significar una paraula o per què es pot fer servir una estructura.
- Convidar a analitzar fragments de textos per identificar un tipus de text determinat.
- Convidar a contrastar aspectes lingüístics o socioculturals de dues llengües.
- Les activitats anteriors ajuden a assolir l'objectiu comunicatiu final o són simples fases de reflexió sense una connexió clara amb la consecució de l'objectiu comunicatiu?
- Cada fase contempla una dinàmica grupal clara (treball individual, en parelles, en petit grup, etc.).
- Cada tasca o activitat té una relació lògica amb la tasca anterior i amb la posterior? En quina mesura ofereixen les activitats la bastida necessària per anar construint els recursos lingüístics que calen per assolir l'objectiu final (que sempre serà una producció)?
- Es preveu alguna fase de revisió dels productes acabats?

4.3. 3º ESO: Contenidos comunes y específicos L1 y L2 en una crónica y una entrevista.

Para 3º de ESO se ha desarrollado una propuesta de organización de contenidos de las dos lenguas vehiculares del currículum. Para ello se ha adaptado el cuadro de Pascual (2006), que tiene como eje vertebrador los géneros textuales.

En este caso se han elegido dos géneros del currículum de 3º de ESO: la crónica y la entrevista periodística, para los cuales se han establecido los contenidos comunes de las dos lenguas (que incluso se podrían transferir a una L3) y los específicos de cada una. Así, por ejemplo, en la entrevista, cuando se analice un modelo, en cualquiera de las dos lenguas, se observará que la estructura es idéntica o similar, que la función del emisor, del receptor, del destinatario es la misma, que el objetivo o finalidad del texto no varía según la lengua. En cambio, en el momento de usar las formas lingüísticas para realizar las preguntas, cada lengua tiene sus peculiaridades. Por ejemplo, en las oraciones subordinadas sustantivas en lengua española, en determinadas funciones sintácticas, es preciso el uso de preposición (“Estoy seguro de que...”), mientras que en catalán este uso es incorrecto (“Estic segur que...”). Lo mismo ocurrirá con el uso de interrogativos, de su acentuación o de la posición del signo de interrogación.

Para ambos géneros textuales se ha elaborado una rúbrica de evaluación que favorecerá la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, ya que esta se trabajará con los alumnos antes de realizar la actividad, durante el aprendizaje y al final, como instrumento de autoevaluación, coevaluación y para la evaluación del profesor.

4.4. Contenidos comunes y específicos L1 y L2 en la crónica

Cuadro nº 13: Contenidos comunes y específicos: la crónica

		CATALÁN	COMÚN	ESPAÑOL
CONTENIDOS COMUNES (L1 = L2)	Situación de producción		Rol del emisor, destinatario, propósito y contenido de la crónica.	
	Siluetas		Márgenes. Disposición particular en el espacio de los diferentes blocs del texto.	
	Características textuales		<ul style="list-style-type: none"> - Información de acontecimientos . - Análisis subjetivo o valoración de algunos aspectos, detalles o acontecimientos . - Narrador: 1ª o 3ª persona - Orden temporal. - Expresiones valorativas 	
	Tipo de discurso (estructura)		Argumentativo (Tesis, argumentos, conclusión).	
	Estrategias		De aprendizaje: análisis de modelos. Consulta	

		de herramientas (diccionario...).	
		De producción: Planificación. Textualización. Evaluación. Revisión.	
Metodología		Enfoque comunicativo Proyectos de lengua Aprendizaje basado en tareas Trabajo cooperativo y colaborativo Adecuación al ritmo de aprendizaje individual Reflexión metalingüística a partir del uso	
Criterios de evaluación		Evaluación como proceso de aprendizaje Detección del error como punto de partida para la mejora Coevaluación Autoevaluación Indicadores de progreso Instrumentos de evaluación: rúbricas, portafolios, fichas de seguimiento...	
Tecnología		Soporte textual: papel o pantalla en blanco.	
		Herramienta de	

			escritura: procesador de textos.	
C O N T E N I D O S P R O P I O S D E C A D A L E N G U A	Mecanismos de cohesión	Coreferencia: pronombres personales y relativos, adverbios Marcadores específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad del referente • Conexión: Adición, oposición, organización (temporal, espacial, causa-efecto...). 	Coreferencia: pronombres personales y relativos, adverbios Marcadores específicos
	Marcas de enunciación	Referencia temporal, momento de la enunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de la enunciación: discurso. 	Referencia temporal, momento de la enunciación
		Deixis temporal: deícticos específicos (adverbios, locuciones adverbiales) Deixis personal (posesivos y pronombres personales específicos)	<ul style="list-style-type: none"> • Marco temporal • Inscripción del emisor • Inscripción del destinatario 	Deixis temporal: deícticos específicos (adverbios, locuciones adverbiales) Deixis personal (posesivos y pronombres personales específicos)
	Registro	Vocabulario formal y coloquial específico	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	Vocabulario formal y coloquial específico
Elementos lingüísticos	Vocabulario específico	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación: Punto y aparte (distribución de la información) 	Vocabulario específico	

			por párrafos) <ul style="list-style-type: none"> • Titulares 	
		Adjetivos y expresiones valorativas. Subordinadas adjetivas explicativas y especificativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección ortográfica, articulación morfosintáctica, y adecuación, precisión y riqueza léxica. 	Adjetivos y expresiones valorativas. Subordinadas adjetivas explicativas y especificativas.

Cuadro nº 14: Rúbrica de la crónica

	Experimentado	Consolidado	Aprendiz	Inicial
Objetivo (1,5)	El objetivo es narrar, interpretar y valorar un determinado acontecimiento: crónica social, estreno de películas, obras de teatro, competiciones deportivas, guerras, desastres naturales, etc... (1,5)	Se cumple el objetivo aunque no en su totalidad (no se narra o no se interpreta o no se valora adecuadamente): crónica social, estreno de películas, obras de teatro, competiciones deportivas, guerras, desastres naturales, etc... (1)	Se cumple el objetivo parcialmente (no se narra o no se interpreta o no se valora adecuadamente): crónica social, estreno de películas, obras de teatro, competiciones deportivas, guerras, desastres naturales, etc... (0,5)	No se cumple el objetivo. (0)
Punto de vista (1,5)	El cronista utiliza la 1ª persona. El punto de vista es subjetivo: aporta su opinión personal y firma su trabajo. (1,5)	El cronista utiliza la 1ª persona. El punto de vista es bastante subjetivo: aporta parcialmente opinión personal y firma su trabajo. (1)	El cronista utiliza la 1ª persona. El punto de vista es poco subjetivo: apenas aporta su opinión personal y/o no firma su trabajo. (0,5)	El cronista no utiliza la 1ª persona. El punto de vista no es subjetivo y no firma su trabajo. (0)
Método de trabajo (1,5)	El acontecimiento se cuenta como una narración “en vivo”. Se observa	El acontecimiento se cuenta casi como una narración “en vivo”. Se observa el	El acontecimiento apenas se cuenta como una narración “en vivo”. Se observa algo	El acontecimiento no se cuenta como una narración “en vivo”. No se observa

	atentamente el ambiente donde se desarrolla el acontecimiento y se obtiene la información, las anécdotas y detalles. La narración respeta el orden temporal de los hechos. (1,5)	ambiente donde se desarrolla el acontecimiento y se obtiene la información, algunas anécdotas y detalles. La narración respeta el orden temporal de los hechos. (1)	del ambiente donde se desarrolla el acontecimiento y se obtiene la información, aunque apenas aparecen anécdotas y detalles. La narración respeta poco el orden temporal de los hechos. (0,5)	atentamente el ambiente donde se desarrolla el acontecimiento ni se aportan o detalles. (0)
Vocabulario (1'5)	El vocabulario es específico al tema tratado y aparecen adjetivos y expresiones valorativas. (1,5)	El vocabulario es bastante específico al tema tratado y aparecen bastantes adjetivos y expresiones valorativas. (1)	El vocabulario es poco específico al tema tratado y aparecen algunos adjetivos y expresiones valorativas. (0,5)	El vocabulario no es específico al tema tratado y apenas aparecen adjetivos y expresiones valorativas. (0)
Cohesión (1)	En el texto se utilizan los verbos adecuadamente, además de los conectores necesarios. (1)	En el texto se utilizan los verbos adecuadamente, además de algunos conectores necesarios. (0,75)	En el texto hay poca cohesión entre los verbos o no se usan adecuadamente,. Aparecen pocos conectores. (0,5)	En el texto apenas existe cohesión entre los verbos o no se usan adecuadamente,. No aparecen conectores. (0,25)
Corrección (2)	El texto no presenta faltas de ortografía. (2)	El texto no presenta más de 3 faltas de ortografía. (1,5)	El texto no presenta más de 5 faltas de ortografía. (1)	El texto presenta más de 5 faltas de ortografía. (0,5)
Presentación escrita (1)	El texto presenta título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (1)	El texto no presenta uno de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,75)	El texto no presenta dos de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara (0,5)	El texto no presenta más de dos de los siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara (0,25)

Cuadro nº 15: Contenidos comunes y específicos: la entrevista

		CATALÁN	COMÚN	ESPAÑOL
CONTENIDOS COMUNES (1 = 2)	Situación de producción		Rol del emisor, destinatario, propósito y contenido de la entrevista.	
	Silueta		Márgenes. Columnas. Disposición particular en el espacio de los diferentes blocs del texto.	
	Características textuales		<ul style="list-style-type: none"> - La biografía - Estilo directo e estilo indirecto. - Las inferencias. - Objetividad/Subjetividad - 	
	Tipo de discurso (estructura)		Narrativo-expositivo-descriptivo Conversacional	
	Estrategias		De aprendizaje: análisis de modelos. Consulta de herramientas (diccionario...) De producción: Planificación. Textualización. Evaluación. Revisión.	
	Metodología		Enfoque comunicativo Proyectos de lengua Aprendizaje basado en	

			tareas Trabajo cooperativo y colaborativo Adecuación al ritmo de aprendizaje individual Reflexión metalingüística a partir del uso	
	Criterios de evaluación		Evaluación como proceso de aprendizaje Detección del error como punto de partida para la mejora Coevaluación Autoevaluación Indicadores de progreso Instrumentos de evaluación: rúbricas, portafolios, fichas de seguimiento...	
	Tecnología		Soporte textual: papel o pantalla en blanco.	
			Herramienta de escritura: procesador de textos.	
CONTENIDO	Mecanismos de cohesión	Coreferencia: pronombres y adverbios relativos, adverbios Marcadores específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad del referente • Conexión: conectores argumentativos. 	Coreferencia: pronombres y adverbios relativos, adverbios Marcadores específicos
	Marcas de	Referencia temporal,	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de la 	Referencia temporal,

D O S P R O P I O S D E C A D A L E N G U A	enunciación	momento de la enunciación	enunciación: discurso.	momento de la enunciación
		Deixis espacial: deícticos específicos (adverbios, pronombres y adjetivos demostrativos). Deixis personal (posesivos y pronombres personales específicos)	<ul style="list-style-type: none"> • Marco temporal • Inscripción del emisor • Inscripción del destinatario 	Deixis espacial: deícticos específicos (adverbios, pronombres y adjetivos demostrativos). Deixis personal (posesivos y pronombres personales específicos)
	Registro	Vocabulario formal y coloquial específico Variedades y formas dialectales	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	Vocabulario formal y coloquial específico Variedad estándar
	Elementos lingüísticos	Uso de los signos de interrogación.	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogación directa e indirecta • Signos de interrogación 	Uso de los signos de interrogación.
		Interrogativos: pronombres, determinantes y adverbios interrogativos. Subordinadas sustantivas completivas y sustantivas	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección ortográfica, articulación morfosintáctica, y adecuación, precisión y riqueza léxica. 	Interrogativos: pronombres, determinantes y adverbios interrogativos. Subordinadas sustantivas completivas y sustantivas interrogativas directas e

	interrogativas directas e indirectas. Tilde en los interrogativos		indirectas. Tilde en los interrogativos
--	--	--	--

Cuadro n° 16: Rúbrica de la entrevista

	Experimentado	Consolidado	Aprendiz	Inicial
Objetivo (1,5)	El objetivo de la entrevista es informar sobre la personalidad, ocupación, actividades u otros datos relevantes del entrevistador. Las preguntas van dirigidas a conseguir este objetivo. (1,5)	Se cumple el objetivo aunque no en su totalidad, pues queda algún dato relevante sobre el entrevistado sin tratar o resolver. (1)	Se cumple el objetivo aunque no en su totalidad, pues queda bastantes datos relevantes sobre el entrevistado sin tratar o resolver. (0,5)	No se cumple el objetivo. (0)
-Punto de vista (1,5)	El entrevistador no opina directamente con expresiones del tipo “creo que, considero que...” pero sí que se muestra subjetividad a través de la selección de los temas y de la insinuación en las preguntas. (1,5)	El entrevistador no opina directamente con expresiones del tipo “creo que, considero que...” pero sí que solo muestra subjetividad a través de la selección de los temas o de la insinuación en algunas preguntas. (1)	El entrevistador no opina directamente con expresiones del tipo “creo que, considero que...” pero no muestra subjetividad a través de la selección de los temas o de la insinuación en algunas preguntas. (0,5)	El entrevistador opina excesivamente en las preguntas que realiza y/o no es capaz de introducir temas sugerentes al entrevistado. (0)
Estructura (1,5)	La entrevista consta de: - Titular - Biografía o descripción del entrevistado.	La entrevista presenta los siguientes apartados excepto uno: - Titular - Biografía o descripción del	La entrevista presenta los siguientes apartados excepto dos, siempre que uno no sea el diálogo: - Titular - Biografía o	La entrevista presenta los siguientes apartados excepto tres o los tienes todos menos el diálogo: - Titular - Biografía o

	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografía - Diálogo • Pregunta (P) • Respuesta (R) - Despedida (1,5) 	<p>entrevistado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografía - Diálogo • Pregunta (P) • Respuesta (R) - Despedida (1) 	<p>descripción del entrevistado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografía - Diálogo • Pregunta (P) • Respuesta (R) - Despedida (0,5) 	<p>descripción del entrevistado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografía - Diálogo • Pregunta (P) • Respuesta (R) - Despedida (0)
Preguntas (1'5)	<p>Las preguntas despiertan interés en el entrevistador y en el lector porque abren temas polémicos o de debate.</p> <p>Son preguntas directas o indirectas y frases enunciativas que invitan a ser continuadas por el entrevistado. (1,5)</p>	<p>La mayor parte de las preguntas despiertan interés en el entrevistador y en el lector porque abren temas polémicos o de debate.</p> <p>Son preguntas directas o indirectas y frases enunciativas que invitan a ser continuadas por el entrevistado. (1)</p>	<p>Solo algunas preguntas despiertan interés en el entrevistador y en el lector porque abren temas polémicos o de debate.</p> <p>Las preguntas solo son preguntas directas o indirectas. (0,5)</p>	<p>Las preguntas no despiertan interés en el entrevistador y en el lector porque tratan temas muy conocidos o debatidos.</p> <p>Las preguntas son únicamente directas. (0)</p>
Coherencia (1)	<p>Las preguntas están relacionadas entre ellas y son coherentes con las respuestas del entrevistado.</p> <p>La temática va progresando y no se repite.</p> <p>El entrevistador es capaz de cambiar y dirigir la entrevista. (1)</p>	<p>La mayor parte de las preguntas están relacionadas entre ellas y son bastante coherentes con las respuestas del entrevistado.</p> <p>La temática va progresando y no se repite excesivamente.</p> <p>El entrevistador es capaz de cambiar y dirigir la entrevista, aunque con alguna dificultad puntual. (0,75)</p>	<p>Algunas preguntas están relacionadas entre ellas y otras no. Algunas no son coherentes con las respuestas que el entrevistado ha dado previamente.</p> <p>La temática progresa lentamente o se repite.</p> <p>El entrevistador cambia y dirige la entrevista con bastante dificultad. (0,5)</p>	<p>Las preguntas no están relacionadas entre ellas. La mayor parte no son coherentes con las respuestas del entrevistado.</p> <p>La temática progresa muy poco y se repite.</p> <p>El entrevistador no es capaz de cambiar y dirigir la entrevista. (0,25)</p>

Corrección (2)	El texto no presenta faltas de ortografía. (2)	El texto no presenta más de 3 faltas de ortografía. (1,5)	El texto no presenta más de 5 faltas de ortografía. (1)	El texto presenta más de 5 faltas de ortografía. (0,5)
Presentación escrita (1)	El texto presenta título, márgenes, columnas, alienación recta y caligrafía clara. (1)	El texto no presenta uno de los siguientes elementos: título, márgenes, columnas, alienación recta y caligrafía clara. (0,75)	El texto no presenta dos de los siguientes elementos: título, márgenes, columnas, alienación recta y caligrafía clara (0,5)	El texto no presenta más de dos de los siguientes elementos: título, márgenes, columnas, alienación recta y caligrafía clara (0,25)

4.5. Constelación literaria 4º ESO: La pérdida en la poesía catalana y española en los siglos XIX y XX

En este apartado se incluyen la tabla de programación, el dossier del alumno y el desarrollo de las sesiones. Siguiendo los planteamientos del tratamiento integrado de lenguas, contempla la programación, contenidos y actividades de lengua catalana y lengua española.



CONSTEL·LACIÓ LITERÀRIA

LA PÈRDUA EN LA POESIA CATALANA I ESPANYOLA DELS SEGLES XIX I XX

4.5.1. Tabla de programación

GRUP CLASSE	CURS	DURADA	PERÍODE	PROFESSOR/A
	4t ESO	Sessions		
ÀREA/ MATÈRIA			TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA SEQUÈNCIA DIDÀCTICA	
Llengua i literatura catalanes Llengua i literatura espanyoles			La pèrdua és una constel·lació literària que comprèn textos poètics en llengua catalana i espanyola que tracten aquesta temàtica des de diferents subtemàtiques, estils literaris dels segles XIX i XX que pretén fer un recorregut per la història de la literatura de les dos llengües curriculars cercant elements comuns i diferencials a la vegada que es reflexiona sobre aspectes lingüístics i literaris.	
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CRITERIS D'AVUACIÓ	
1. Valorar la llengua com a mitjà per a la comprensió del món, dels altres i d'un mateix.		Actitud 2 Implicar-se activament i reflexiva en interaccions oral amb una actitud dialogant i d'escolta.	Comprendre textos (orals i escrits i audiovisuals) expositius i argumentatius per a l'expressió d'idees i raonaments i per a la representació de treballs, conversacionals per a l'obtenció d'informació.	
2. Comprendre textos orals, escrits i audiovisuals per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar opinions personals, per apropiat-se i transmetre les riqueses culturals, en les dues llengües oficials.		Competència comunicativa 1 Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. Competència comunicativa 2 Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfològics per comprendre'l. Competència comunicativa 3 Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.	Fer exposicions orals sobre continguts curriculars, amb ajuda de mitjans audiovisuals i dels recursos de les TIC.	

	<p>Competència comunicativa 7</p> <p>Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.</p>	
<p>3. Produir textos orals, escrits i audiovisuals per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar opinions personals, per apropiari-se i transmetre les riqueses culturals, en les dues llengües oficials.</p>	<p>Competència comunicativa 4</p> <p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i a partir de la generació d'idees i la seva organització.</p> <p>Competència comunicativa 5</p> <p>Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</p> <p>Competència comunicativa 6</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.</p> <p>Competència comunicativa 8</p> <p>Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p>	<p>Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits i audiovisuals, utilitzant diverses estratègies.</p>
<p>4. Valorar la lectura com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món.</p>	<p>Actitud 1</p> <p>Adquirir l'hàbit de lectura com a mitjà d'accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com a mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.</p>	<p>Produir textos de diferents tipus: argumentació ideològica i treballs, usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees dins del text. Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical de textos.</p>
<p>5. Aplicar de manera reflexiva els</p>	<p>Competència comunicativa 2</p>	<p>Conèixer les característiques estructurals i gramaticals dels tipus de textos, posant</p>

<p>coneixements sobre el funcionament de la llengua i les normes d'ús lingüístic per comprendre i produir textos.</p>	<p>Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfològics per comprendre'l.</p> <p>Competència comunicativa 8</p> <p>Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p>	<p>especial atenció en el reconeixement de les formes verbals i en les modalitats oracionals i la relació amb el context.</p>
<p>6. Conèixer els recursos i característiques del llenguatge literari.</p>	<p>Competència comunicativa 10</p> <p>Llegir obres i conèixer els autors/ores i els períodes més significatius de la literatura catalana i castellana.</p> <p>Competència comunicativa 11</p> <p>Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.</p> <p>Competència comunicativa 12</p> <p>Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.</p>	<p>Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.</p>
<p>7. Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües i participar activament en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.</p>	<p>Competència comunicativa 6</p> <p>Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.</p>	<p>Exposar una opinió ben argumentada sobre una obra completa; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor o autora, i situar el sentit de l'obra en relació amb el context històric i cultural i amb la pròpia experiència.</p>
		<p>Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració dels textos breus o</p>

		fragments, tot i tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del gènere, el valor simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.
		Mostrar coneixement d'autors/ores, obres i períodes més significatius de la literatura catalana i espanyola del segle XIX i XX.
		Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula.
		Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autoregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

CONTINGUTS

Dimensió comprensió lectora

Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23):

- o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials i mitjans de comunicació.
- o Gèneres de text narratius, descriptius, argumentatius.
- o Estructura dels textos.

Cerca d'informació (CC3):

- o Estratègies de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels textos.
- o Estratègies prèvies a la cerca. o Utilització de fonts diverses, de creixent grau de dificultat.

Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15):

- o Intenció comunicativa i actitud del parlant.
- o Idees principals i secundàries. o Inferències.
- o Contrast amb coneixements propis.

Dimensió expressió escrita Textos escrits i multimèdia (CC19):

- o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials i mitjans de comunicació.
- o Gèneres de text narratius, descriptius, i argumentatius.

Esriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).

Presentacions escrites i audiovisuals (CC5, CC23):

- o Estructuració.
- o Suport multimèdia.
- o Utilització de diferents llenguatges.

Cerca d'informació i de models per a la realització de treballs escrits (CC3).

Adequació (CC5, CC19, CC22, CC23):

- o Registre lingüístic.
- o Adequació lèxica.
- o Sintaxi adequada a la situació comunicativa.

Coherència (CC5, CC21, CC22):

- o Ordenació i estructuració dels continguts.

Cohesió (CC5, CC21, CC22): connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs.

Correcció (CC5, CC19, CC21):

- o Puntuació, paràgrafs.
- o Normes ortogràfiques amb tot tipus d'excepcions.

Presentació de l'escrit, tant en suport paper com digital (CC5):

- o Cal·ligrafia, tipografia.
- o Portada, organització en títols i subtítols.
- o Citacions, referències, hipervincles.
- o Índex, paginació, marges, bibliografia.
- o Processadors de text.

Presentació de l'audiovisual (CC5, CC23):

- o Combinació d'elements icònics, sonors, textuais.

Dimensió comunicació oral

Textos orals (CC7, CC8, CC9):

- o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació.
- o Gèneres de text narratius, descriptius, argumentatius. ,

Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció (CC6). Interaccions orals presencials i multimèdia(CC6, CC7, CC8, CC17, CCD1):

o Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre.

o Recerca i exposició d'informació.

o Assertivitat i manteniment de les pròpies idees.

o Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

Dimensió literària Lectura lliure d'obres de la literatura catalana, castellana i universal i de la literatura juvenil (CC11, CC14). Autors i obres més representatius (CC9, CC10, CC11, CC12, CC14):

o Literatura catalana: segles XVIII a XX.

o Literatura castellana: segles XVIII a XX.

Context històric i social.

Gèneres.

Corrents literaris.

Lectura i explicació de fragments significatius i, si escau, textos complets i adaptats.

o Temes i subgèneres literaris.

Tòpics.

Consulta de fonts d'informació variades per a la realització de treballs (CC3).

Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura (CC11):

o Estructura.

o Aspectes formals.

o Recursos estilístics i retòrics (anàfora, metàfora, metonímia, símil, antítesi, hipèrbaton, hipèrbole, paral·lelisme, al·literació, pleonasme, paradoxa, quiasme, sinestèsia, enumeració, asíndeton, polisíndeton, al·legoria).

Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures i/o de l'època, utilitzant les convencions formals del gènere i amb intenció lúdica i creativa (CC13).

Dimensió actitudinal i plurilingüe

Evolució de les relacions entre llengües en contacte i diversitat de situacions que es produeixen (CC18): o Comparació entre llengües romàniques conegudes.

Bloc transversal de coneixement de la llengua Pragmàtica (CC19):

o Gèneres de text narratiu, descriptiu i argumentatiu.

Morfologia i sintaxi (CC22):

- o Categories gramaticals.
- o Funcions sintàctiques.
- o Oració composta coordinada i subordinada.
- o Connectors per introduir un tema, relacionar idees, posar èmfasi, donar detalls, introduir conclusions, indicar causa, finalitat, condició, objecció, posicionament davant de diverses opcions.
- o Elements d'estil (ús d'anàfores, eliminació de repeticions, substitucions pronominals i lèxiques).
- o Consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

TRACTAMENT METODOLÒGIC: En aquesta unitat es treballaran les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral, comprensió lectora, expressió oral i expressió escrita a partir de la interacció entre els alumnes i entre aquests i els professors/es i mitjançant treball en petits grups cooperatius i es farà especial èmfasi en la dimensió literària.

Per tal d'atendre a la diversitat, les activitats que s'han de fer en parella o en petit grup es formaran grups heterogenis de manera que cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats i ajudar i ser ajudat pels seus companys en l'assoliment dels objectius.

Pel que fa als alumnes amb nee, participaran en les mateixes activitats que els seus companys però amb l'ajuda del professor/a que li adaptarà el contingut dels textos o li explicarà i l'ajudarà a resoldre les diferents qüestions.

L'avaluació inicial es farà en diferents activitats perquè es partirà del nivell d'aprenentatge de cada alumne i, tot i que les activitats de desenvolupament seran les mateixes per a tot l'alumnat, en l'avaluació formativa (el professor/a anotarà els progressos de cada alumne i/o grup) i en la sumativa es tindrà en compte d'on parteix cada alumne, les seves capacitats i el seu potencial de treball per fer la valoració de les seves competències, especialment les comunicatives.

DESCRIPCIÓ ACTIVITATS		MATERIALS/RECURSOS	AGRUPAMENT	TEMPORITZACIÓ	INSTRUMENTS D'AVAUACIÓ UNITAT
INICIALS	- Creació de grups heterogenis per fer tasques finals.		Tot el grup	15m	
	- Introducció i contextualització		Individual i tot el grup	30m	
	- Explicació d'activitat en grup i tasques finals		Tot el grup	15m	
	- Cerca, tractament d'informació sobre una època literària i elaboració del power point		En petits grups	2h	

DESENVOLUPAMENT	Presentació època literària: Renaixença-Romanticisme	Power Ordinador Canó	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	<i>De dónde vengo</i> Reflexión figuras literarias Temática Métrica Identificación sintáctica: sujeto Ortografía: Interrogativos	Poema	Individual	30m	
	<i>A Montserrat tot plora</i> Temàtica Comprensió lectora Identificació figures literàries Comparació de textos	Poema	En parella	10m	
	<i>L'emigrant</i> Cerca d'informació sobre l'autor. Relació amb la temàtica. Identificació figures literàries Reconeixement i justificació de l'estructura. Identificació de rima	Poema	En parella e individuals	20m	
	<i>Canción de la muerte</i> Comprensión del texto. Identificación del emisor y del receptor. Identificación de figuras literarias.	Poema	Individual	20m	

	Temática				
	<i>Era apacible el día</i> Temática Identificación de tipos de oraciones por su estructura sintàctica Comprensi3n lectora Reconocimiento de pronombres y su funci3n. Comparaci3n de poemas.	Poema	Individual	20m	
	Presentaci3n 3poca literària: Modernisme	Power Ordinador Can3	Petit grup	20m	R3brica del treball de periodes literaris
	<i>Nodreix l'amor de pensaments</i> M3trica Tranformaci3n de textos: poesia en text instructiu. Cerca de poemes. Ortografia: Comparaci3n accentuaci3 català-castellà.	Poema Exemple de text instructiu	Individual En parella	20m	
	<i>Canci3n de otoño en primavera</i> B3squeda de informaci3n sobre el autor y relaci3n con la temàtica Comprensi3n lectora B3squeda de informaci3n oral	Poema Ordinador	Individual	20m	

	<p><i>A un olmo viejo</i></p> <p>Búsqueda de información sobre el autor y relación con la temática</p> <p>Identificación de figuras literarias</p> <p>Reflexión lingüística: el adjetivo.</p> <p>Identificación de complementos verbales</p>	<p>Poema</p> <p>Ordenador</p>	Individual	30m	
	<p><i>El crimen</i></p> <p>Búsqueda de información sobre Federico.</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Métrica</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Poema</p> <p>Capítulo de la serie sobre Federico García Lorca.</p>	Individual	2,5h	
	Presentació època literària: Noucentisme	<p>Power</p> <p>Ordinador</p> <p>Canó</p>	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	<p><i>L'altre enyor</i></p> <p>Comprensió lectora</p>	Poema	En parella	20m	
	<p><i>El viaje definitivo</i></p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Identificación de figuras literarias</p> <p>Reflexión gramatical: CN</p> <p>Ortografía</p>	Poema	Individual	20m	
	Presentació època literària: Les avantguardes	<p>Power</p> <p>Ordinador</p> <p>Canó</p>	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	<p><i>Ara que estic al llit</i></p> <p>Transformació de textos: de poesia a carta.</p>	Poema	Individual	20m	

	Identificació de figures literàries Reflexió gramatical: pronoms relatius Comprensió lectora Cerca d'informació sobre l'autor				
	<i>Jaculatòria</i> Identificació de composicions estròfiques Comprensió lectora	Poema	Individual	20m	
	Presentación época literaria: Generación del 27	Power Ordenador Canó	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	<i>Yo pronuncio tu nombre</i> Comprensió lectora Búsqueda de información sobre el autor	Poema Ordenador	Individual	20m	
	<i>Si mi voz muriera en tierra</i> Comprensió lectora Identificación de figuras literarias Búsqueda de información sobre el autor	Poema Diccionario Ordenador	Individual En pareja	20m	
	Donde habite el olvido Relación y comparación entre textos Reflexión gramatical: CC Comprensió lectora	Poema	Individual	20m	
	Hoy son las manos la memoria Comprensió lectora Reflexión gramatical: Sujeto-Predicado Reflexión gramatical: CRV	Poema	Individual	20m	

	Léxico Métrica				
	Elegía a Ramón Sijé Búsqueda de información sobre el autor Identificación de figuras literarias Comprensión lectora Argumentación de opiniones Elaboración de una carta	Poema Ordenador	Pareja	60m	Rúbrica de evaluación de la carta
	Presentació època literària: Literatura anys trenta i quaranta	Power Ordinador Canó	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	La ciutat llunyana Comprensió lectora	Poema	Individual Parella	20m	
	Aigua-marina Comprensió lectora Identificació de figures literàries Métrica Reflexió gramatical: SN Comparació de llengües	Poema	Individual Parella	30m	
	Sé que el invierno está aquí Comprensión lectora Reflexión gramatical: el verbo Reescritura de textos Comparación de lenguas Reflexión gramatical: la oración compuesta	Poema	Individual Parella	30m	

	Identificación de figuras literarias				
	Presentació època literària: Poesia dels anys 50 i 60	Power Ordinador Canó	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	Damunt l'aigua emblavida caboteja Comprensió lectora Lèxic Reflexió gramatical: CC Métrica	Poema	Individual	20m	
	Hombre Comprensió lectora Identificación de figuras literarias Comentario de texto	Poema Comentario de texto de He andado muchos caminos de A. Machado	Individual Pequeño grupo	60m	
	Iban los dos vestidos con descaro Comprensió lectora Reflexió gramatical: Sujeto – Predicado Reflexió gramatical: el adjetivo	Poema	Individual En pareja	30m	
	Aquella olor que tenia el teu cos Comprensió lectora Elaboració d'un mapa conceptual Identificació de figures literàries	Poema Ordinador CmapTools	Individual En parella	30m	
	Del claustre matern Comprensió lectora Reflexió gramatical: pronoms febles Ortografia	Poema	Individual Pequeño grupo	60m	
	Si parlo de la mort	Poema	Individual	40m	

	Comprensió lectora Reflexió gramatical: verbs Lèxic Mètrica	Diccionari Ordinador	En parella		
	Assumiràs la veu d'un poble Comprensió lectora Reflexió gramatical: SN Reflexió gramatical: pronoms febles Reflexió gramatical: ATB Mètrica	Poema	Individual	40m	
	Els meus ulls ja no saben Comentari de text	Poema Model comentari: He andado muchos caminos de A. Machado	En parella	60m	
	No volveré a ser joven Comprensió lectora Identificación de figuras literarias	Poema	Individual En parella	30m	
	Presentació època literària: Poesia dels anys 70, 80 i 90	Power Ordinador Canó	Petit grup	20m	Rúbrica del treball de períodes literaris
	Marxaré per un llarg camí Comprensió lectora Reelaboració de textos Reflexió gramatical: anàlisi morfosintàctica	Poema	Individual	20m	
	Confessió	Poema	Individual	20m	

	Comprensió lectora Cerca d'informació Resum	Ordinador	En parella		
	Y qué es lo que quedó de aquel viejo verano Producción de textos con modelaje	Poema	Individual En grupo	40m	
	Entró y se inclinó hasta besarla Comprensión lectora Reflexión gramatical: Oración simple y oración compuesta.	Poema	Individual	20m	
	Puedo escribir los versos más tristes Comprensión lectora Producción de textos: e-mail Lectura expresiva	Grabación del poema por el propio autor Poema	Individual	30m	Rúbrica de lectura expresiva
SÍNTESI	Quadre complements verbals	Quadre Apunts cursos anteriors Poemes			
	Quadre figures literàries	Quadre Poemes			
	Esquema sobre los subtemas de la pérdida	Ordenador Poemas			
	Dossier composicions poètiques (Tasca final)	Ordenador			Fitxa d'autoavaluació
	Prova individual llengua catalana				
	Prueba individual lengua española				

4.5.2. Dossier del alumno

Activitats prèvies

(Activitat a fer primer en grups de 3-5 i després compartir en gran grup)

- Què és una constel·lació?
- Què és literatura? Posa'n exemples. I poesia? Quina diferència hi ha entre narrativa, poesia i teatre? (Cal extreure'n les característiques principals).

POESIA	NARRATIVA	TEATRE

- A partir de les dos definicions, què creieu que pot ser una constel·lació literària.
- Què significa “pèrdua”? Què podem perdre? (fer un llistat d'elements que es poden perdre que puguin ser tractats en una poesia).

ACTIVITAT PER GRUPS

Es formaran X grups: Cada un se n'encarregarà d'una època literària, cercarà informació sobre les característiques literàries i els autors més representatius i dels quals n'hem de llegir algun text. Aquesta tasca es farà amb tot el grup, encara que cada un s'encarregui de cercar algun/s aspecte/s, tota la informació trobada la llegiran tots els membres i acordaran què és allò important i ho exposaran a la resta de companys amb

l'ajuda de un power point. Per a l'avaluació s'utilitzarà una rúbrica. Els powers es penjaran al blog de la Constel·lació.

Cada grup exposarà el seu treball abans de començar a llegir els poemes de cada període literari. S'hauran d'incloure tant els autors i les obres en català com en castellà.

TASCA FINAL:

Cada grup elaborarà un dossier que inclogui entre 10 i 20 composicions poètiques que tractin el tema o subtemes que hem vist de la pèrdua. Aquestes composicions han de ser d'elaboració pròpia (ha de constar l'autoria) i/o lletres de cançons de cantautors actuals (poden ser en qualsevol llengua: català, castellà o anglès, en aquest darrer cas s'ha d'incloure la traducció a una de les altres dues llengües). Per elaborar les pròpies es podran prendre com a models les treballades en aquesta Seqüència didàctica.

Voluntàriament es podrà presentar un power o un altre tipus de presentació amb la lletra de les composicions pròpies, amb una veu en off que les reciti i música de fons apropiada al text.

RENAIXENÇA: ROMANTICISME

LXVI

¿De dónde vengo?... El más horrible y áspero
de los senderos busca;
las huellas de unos pies ensangrentados
sobre la roca dura,
los despojos de un alma hecha jirones
en las zarzas agudas,
te dirán el camino
que conduce a mi cuna.

¿Adónde voy? El más sombrío y triste
de los páramos cruza,
valle de eternas nieves y de eternas
melancólicas brumas.
En donde esté una piedra solitaria
sin inscripción alguna,
donde habite el olvido,
allí estará mi tumba.

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER, *Rimas*

1. Fíjate que cada estrofa empieza con una pregunta. Se trata de una figura literaria que se denomina “pregunta o interrogación retórica”. ¿Por qué crees que se denomina así? ¿Qué significan ambas preguntas?
2. Es el mismo autor quien las contesta. Antes de explicar su respuesta, completa el siguiente cuadro:

1ª estrofa	
Sustantivos	Adjetivos

3. ¿Qué sensación te producen? ¿Qué ambiente crean? ¿Se corresponde con las características que hemos visto del Romanticismo? ¿Por qué?
4. ¿Recuerdas cómo se cuentan las sílabas de un poema? Vamos a intentarlo con este. Después de ello, ¿qué tipo de estrofa dirías que es?
5. En el poema podemos encontrar muchos hipérbatos (figura literaria mediante la cual se rompe el orden lógico de la frase). Señala alguno.
6. Indica el sujeto de cada uno de los verbos que hay en la poesía.
7. ¿De dónde viene o adónde va el poeta? Explícalo con tus palabras.
8. ¿Por qué *dónde* (verso 1) y *adónde* (verso 9) llevan acento y *donde* (verso 15) no?

A Montserrat tot plora,
Tot plora d'ahir ençà,
Que allí a l'Escolania
S'és mort un escolà.
L'Escolania, oh Verge!,
N'és vostre colomar:
Aquell que ahir us cantava,
Qui avui no el plorarà?
En caixa blanquinosa
mirau que hermós està,
n'apar un lliri d'aigua
que acaben de trencar.
Té el violí a l'esquerra
Que solia tocar,
Lo violí a l'esquerra
Que solia tocar,
Lo violí a l'esquerra,
L'arquet a l'altra mà.
Sos companys de cobla
Lo duen a enterrar.
Los rossinyol salmeja,
Salmeja més enllà

Quan veu l'Escolania,
Calla per escoltar.
Lo cant de les absoltes
Comencen a entonar;
Lo primer vers que entonen,
Del cel sembla baixar,
Lo segon vers que canten
Se posen a plorar.
Lo mestre de la cobla
Los aconhorta en va,
Les fonts ja son rieres,
I les rieres mar.
Oh patges de la Verge,
Bé teniu de plorar,
Al qui millor cantava
Venint de soterrar.
Los monjos també ploren;
Sols canta un ermità,
Sentint cantar los àngels
I amb ells lo nou germà,
Aucell d'ales obertes
Que cap al cel se'n va.

Mentre ell canta pels altres,

Lo violí sonà.

Jacint Verdaguer, *Montserrat*

1. Des dels primers versos l'autor ens anuncia la mort d'algú. Qui? És algú proper a ell? Apareix en algun moment la figura del jo poètic? Quina actitud mostra el poeta? Diries que és més pròxima a l'objectivitat o a la subjectivitat?
2. En el poema hi ha moltes referències relacionades amb les creences religioses cristianes. Assenyaleu-ne alguna (en parella).
3. Comenteu les metàfores i les personificacions que hi trobis.
4. Compareu aquest poema amb l'anterior. Creieu que tenen aspectes en comú tenint en compte que pertanyen al mateix període?

L'EMIGRANT

Dolça Catalunya

pàtria del meu cor,

quan de tu s'allunya

d'enyorança es mor.

Hermosa vall, bressol de ma infantesa,

blanc Pirineu,

marges i rius, ermita al cel suspesa,

per sempre adéu!

Arpes del bosc, pinsans i cadernereres,

cantau, cantau,

jo dic plorant a boscos i riberes:

adéu-siau!

¿On trobaré tos sanitosos climes,

ton cel daurat?
Mes ai, mes ai! ¿on trobaré tes cimes,
bell Montserrat?
Enlloc veuré, ciutat de Barcelona,
ta hermosa Seu,
ni eixos turons, joiells de la corona
que et posà Déu.
Adéu, germans: adéu-siau, mon pare,
no us veuré més!
Oh! ¿si al fossar on jau ma dolça mare,
jo el llit tingués!
¿Oh mariners, lo vent que me'n desterra
que em fa sofrir!
Estic malalt, mes ai! ¿tornau-me a terra,
que hi vull morir!

Verdaguer, Jacint. "L'emigrant" dins de *Flors del Calvari*

1. Busqueu informació sobre l'autor i comenteu quina relació pot tenir la seva biografia amb la temàtica del poema.
2. Quin tema tracta el poema? És un dels característics d'aquesta època literària? Justifica la teva resposta.
3. Hi trobem diverses enumeracions (seguit de sintagmes amb la mateixa funció que contribueixen a l'enumeració). Assenyala totes les que trobis.
4. El text el podem dividir en tres parts. Intenteu distingir-les i expliqueu per què ho heu fet així.
5. Fixa't en la rima. Com és?

Canción de la muerte

Débil mortal no te asuste
mi oscuridad ni mi nombre;
en mi seno encuentra el hombre
un término a su pesar.
Yo, compasiva, te ofrezco
lejos del mundo un asilo,
donde a mi sombra tranquilo
para siempre duerma en paz.

Isla yo soy del reposo
en medio el mar de la vida,
y el marinero allí olvida
la tormenta que pasó;
allí convidan al sueño
aguas puras sin murmullo,
allí se duerme al arrullo
de una brisa sin rumor.

Soy melancólico sauce
que su ramaje doliente
inclina sobre la frente
que arrugara el padecer,
y aduerme al hombre, y sus sienas
con fresco jugo rocía
mientras el ala sombría
bate el olvido sobre él.

Soy la virgen misteriosa
de los últimos amores,
y ofrezco un lecho de flores,
sin espina ni dolor,

y amante doy mi cariño
sin vanidad ni falsía;
no doy placer ni alegría,
más es eterno mi amor.

En mi la ciencia enmudece,
en mi concluye la duda
y árida, clara, desnuda,
enseño yo la verdad;
y de la vida y la muerte
al sabio nuestro el arcano
cuando al fin abre mi mano
la puerta a la eternidad.

Ven y tu ardiente cabeza
entre mis manos reposa;
tu sueño, madre amorosa;
eterno regalaré;
ven y yace para siempre
en blanca cama mullida,
donde el silencio convida
al reposo y al no ser.

Deja que inquieten al hombre
que loco al mundo se lanza;
mentiras de la esperanza,
recuerdos del bien que huyó;
mentiras son sus amores,
mentiras son sus victorias,
y son mentiras sus glorias,
y mentira su ilusión.

Cierre mi mano piadosa

tus ojos al blanco sueño,
y empape suave beleño
tus lágrimas de dolor.
Yo calmaré tu quebranto

y tus dolientes gemidos,
apagando los latidos
de tu herido corazón.

JOSÉ DE ESPRONCEDA

1. ¿En qué persona está escrito el poema? ¿Quién crees que habla?
2. A partir de la sexta estrofa se dirige a la segunda persona del singular. ¿A quién crees que se dirige?
3. Busca la definición de metáfora. ¿Puedes encontrar alguna y explicar su significado?
4. ¿Qué visión de la muerte se da en esta composición?

Era apacible el día
y templado el ambiente,
y llovía, llovía
callada y mansamente;
y mientras silenciosa
lloraba y yo gemía,
mi niño, tierna rosa
durmiendo se moría.
Al huir de este mundo, ¡qué sosiego en
su frente!
Al verle yo alejarse, ¡qué borrasca en la
mía!

Tierra sobre el cadáver insepulto
antes que empiece a corromperse...
¡tierra!
Ya el hoyo se ha cubierto, sosegaos,

bien pronto en los terrones removidos
verde y pujante crecerá la yerba.

¿Qué andáis buscando en torno de las
tumbas,
torvo el mirar, nublado el pensamiento?
¡No os ocupéis de lo que al polvo
vuelve!...

Jamás el que descansa en el sepulcro
ha de tornar a amaros ni a ofenderos
¡Jamás! ¿Es verdad que todo
para siempre acabó ya?
No, no puede acabar lo que es eterno,
ni puede tener fin la inmensidad.

Tú te fuiste por siempre; mas mi alma
te espera aún con amoroso afán,

y vendrá o iré yo, bien de mi vida,
allí donde nos hemos de encontrar.

No, no puede acabar lo que es eterno,
ni puede tener fin la inmensidad.

Algo ha quedado tuyo en mis entrañas
que no morirá jamás,
y que Dios, porque es justo y porque es
bueno,
a desunir ya nunca volverá.
en el cielo, en la tierra, en lo insondable
yo te hallaré y me hallarás.

Mas... es verdad, ha partido
para nunca más tornar.
nada hay eterno para el hombre,
huésped
de un día en este mundo terrenal,
en donde nace, vive y al fin muere
cual todo nace, vive y muere acá.

ROSALÍA DE CASTRO

1. En la primera estrofa la autora habla de una pérdida, ¿cuál? Busca en su biografía si se trata de un hecho real o de una licencia poética.
2. Señala en el poema una oración copulativa, una predicativa transitiva, una intransitiva, una que tenga un Complemento predicativo y una impersonal.
3. Encuentra todos los pronombres, di de qué tipo son y su función.
4. ¿Crees que esta imagen de la muerte se corresponde con la del poema anterior? Explica tu respuesta.
5. ¿Qué diferencia hay entre la situación del niño y la de la madre?

MODERNISME

Nodreix l'amor de pensaments i absència,
i així traurà meravellosa flor;
menysprea el pas de tota complacència
que no et vinga per via del dolor.

No esperis altre do que el de tes llàgrimes
ni vulles més consol que els teus sospirs:
la paraula millor la tens a l'ànima,
i el bes més dolç te'l daren els zefirs.

Mai seria l'aimada en sa presència
com és ara en la teva adoració.

Nodreix l'amor de pensaments i absència,
i així traurà meravellosa flor.

Joan Maragall, *Seqüències*

1. El poema té uns versos de tornada, quins són? Què signifiquen?
2. Transforma aquesta poesia en un text instructiu, amb consells per a què l'amor es converteixi en "meravellosa flor".
3. Busqueu, en parella, un altre poema de Maragall i explica breument de què tracta. El llegirem a classe i l'explicareu.
4. Les paraules *absència*, *complacència* i *absència* s'accentuen en espanyol? Justifica la teva resposta. I *llàgrima*?

Canción de otoño en primavera

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!

Cuando quiero llorar, no lloro...

y a veces lloro sin querer...

Plural ha sido la celeste

historia de mi corazón.

Era una dulce niña, en este

mundo de duelo y de aflicción.

Miraba como el alba pura;

sonreía como una flor.

Era su cabellera oscura
hecha de noche y de dolor.

Yo era tímido como un niño.

Ella, naturalmente, fue,
para mi amor hecho de armiño,
Herodías y Salomé...

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...

Y más consoladora y más
halagadora y expresiva,
la otra fue más sensitiva
cual no pensé encontrar jamás.

Pues a su continua ternura
una pasión violenta unía.
En un peplo de gasa pura
una bacante se envolvía...

En sus brazos tomó mi ensueño
y lo arrulló como a un bebé...
Y te mató, triste y pequeño,
falto de luz, falto de fe...

Juventud, divino tesoro,
¡te fuiste para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...

Otra juzgó que era mi boca
el estuche de su pasión;
y que me roería, loca,
con sus dientes el corazón.

Poniendo en un amor de exceso
la mira de su voluntad,
mientras eran abrazo y beso
síntesis de la eternidad;

y de nuestra carne ligera
imaginar siempre un Edén,
sin pensar que la Primavera
y la carne acaban también...

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer.

¡Y las demás! En tantos climas,
en tantas tierras siempre son,
si no pretextos de mis rimas
fantasmas de mi corazón.

En vano busqué a la princesa
que estaba triste de esperar.
La vida es dura. Amarga y pesa.
¡Ya no hay princesa que cantar!

Mas a pesar del tiempo terco,
mi sed de amor no tiene fin;

con el cabello gris, me acerco
a los rosales del jardín...

Juventud, divino tesoro,

RUBÉN DARÍO

¡ya te vas para no volver!

Cuando quiero llorar, no lloro...

y a veces lloro sin querer...

¡Mas es mía el Alba de oro!

1. Busca la biografía de Rubén Darío y relaciona el tema del poema con su vida.
2. Haz una breve descripción de cada una de las mujeres.
3. ¿En qué época de su vida escribe el poeta estos versos? Demuéstralo.
4. Lee el poema a tus padres y/o abuelos. ¿Conocen algún verso? ¿Cuál? ¿Qué significado tiene? ¿Cómo lo utilizan ellos, si lo hacen?

Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido.

¡El olmo centenario en la colina
que lame el Duero! Un musgo
amarillento
le mancha la corteza blanquecina
al tronco carcomido y polvoriento.

No será, cual los álamos cantores
que guardan el camino y la ribera,
habitado de pardos ruisiñores.

Ejército de hormigas en hilera
va trepando por él, y en sus entrañas

urden sus telas grises las arañas.

Antes que te derribe, olmo del Duero,
con su hacha el leñador, y el carpintero
te convierta en melena de campana,
lanza de carro o yugo de carreta;
antes que roje en el hogar, mañana,
ardas de alguna mísera caseta,
al borde de un camino;
antes que te descuaje un torbellino
y tronche el soplo de las sierras blancas;
antes que el río hasta la mar te empuje
por valles y barrancas,
olmo, quiero anotar en mi cartera
la gracia de tu rama verdecida.

Mi corazón espera
también, hacia la luz y hacia la vida,

otro milagro de la primavera.

ANTONIO MACHADO

1. Lee la vida de Antonio Machado. Este poema tiene claras referencias a una pérdida muy importante. ¿A cuál crees que se refiere? ¿Qué milagro espera?
2. Busca qué es una alegoría. ¿Crees que este poema lo es? Justifícalo.
3. Señala los adjetivos del texto. ¿Hay muchos? ¿Crees que se podría considerar un poema descriptivo? ¿Qué connotación tienen?
4. Explica todas las metáforas que consideres que signifiquen la muerte.
5. Recordemos qué es un complemento circunstancial. Después, subraya todos los que encuentres en el poema y di de qué tipo son.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

ANTONIO MACHADO, *Proverbios y cantares*

1. ¿Qué pérdida presenta Machado en esta poesía?
2. ¿De qué es metáfora el “camino”?
3. ¿Conoces otra que se refiera al mismo término?

4. Analiza la métrica de poema. ¿Cómo es la rima? ¿Qué tipo de estrofa es?

La muerte fue en Granada

El crimen

Se le vio, caminando entre fusiles,
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.
El pelotón de verdugos
no osó mirarle la cara.
Todos cerraron los ojos;
rezaron: ¡ni Dios te salva!
Muerto cayó Federico
¿sangre en la frente y plomo en las
entrañas?
... Que fue en Granada el crimen
sabed ¡pobre Granada!, en su
Granada.

El poeta y la muerte

Se le vio caminar solo con Ella,
sin miedo a su guadaña.
¿Ya el sol en torre y torre, los
martillos
en yunque? yunque y yunque de las
fraguas.

Hablaba Federico,

requebrando a la muerte. Ella
escuchaba.
«Porque ayer en mi verso,
compañera,
sonaba el golpe de tus secas palmas,
y diste el hielo a mi cantar, y el filo
a mi tragedia de tu hoz de plata,
te cantaré la carne que no tienes,
los ojos que te faltan,
tus cabellos que el viento sacudía,
los rojos labios donde te besaban...
Hoy como ayer, gitana, muerte mía,
qué bien contigo a solas,
por estos aires de Granada, ¡mi
Granada!»

Se le vio caminar...

Labrad, amigos,
de piedra y sueño en el Alhambra,
un túmulo al poeta,
sobre una fuente donde llore el
agua,
y eternamente diga:
el crimen fue en Granada, ¡en su
Granada!

ANTONIO MACHADO

1. Si no lo sabes, busca a qué Federico (de Granada) mataron. ¿Cómo murió?
¿Crees que el poema retrata bien su muerte?
2. ¿Qué relación había entre Machado y García Lorca? ¿Por qué crees que aquel escribiría este poema?
3. Ahora vamos a ver el capítulo de la muerte del poeta que emitió TVE en http://www.youtube.com/watch?v=PO4QiJXLV_s y deberéis responder a:
 - a. ¿Cómo muere García Lorca?
 - b. Busca qué es la Ley de fugas. ¿Crees que en este caso se podría decir que se aplicó? ¿Correctamente?
 - c. ¿Qué piensa Federico de la vida y de la muerte?
 - d. En el capítulo se hacen varias referencias a un probable futuro conflicto bélico muy próximo. Comenta algunos.
 - e. Describe el carácter del poeta a partir de lo que has visto.
 - f. Cita a algunos de los poetas que compartían sus mismos ideales políticos y busca cuál fue su destino.
4. ¿De qué tipo de composición métrica se trata? Averigua si Lorca utilizó esta forma estrófica
5. ¿Quién es Ella? ¿Qué le dice el poeta?
6. ¿Qué pide Machado al final del poema?

NOUCENTISME

L'ALTRE ENYOR

Terra d'atzar, indiferent xopluc,
i tu, cansada i erta llunyania,
guerra, menant els corbs a confraria,
mort, amb els teus alans sense lladruc,

¿seré tornat al viure benastruc,
a aquell redós d'una collada pia,
davant la meva mar de cada dia,
entre l'arboç, el romaní i el bruc?

¿Encar veuré, sota calitges somes,
les corrues de pins damunt les comes,
el blat espès, la vinya a farbalans?

I hauré talment, en renovada festa,
l'estiu en una embosta de ginesta
i l'advent en un pom de gallerans?

JOSEP CARNER, *Absència*

1. Com pots comprovar, es tracta d'un poema de difícil comprensió. Té a veure aquesta característica amb el moviment a què pertany? Raona-ho.
 2. Fixa't en el títol, t'ajudarà a entendre'l una mica millor.
 3. En parella, busqueu les paraules que no enteneu al diccionari i intenteu explicar-lo. Després ho farem en grup.
-

EL VIAJE DEFINITIVO

Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros
cantando.

Y se quedará mi huerto con su verde árbol,
y con su pozo blanco.

Todas las tardes el cielo será azul y plácido,
y tocarán, como esta tarde están tocando,
las campanas del campanario.

Se morirán aquellos que me amaron
y el pueblo se hará nuevo cada año;
y lejos del bullicio distinto, sordo, raro
del domingo cerrado,
del coche de las cinco, de las siestas del baño,
en el rincón secreto de mi huerto florido y encalado,
mi espíritu de hoy errará, nostálgico...

Y yo me iré, y seré otro, sin hogar, sin árbol
verde, sin pozo blanco,
sin cielo azul y plácido...

Y se quedarán los pájaros cantando.

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

1. ¿A qué pérdida se refiere Juan Ramón Jiménez?
2. ¿Qué conjunción se repite mucho en el texto? Busca como se llama esta figura literaria. ¿Y la contraria?
3. ¿Qué crees que significa “Y se quedarán los pájaros cantando”?
4. Señala todos los complementos del nombre y clasifícalos según el tipo.
5. El poema tiene una falta de ortografía. ¿Cuál? Busca por qué es así en la biografía y estilo del autor.

LES AVANTAGUARDES

Ara que estic al llit
malalt,
estic força content.

- Demà m'aixecaré potser,
i heus aquí el que m'espera:

Unes places lluentes de claror,
i unes tanques amb flors

sota el sol,
sota la lluna al vespre;
i la noia que porta la llet
que té un capet lleuger
i duu un davantalet
amb unes vores fetes de puntes de coixí,
i una rialla fresca.

I encara aquell vailet que cridarà el
diari,
i qui puja els tramvies
i els baixa,
tot corrent.

I el carter,
que si passa i no em deixa cap lletra
m'angoixa
perquè no sé el secret
de les altres que porta.

I també l'aeroplà
que em fa aixecar el cap

el mateix que em cridés una veu d'un
terrat.

I les dones del barri,
matineres,
qui travessen depressa en direcció al
mercat
amb sengles cistells grocs,
i retornen
que sobreixen les cols,
i a vegades la carn,
i d'un altre cireres vermelles.

I després l'adroguer,
qui treu la torradora del cafè
i comença a rodar la maneta,
i qui crida les noies
i els diu: - Ja ho té tot?
I les noies somriuen,
amb un somriure clar,
que és el biaume que surt de l'esfera que
ell volta.

I tota la quitxalla del veïnat
qui mourà tanta fressa perquè serà
dijous,
i no anirà a l'escola.

I els cavalls assenyats,
i els carreters dormits
sota la vela amb punxa,

que dansa en el seguit de les roderes.

I el vi que tants dies no he begut.

I el pa,
posat a taula.
I l'escudella rossa,
fumejant.

I vosaltres amics,
perquè em vindreu a veure
i ens mirarem feliços.

Tot això bé m'espera,
si m'aixeco,
demà.

Si no em puc aixecar,
mai més,
heu's-aquí el que m'espera:

- Vosaltres restareu,
per veure el bo que és tot:
i la Vida
i la Mort.

JOAN SALVAT PAPASSEIT

1. Transforma el poema en una carta. Les penjarem en un mural i triarem les dues que més ens agraden.
 2. Aquí torna a aparèixer de forma molt evident una figura literària que hem vist pocs poemes abans. Quina?
 3. Pots veure que el text té moltes frases que comencen per “que” o “qui”. Saps de quin tipus es tracta? Podries dir per a què serveixen o a què equivalen?
 4. Què és el que ha perdut el poeta? Investiga si és un fet real o literari i explica-ho.
-



JOAN SALVAT PAPASSEIT

1. Saps com es diu aquest tipus de composició poètica?
2. Per què creus que aquest poema forma part d'aquesta constel·lació? Justifica-ho amb versos del text.
3. Què vol dir jaculatòria? Quina relació pot tenir amb el contingut del poema?

GENERACIÓN DEL 27

Yo pronuncio tu nombre
en las noches oscuras
cuando vienen los astros
a beber en la luna
y duermen los ramajes
de las frondas ocultas.
y yo me siento hueco
de pasión y de música.
loco reloj que canta
muertas horas antiguas.

Yo pronuncio tu nombre,
en esta noche oscura,

y tu nombre me suena
más lejano que nunca.
más lejano que todas las estrellas
y más doliente que la mansa lluvia.

¿Te querré como entonces
alguna vez? ¿Qué culpa
tiene mi corazón?
Si la niebla se esfuma
¿qué otra pasión me espera?
¿Será tranquila y pura?
¡¡Si mis dedos pudieran
deshojar a la luna!!

FEDERICO GARCÍA LORCA

1. El poeta invoca a un amor, pero ¿es presente o pasado? ¿Qué palabra nos lo indica?
2. En el poema aparece dos veces la luna. Busca información sobre este autor y la importancia de este satélite en su obra.
3. ¿Qué versos crees que expresan mejor la ausencia, la pérdida? Justifícalo.

Si mi voz muriera en tierra
llevadla al nivel del mar
y dejadla en la ribera.

Llevadla al nivel del mar
y nombradla capitana
de un blanco bajel de guerra.

¡Oh mi voz condecorada
con la insignia marinera:
sobre el corazón un ancla
y sobre el ancla una estrella
y sobre la estrella el viento
y sobre el viento la vela!

RAFAEL ALBERTI

1. ¿Qué añora el poeta? ¿Qué pide?
2. Busca la definición de
 - a. Metonimia
 - b. Personificación
 - c. Anáfora
 - d. Paralelismo
 - e. Elipsis

Y pon un ejemplo, del propio poema, de cada una de ellas.

3. Mirad, en pareja, la vida del autor. ¿Por qué creéis que escribió este poema?
4. ¿Qué tendencia literaria sigue Alberti en esta composición a partir de lo que hemos visto sobre la Generación del 98?

Donde habite el olvido,
en los vastos jardines sin aurora;
donde yo sólo sea
memoria de una piedra sepultada entre
ortigas
sobre la cual el viento escapa a sus
insomnios.

Donde mi nombre deje
al cuerpo que designa en brazos de los
siglos,
donde el deseo no exista.

En esa gran región donde el amor, ángel

terrible,
no esconda como acero
en mi pecho su ala,
sonriendo lleno de gracia aérea mientras
crece el tormento.

Allí donde termine este afán que exige
un dueño a imagen suya,
sometiendo a otra vida su vida,
sin más horizonte que otros ojos frente a
frente.

Donde penas y dichas no sean más que
nombres,
cielo y tierra nativos en torno de un
recuerdo;
donde al fin quede libre sin saberlo yo
mismo,
disuelto en niebla, ausencia,
ausencia leve como carne de niño.

Allá, allá lejos;
donde habite el olvido.

LUIS CERNUDA

- a) El primero y último versos de este poema aparece en una composición vista anteriormente. ¿En qué poema? ¿Qué tienen en común ambos poemas y en qué se diferencian?
- b) Cada estrofa de este poema es un complemento circunstancial de lugar. Explica el significado de cada uno.
- c) ¿Qué nos están situando?
- d) ¿Qué piensa el autor sobre la vida? ¿Y sobre el amor? ¿Y de la muerte? Cita, en cada caso, los poemas donde lo puedas deducir.
- e) ¿Por qué crees que este poeta hace tan clara referencia a otro poema de un autor anterior?

Hoy son las manos la memoria.
El alma no se acuerda, está dolida
de tanto recordar. Pero en las manos
queda el recuerdo de lo que han tenido.

Recuerdo de una piedra

que hubo junto a un arroyo
y que cogimos distraídamente
sin darnos cuenta de nuestra ventura.
Pero su peso áspero,
sentir nos hace que por fin cogimos
el fruto más hermoso de los tiempos.

A tiempo sabe
el peso de una piedra entre las manos.
En una piedra está
la paciencia del mundo, madurada
despacio.
Incalculable suma
de días y de noches, sol y agua
la que costó esta forma torpe y dura
que acariciar no sabe y acompaña
tan sólo con su peso, oscuramente.
Se estuvo siempre quieta,
sin buscar, encerrada,
en una voluntad densa y constante
de no volar como la mariposa,
de no ser bella, como el lirio,
para salvar de envidias su pureza.
¡Cuántos esbeltos lirios, cuántas
gráciles
libélulas se han muerto, allí, a su lado
por correr tanto hacia la primavera!
Ella supo esperar sin pedir nada
más que la eternidad de su ser puro.
Por renunciar al pétalo, y al vuelo,
está viva y me enseña
que un amor debe estarse quizá quieto,
muy quieto,
soltar las falsas alas de la prisa,
y derrotar así su propia muerte.

También recuerdan ellas, mis manos,
haber tenido una cabeza amada entre
sus palmas.
Nada más misterioso en este mundo.

Los dedos reconocen los cabellos
lentamente, uno a uno, como hojas
de calendario: son recuerdos
de otros tantos, también innumerables
días felices
dóciles al amor que los revive.
Pero al palpar la forma inexorable
que detrás de la carne nos resiste
las palmas ya se quedan ciegas.
No son caricias, no, lo que repiten
pasando y repasando sobre el hueso:
son preguntas sin fin, son infinitas
angustias hechas tactos ardorosos.
Y nada les contesta: una sospecha
de que todo se escapa y se nos huye
cuando entre nuestras manos lo
oprimimos
nos sube del calor de aquella frente.
La cabeza se entrega. ¿Es la entrega
absoluta?
El peso en nuestras manos lo insinúa,
los dedos se lo creen,
y quieren convencerse: palpan, palpan.
Pero una voz oscura tras la frente,
—¿nuestra frente o la suya?—
nos dice que el misterio más lejano,
porque está allí tan cerca, no se toca
con la carne mortal con que buscamos
allí, en la punta de los dedos,
la presencia invisible.
Teniendo una cabeza así cogida
nada se sabe, nada,
sino que está el futuro decidiendo

o nuestra vida o nuestra muerte
tras esas pobres manos engañadas
por la hermosura de lo que sostienen.
Entre unas manos ciegas
que no pueden saber. Cuya fe única
está en ser buenas, en hacer caricias

sin casarse, por ver si así se ganan
cuando ya la cabeza amada vuelva
a vivir otra vez sobre sus hombros,
y parezca que nada les queda entre las
palmas,
el triunfo de no estar nunca vacías.

PEDRO SALINAS

1. El autor dedica toda una estrofa a una piedra. ¿Por qué? ¿Qué simboliza?
2. Enumera todo lo que recuerdan las manos. ¿Son las manos quienes lo recuerdan?
3. Identifica el sujeto de cada uno de los verbos en forma personal.
4. Señala todos los complementos de régimen verbal que encuentres.
5. Anota todas las palabras que te sugieran sensualidad, cariño.
6. ¿Crees que es un poema que trate el tema de la pérdida? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que la composición sigue algún esquema métrico? Justifícalo.

ELEGÍA A RAMÓN SIJÉ

*(En Orihuela, su pueblo y el mío, se me
ha
muerto como del rayo Ramón Sijé, con
quien
tanto quería.)*

Yo quiero ser llorando el hortelano
de la tierra que ocupas y estercolas,
compañero del alma, tan temprano.

Alimentando lluvias, caracoles

Y órganos mi dolor sin instrumento,
a las desalentadas amapolas
daré tu corazón por alimento.
Tanto dolor se agrupa en mi costado,
que por doler me duele hasta el aliento.

Un manotazo duro, un golpe helado,
un hachazo invisible y homicida,
un empujón brutal te ha derribado.

No hay extensión más grande que mi
herida,
lloro mi desventura y sus conjuntos
y siento más tu muerte que mi vida.

Ando sobre rastrojos de difuntos,
y sin calor de nadie y sin consuelo
voy de mi corazón a mis asuntos.

Temprano levantó la muerte el vuelo,
temprano madrugó la madrugada,
temprano estás rodando por el suelo.

No perdono a la muerte enamorada,
no perdono a la vida desatenta,
no perdono a la tierra ni a la nada.

En mis manos levanto una tormenta
de piedras, rayos y hachas estridentes
sedienta de catástrofe y hambrienta

Quiero escarbar la tierra con los dientes,
quiero apartar la tierra parte
a parte a dentelladas secas y calientes.

Quiero minar la tierra hasta encontrarte

y besarte la noble calavera
y desamordazarte y regresarte

Volverás a mi huerto y a mi higuera:
por los altos andamios de mis flores
pajareará tu alma colmenera

de angelicales ceras y labores.
Volverás al arrullo de las rejas
de los enamorados labradores.

Alegrarás la sombra de mis cejas,
y tu sangre se irá a cada lado
disputando tu novia y las abejas.

Tu corazón, ya terciopelo ajado,
llama a un campo de almendras
espumosas
mi avariciosa voz de enamorado.

A las aladas almas de las rosas...
de almendro de nata te requiero,:
que tenemos que hablar de muchas
cosas,
compañero del alma, compañero.

MIGUEL HERNÁNDEZ

<http://www.youtube.com/watch?v=LXkZHvvgxSo>

1. Buscad en pareja quién era Ramón Sijé y por qué Miguel Hernández le dedicó este poema.
2. Después recordad o buscad qué es una hipérbole. Señala todas las que encuentres y explicad dos.
3. ¿Qué tipo de pérdida describe el poema?
4. Elige el verso que más te haya impresionado de los que has escuchado.
5. Únete a dos compañeros más y justificaos por qué habéis elegido ese verso. Consensuad el que más os gusta a los 3.
6. Ahora tendréis 1 minuto por grupo para justificar a los demás por qué habéis elegido ese verso. El profesor tomará nota de los versos más escogidos. Finalmente, entre los tres más escogidos se hará una votación del verso que mejor sintetiza el dolor por la muerte de un amigo.
7. En pareja, escribid una carta de agradecimiento de la esposa de Ramón Sijé a Miguel Hernández donde comente el contenido del poema y, a la vez, exprese también su dolor. Debe incluir expresiones del propio poema.

Para ello, debéis planificar primero el texto (ponerte en el papel del emisor, tener en cuenta quién es el receptor, el grado de formalidad que requiere y a la vez la intimidad que debe contener, las características de la tipología textual, el léxico preciso...). A continuación, escribidla y revisadla teniendo en cuenta que debe cumplir las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, corrección y buena presentación). Para ello deberéis utilizar la rúbrica sobre la carta que tenéis al final del dossier.

Finalmente, las leeremos y elegiremos la que cumpla mejor los objetivos propuestos.

LITERATURA ANYS TRENTA I QUARANTA

LA CIUTAT LLUNYANA

Ara que el braç potent de les fúries aterra
la ciutat d'ideals que volíem bastir,
entre runes de somnis colgats, més prop de terra,
Pàtria, guarda'ns: -la terra no sabrà mai mentir.
Entre tants crits estranys, que la teva veu pura
ens parli. Ja no ens queda quasi cap més consol
que creure i esperar la nova arquitectura
amb què braços més lliures puguin ratllar el teu sòl.
Qui pogués oblidar la ciutat que s'enfonsa!
Més llunyana, més lliure, una altra n'hi ha potser,
que ens envia, per sobre d'aquest temps presoner,
batecs d'aire i de fe. La d'una veu de bronze
que de torres altíssimes s'allarga pels camins,
i eleva el cor, i escalfa els peus dels pelegrins.

MÀRIUS TORRES, *Poesies*

1. El títol del poema ja indica de quin tema tracta. Tenint en compte el context històric en què està escrit, quin creus que serà el to del text?
 2. Ara llegeix amb atenció el poema. En parella, classifiqueu les frases o els versos segons aporten una visió negativa o esperançadora. Quins predominen? Ho compartirem amb tota la classe.
 3. Què creieu que significa “la ciutat llunyana”?
 4. A partir del que heu deduït, intenteu explicar el tema amb una frase. Els llegirem tot i en redactarem que reculli les aportacions més interessants.
-

Aigua-marina

Voldria, ni molt ni poc:
ésser lliure com una ala,
i no mudar-me del lloc
platejat d'aquesta cala;
i encendre el foc
del pensament que vibra,
i llegir només un llibre
antic,
sense dubte, ni enveja, ni enemic.
I no saber on anirem,
quan la mort ens cridi al tàlem:

creure en la fusta del rem
i en la fusta de l'escàlem.
I fer tot el que fem,
oberts de cor i de parpelles,
i amb tots els cinc sentits;
sense la por de jeure avergonyits
quan surtin les estrelles.
Comprendre indistintament
rosa i espina;
i estimar aquest moment,
i aquesta mica de vent,
i el teu amor, transparent
com una aigua-marina.

JOSEP M^a DE SAGARRA, *Àncores i estrelles*

1. Hi ha una figura literària que s'anomena comparació. Què creus que deu poder significar? N'hi ha alguna al poema. Què significa?
2. Fixa't en la rima del poema. Com és? Segueix alguna estructura? I la seva mètrica. Quantes síl·labes tenen els seus versos?
3. Què és el que no té i voldria tenir el poeta? Ho diu en algun moment de forma explícita o has deduït? Justifica-ho.
4. Busca tots els sintagmes nominals i completa el quadre:

Determinant	Nucli	Complements nom

A continuació, amb un company/a, classifica els determinants, els nuclis i els complements del nom. Quan ho tingueu, ho introduïrem a un quadre teòric sobre el Sintagma nominal que elaborarem entre tots/es i l'acabarem de completar amb exemples nostres.

Creieu que el mateix quadre ens serviria en llengua espanyola? Justifiqueu la vostra resposta.

Sé que el invierno está aquí,
detrás de esa puerta. Sé
que si ahora saliese fuera
lo hallaría todo muerto,
luchando por renacer.
Sé que si busco una rama
no la encontraré.
Sé que si busco una mano
que me salve del olvido
no la encontraré
Sé que si busco al que fui

no lo encontraré.
Pero estoy aquí. Me llamo,
vivo. Me llamo José
Hierro. Alegría. (Alegría
que está caída a mis pies.)
Nada en orden. Todo roto,
a punto de ya no ser.
Pero toco la alegría,
porque aunque todo esté muerto
yo aún estoy vivo y lo sé.

JOSÉ HIERRO, *Alegría*, 1947

1. ¿Qué crees que ha perdido el poeta? ¿Qué significa el invierno?
2. ¿Por qué, a pesar de que no encuentra nada de lo que busca, habla de alegría?
3. Busca todos los verbos del poema e indica en qué tiempo verbal están. A continuación, en pareja, reescribid el texto en pasado. Coloca en el cuadro que

tienes después de estas líneas la forma verbal que has puesto en cada oración y su tiempo.

Verbo	Tiempo	Verbo en pasado	Tiempo
Sé	Presente de indicativo	Sabía /Supe	Pretérito imperfecto de indicativo

4. Ara traduïu el text a llengua catalana i analitzarem el tipus d'oracions subordinades que hi podem trobar.
5. Fixa't en la segona frase: "Sé que si ara sortís fora ho trobaria tot mort, lluitant per renéixer".

Quants verbs hi ha?

Per tant, és simple i composta?

Hi ha alguna part o algun verb imprescindible?

Què podries substituir per "la veritat"? Fixa't que "la veritat" és un sintagma nominal i en nucli un substantiu, per tant, com crees que s'anomena aquest tipus d'oracions:

- a) Subordinades adjectives
- b) Subordinades substantives.
- c) Subordinades adverbials

Quin significat té "si ara sortís fora"? Ho pots substituir per un substantiu equivalent, també? O per un adjectiu?

Al vers 9 diu "que me salve del olvido". Substitueix-ho per una paraula que signifiqui exactament el mateix. A quina categoria gramatical correspon? Per tant, de quin tipus de subordinada creus que es tracta?

6. Analiza sintàcticament la frase "lo hallaría todo muerto".
7. En algunos versos finales hay elipsis del verbo. Pon alguno que consideres adecuado.

POESIA DELS ANYS 50 I 60

Cant IX

Damunt l'aigua emblavida caboteja la barca.
El vent de la partença la seva vela enarca,
sota el cel de derrota, de llàgrimes i mort.
Núvols de comiat en la blavor palpiten.
Avall, devers la cala, sa imatge precipiten
baladres de tristesa i pins de desconhort.

La blancor de la vela, que els cims d'atzur escala,
dintre l'aigua s'adorm amb un bategar d'ala.
Al lluny, l'oneig del mar s'aixeca un udol sord.
Un torterol de fum, terra endins s'airecela.
La barca salparà sense rastre d'estela:
L'exili plora a bord.

AGUSTÍ BARTRA, "La vela roja", *Màrsias i Adilla*

1. Un vers indica el tema del poema. Assenyala'l.
2. El poema descriu l'inici d'un viatge per mar. Explica tots els elements marítims relacionats amb la partença. Cerca les paraules que desconeguis.
3. Subratlla tots els complements circumstancials i classifica'ls.
4. Escribeu el poema sense cap circumstancial. Comentarem la diferència entre l'original i el resultat de l'eliminació.
5. Analitza la mètrica i la rima del poema. De quin tipus de composició es tracta?

Hombre

Luchando, cuerpo a cuerpo, con la muerte,
al borde del abismo, estoy clamando
a Dios. Y su silencio, retumbando,
ahoga mi voz en el vacío inerte.

Oh Dios. Si he de morir, quiero tenerte
despierto. Y, noche a noche, no sé cuándo
oirás mi voz. Oh Dios. Estoy hablando
solo. Arañando sombras para verte.

Alzo la mano, y tú me la cercenas.
Abro los ojos: me los sajas vivos.
Sed tengo, y sal se vuelven tus arenas.

Esto es ser hombre: horror a manos llenas.
Ser —y no ser— eternos, fugitivos.
¡Ángel con grandes alas de cadenas!

BLAS DE OTERO

1. ¿Qué es lo que echa de menos en este poema Blas de Otero?
2. ¿Consideras que es un poema esperanzador? Justifícalo con palabras o versos del texto.
3. ¿Estás de acuerdo con el autor? Ten en cuenta el contexto histórico en que está escrito.
4. Busca qué es un encabalgamiento y cita algunos ejemplos del texto.
5. Ahora, en grupos de tres, vais a hacer un comentario de texto. Antes de ello vamos a ver un ejemplo (He andado muchos caminos, de Antonio Machado que

tenéis al final del dossier). A partir de lo que hemos leído y observado, realizad un comentario del poema de Blas de Otero.

Iban los dos vestidos con descaro
minifalda, melenas—
cogidos de la mano,
tan jóvenes que casi daban miedo,
tan absortos en un cero
que, aunque no se veían, les unía
absolutos
algo fieramente puro.
Iban a cualquier parte cogidos de la
mano.
Se amaban sin tristeza,
ni alegría, ni nada.
Y a veces se miraban, pero no se veían.
Y luego se sentaban en un banco
cualquiera.
Pero no se veían.
Ella era muy bonita; parecía aturdida;
él, feroz y esmirriado.
No hablaban. No tenían ya nada que
decirse.
Ya no se deseaban.
Pero seguían juntos, cogidos de la
mano,
frente a algo que espantaba.
Mientras el transistor seguía sonando.

GABRIEL CELAYA

1. ¿Qué han perdido los protagonistas de esta poesía? ¿Qué les mantiene unidos?
4. Señala el sujeto de cada oración y justifica por qué lo es.
5. Subraya todos los adjetivos que encuentres y, junto a un compañero, completad la siguiente tabla:

Adjetivo (junto a la palabra que complementa)	Función	Justificación sintáctica

6. Después de haber corregido el cuadro, redactad cuáles son las funciones del adjetivo. ¿Crees que falta alguna, aparte de las que aparecen en el poema?

Aquella olor que tenia el teu cos...
No era l'olor dels cossos que es
perfumen.
Era una olor com d'aigua, elemental,
era una olor -ni tan sols era olor-
de netedat i pulcra intimitat,
una tendral netedat com de brossa,
fonamental, primordial, primera.
Abans de fer l'amor jo perseguia
a cada pam, damunt la teua pell,
la fascinant arrel d'aquella olor
que, molt golut, secretament m'atreia
fins a arribar el moment del vertigen;

i com aquell qui es llença a una cisterna
o com aquell que adelerat es dutxa
queia damunt el teu cos amadíssim
o te'm posava damunt el meu cos,
car el teu cos, molt sovint, em cobria
com una brossa, una pluja, propici.

No era l'amor, i era més que l'amor.

Era un amor de forestal origen,
era un amor com quan plou a la selva,
era un amor, tel·lúrica fondària,
fins arribar al principi dels arbres.

VICENT ANDRÉS ESTELLÉ, *Les acaballes de Catul*

1. És evident que el poema parla de l'amor, però és un amor viu o mort? Com ho has sabut? Quina paraula clau ho demostra?
2. Què hauries de canviar al poema per què l'amor es trobés en la situació contrària a del text?
3. En parella, busqueu una paraula, que no existeixi al poema, que identifiqui l'olor o l'amor a què es refereix Vicent Andrés Estellé. Després, enumereu totes les paraules que pertanyin a aquest camp semàntic (recordem, si cal que és) o hi estiguin relacionades i n'elaborarem un amb el programa Cmaptools.
4. Assenyala la metàfora que més t'hagi agradat i explica per què.

Del claustre matern

- per dir-ho com els llibres -

vaig passar directament a la fàbrica.

I em sentia desolat i enyorós

quan van donar-me l'uniforme.

Els primers dies plorava pels racons

i la fresa de les màquines

em ressonava dins el cap durant vint-i-quatre hores.

Va ser una creixença difícil

ho confesso.

Però ara ja tinc la pell dura

com el que més,

he deixat enrere tot el que em podia

recordar els anys d'esforç

i espero amb pau l'hora de tornar

al si de la terra

- per dir-ho com els llibres -.

MIQUEL MARTÍ I POL, *El llarg viatge*, Obra completa, vol. II

1. Què enyora i que desitja el poema? Assenyala un vers per demostrar cada idea.
2. Martí i Pol utilitza dos expressions per referir-se a un terme “per dir-ho com als llibres”. Com ho diries tu (per dir-ho com al carrer)? Què creus que vol dir l'autor amb la frase “per dir-ho com als llibres”?
3. El poema té dos estrofes. Consideres que es podrien considerar dos parts? Per què?
4. En el text podem trobar alguns pronoms febles. Recordes què i quins són? Subratlla'ls i assenyala el seu referent.
5. En un grup de tres persones, canvieu el text a 2a persona i després a 3a i feu les correspondències de pronoms.

6. Quina funció sintàctica fa cada un d'ells?
 7. Recordem una mica d'ortografia. En el poema apareixen diverses vegades els sons alveolars fricatius, el sord [s] i el sonor [z], amb diferents grafies. A partir dels exemples, amb el mateix grup de companys, redacteu les normes (no les copieu, deduiu-les).
-

Si parlo de la mort

Si parlo de la mort és perquè em moro
i al capdavant més val parlar de coses
que hom coneix intensament. La meua
mort, per exemple. La tinc ben sabuda;
fa molt de temps que convivim i encara
conviurem molt de temps, fins que es resolgui
d'un cop per sempre el plet, que mai no aporta,
malgrat els aldarulls, sengles sorpreses.
Llavors serà el moment de l'elegia
i algú hi haurà per fer-me el panegíric
(en català, si us plau, i en decasíl·labs)
que jo, bo i mort, tal volta
perquè és allò que tinc més viu i pròxim,
per no caure en subtils pedanteries
que, fet i fet, no porten a cap banda.
Parlo, doncs, de la mort, i a més em moro.
No es pot demanar més honradesa.

MIQUEL MARTÍ I POL, *Quadern de vacances*.

1. El poema no parla de la pèrdua directament però sí de forma indirecta. De què?
2. Subratlla tots els temps verbals i classifica'ls segons en quina persona estan.

Verbs en 1a persona	Verbs en 2a persona	Verbs en 3a persona

3. Ara justifica l'ús en el poema de cada persona en funció de la subtemàtica.
4. Amb un company, marqueu totes les paraules de les quals en desconeixeu el significat. Intenteu esbrinar-lo per context i proposar-ne un sinònim. Després cerqueu els termes al diccionari i comproveu si ho heu fet bé.
5. L'autor demana el seu panegíric en decasíl·labs. Busqueu la importància que té aquest tipus de vers en la literatura catalana.

Assumiràs la veu d'un poble

ASSUMIRÀS la veu d'un poble

i serà la veu del teu poble,

i seràs, per a sempre, poble,

i patiràs, i esperaràs,

i aniràs sempre entre la pols,

et seguirà una polseguera.

I tindràs fam i tindràs set,

no podràs escriure els poemes

i callaràs tota la nit

mentre dormen les teues gents,

i tu sols estaràs despert,

i tu estaràs despert per tots.

No t'han parit per a dormir:

et pariren per a vetllar

en la llarga nit del teu poble.

Tu seràs la paraula viva,
la paraula viva i amarga.
Ja no existiran les paraules,
sinó l'home assumint la pena
del seu poble, i és un silenci.

Deixaràs de comptar les
sí·labes,
de fer-te el nus de la corbata:
seràs un poble, caminant
entre una amarga polseguera,
vida amunt i nacions amunt,

una enaltida condició.
No tot serà, però, silenci.
Car diràs la paraula justa,

la diràs en el moment just.

No diràs la teua paraula
amb voluntat d'antologia,
car la diràs honestament,
iradament, sense pensar
en ninguna posteritat,
com no siga la del teu poble.

Potser et maten o potser
se'n riguen, potser et delaten;
tot això són banalitats.
Allò que val és la consciència
de no ser res si no s'és poble.

I tu, greument, has escollit.
Després del teu silenci estricte,
camines decididament.

VICENT ANDRÉS ESTELLÉ, *Llibre de les meravelles*

<http://www.youtube.com/watch?v=HOVQE9g4aG0>

1. El poema es dirigeix a *tu*. A qui creus que es refereix? A què es dedica? Com ho has sabut?
2. Què perd en aquest cas el poeta? A canvi de què?
3. Fixa't en el substantiu *poble* en els tres primers versos i els determinants que porta. Quina diferència significativa hi ha entre els tres sintagmes nominals?
4. En el poema es repeteix molt una conjunció. Quina? Esbrina quina figura literària és?
5. Al text hi ha moltes repeticions, reiteracions d'idees. Marca-les. Què diries que aporten al poema?

6. Quin tipus de paraula predomina? Per tant, diries que es tracta d'un poema dinàmic o estàtic? Per què?
 7. Cerca tots els pronoms febles que funcionin com a complements directes.
 8. Assenyala els atributs i explica per què ho són.
 9. Compta (encara que el poema digui que ho deixaràs) les síl·labes dels primers vull versos. Són d'art menor o major?
-

Els meus ulls ja no saben
sinó contemplar dies
i sols perduts. Com sento
rodar velles tartanes
pels rials de Sinera!
Al meu record arriben
olors de mar vetllada
per clars estius. Perdura
en els meus dits la rosa
que vaig collir. I als llavis,
oratge, foc, paraules
esdevingudes cendra.

SALVADOR ESPRIU, *Cementiri de Sinera*, 1946

1. En parella, llegiu el següent fragment sobre un article referent a Salvador Espriu i a Sinera i feu un comentari de text del poema, després d'haver treballat el model i les pautes que teniu al final del dossier.

El mito de Sinera. Mito de la libertad

Olga Nikolayeva
San Petersburgo

Cuando en una entrevista le preguntaron a Salvador Espriu de dónde era, contestó: «*Soy de Sinera*. Sinera, leído al revés, es el nombre de un pueblo

mediterráneo: Arenys. En la obra del poeta tiene tanto un valor real, con sus gentes y su paisaje, como un sentido mítico, propio de la poesía de Espriu. Este topónimo, ignoto hasta entonces para los catalanes, aparece por vez primera en el «*Cementerio de Sinera*», primer libro de Espriu publicado en el período de postguerra, cuando la dictadura franquista impuso la exclusividad del español, prohibiendo las demás lenguas del Estado Español. Algunos literatos catalanes, como Carles Riba o Pere Quart, se vieron obligados a abandonar el país, aunque continuaron escribiendo y publicando sus libros en catalán. Otros dejaron de escribir en su idioma denostado. Salvador Espriu no se fue de Cataluña: creó, en sus versos, Sinera, una pequeña isla de libertad, un espacio libre ilimitado. Sinera es la atmósfera de la casa paternal, preservada por la memoria; los años en la Universidad, que coincidieron con el periodo del intenso desarrollo de la cultura catalana; Sinera es todo lo que se quedó del otro lado de la guerra, un mundo irremediamente perdido y, por ello mismo, aún más deseado y dichoso. Atractivo por irreal e idealizado. Envuelto por la ilusión de volver a él, inexistente, ya. Por último, Sinera es el mundo interior del artista, forjado como una región mágica que equivale a la tierra patria. En el «*Cementerio de Sinera*» el protagonista pasa por última vez por su pueblo despidiéndose de él en la culminación trágica de un período que se va haciendo propiedad del pasado. Al final del camino sube al cementerio, donde encuentra sosiego y consuelo. El cementerio de Arenys se ajusta plenamente a la imagen que surge de la lectura de la poesía espriuana. Situado en una colina, solitario y sereno, el cementerio está rodeado de un muro blanco a través de cuyas puertas, muy abajo, se distingue el mar. A la entrada hay una placa: "*Cementerio de Sinera*". De esta forma la mítica Sinera se ha hecho parte del Arenys real.

<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/nikolaieva.pdf>

No volveré a ser joven

Que la vida iba en serio
uno lo empieza a comprender más tarde
-como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.

Dejar huella quería
y marcharme entre aplausos
-envejecer, morir, eran tan sólo
las dimensiones del teatro.

Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma:
envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.

JAIME GIL DE BIEDMA, *Poemas póstumos*

1. El título del poema nos indica claramente su temática. ¿Cuál es el principal objetivo de la juventud, según el poeta? ¿Y el de él en particular? ¿Son el mismo o difieren significativamente?
2. En el texto aparecen dos referencias al mundo del teatro. Busca el tópico literario (tema recurrente en la historia de la literatura) el “mundo como un teatro”. ¿Con qué lo relaciona el autor?
3. Buscad qué es un hipérbaton y después subrayad todos los que encontréis. Ordenad las frases.

POESIA DELS ANYS 70, 80 i 90

Marxaré per
un llarg camí
ja no hi retrobaré la veu,
l'amic. Aturada en el
camí, desconèixeré
la meva ombra allargada
al portal dels adéus.
La mà estirada plena
de records d'ahir.
I, amb l'esguard fit
a l'horitzó, esperaré
el meu propi retorn.

MONTSERRAT ABELLÓ, *Paraules no dites*

1. Aquest poema sembla el comiat d'algú envers un amic. Creus que podria ser el comiat a la vida? Per què?
 2. Com interpretes la frase “esperaré el meu propi retorn”?
 3. Consta de 4 frases. Escribeu-les com si fossin prosa i analitzeu-les morfosintàcticament.
-

CONFESSIÓ

Si fos sincera escriuria un bolero,
i fins i tot més, un tango.
Sóc, però, catalana i,
ja se sap, als armaris familiars,
en comptes d'esquelets elegants
d'avantpassats tarambanes,

dec tenir-hi un capellà o altre,
poc avesat als sermons de vi que,
a la fi, són els únics que valen.
De no poder ser ni boleros ni tangos,
recer prendria a l'humor britànic,
o a la sofisticació d'una jueva ianqui.

O, en darrer terme, em sucaria tota
en la vehement memòria proustiana
(enterrada i com cal honorada
l'adolescent febre sartriana).
En un bolero diria: com jo t'estimo
no t'estimarà mai cap d'altra
(i ho cantaria una dona perdent
les pestanyes prop d'una copa alta).

Per a un tango escriuria:
ja mai més no podré oblidar-te
(i ho ploraria un "sanjuanino"
lleument calb i de bigoti ample).
Si fos sincera escriuria un bolero,
i fins i tot més, un tango.

MARTA PESSARRODONA, *Tria de poemes*

1. El poema fa referència diverses vegades a la sinceritat. N'és l'autora de sincera? Justifica la teva resposta.
 2. Quina pèrdua tracta aquesta poesia?
 3. Quina mena de gènere musical són el *bolero* i el *tango*? (Cerca-ho si cal). Per què creus que al·ludeix a aquests i no a uns altres?
 4. Resumiu, en parella, cada estrofa.
 5. Ampliació: En parella, cerqueu el significat de les expressions següents i expliqueu què volen dir en el poema:
 - a. Memòria **proustiana**
 - b. Febre **sartriana**
 - c. “un **sanjuanino**”.
-

¿Y qué es lo que quedó de aquel viejo
verano
en las costas de Grecia?
¿Qué resta en mí del único verano de mi
vida?
Si pudiera elegir de todo lo vivido
algún lugar, y el tiempo que lo ata,
su milagrosa compañía me arrastra allí,
en donde ser feliz era la natural razón de
estar con vida.

Perdura la experiencia, como un cuarto
cerrado de la infancia;
no queda ya el recuerdo de días
sucesivos
en esta sucesión mediocre de los años.

Hoy vivo esta carencia,
y apuro del engaño algún rescate
que me permita aún mirar el mundo
con amor necesario;
y así saberme digno del sueño de la
vida.

De cuanto fue ventura, de aquel sitio de
dicha,
saqueo avaramente
siempre una misma imagen:
sus cabellos movidos por el aire,
y la mirada fija dentro del mar.
Tan sólo ese momento indiferente.
Sellada en él, la vida.

FRANCISCO BRINES, *Poesías completas*

-
1. Completa el poema que tienes a continuación con tu propia experiencia:

¿Y qué es lo que quedó de _____

en _____?

¿Qué resta en mí de _____?

Si pudiera elegir de _____

_____,

su milagrosa compañía me arrastra allí,

en donde ser _____ era la natural razón de estar con vida.

Perdura la experiencia, como _____;

no queda ya _____

en esta sucesión _____.

Hoy vivo _____,

y apuro de _____

que me permita aún mirar el mundo

_____;

y así saberme digno de _____.

De cuanto fue ventura, _____,

saqueo avaramente

siempre una misma imagen:

_____,

y _____.

Tan sólo ese momento _____.

Sellada en él, la vida.

2. Compáralo con el auténtico y explica sus diferencias.
3. En grupos de cinco personas, leed vuestros poemas y escoged el mejor o elaborad uno que recoja las mejores imágenes de todos. Después los leeremos en clase en voz alta.

Entró y se inclinó hasta besarla porque de ella recibía la fuerza.

(La mujer lo miraba sin respuesta)

Había un espejo humedecido que imitaba la vida vagamente. Se apretó la corbata, el corazón, sorbió un café desvanecido y turbio, explicó sus proyectos para hoy, sus sueños para ayer y sus deseos para nunca jamás.

(Ella lo contemplaba silenciosa)

Habló de nuevo. Recordó la lucha de tantos días y el amor pasado. La vida es algo inesperado, dijo. (Más frágiles que nunca las palabras).

Al fin calló con el silencio de ella, se acercó hasta sus labios y lloró simplemente sobre aquellos labios ya para siempre sin respuesta.

JOSE ÁNGEL VALENTE, *A modo de esperanza*

1. En el texto aparecen dos personajes. Distínguelos.
 2. ¿Por qué es importante uno de ellos para el otro?
 3. Marca cada una de las oraciones del texto y di si son simples o compuestas. Razona tu respuesta.
 4. Explica el significado de las frases que hay entre paréntesis.
-

PUEDO escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.

La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.

Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como esta la tuve entre mis brazos,
mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,
y estos sean los últimos versos que yo le escribo.

PABLO NERUDA

<https://www.youtube.com/watch?v=xDgSj-hNzFU>

1. Escucha el poema de Pablo Neruda las veces que sea necesarias. Ahora escribe un mail a esa persona a la que se refiere el autor donde le digas en primera persona lo que sientes.
2. ¿Qué diferencias habría entre el mail que has escrito y si hubieras enviado una carta?
3. ¿Qué papel tiene la noche en la composición?
4. ¿Crees que el poeta todavía ama a la mujer a quien dedica el poema?
5. Recitémoslo en voz alta.

TASQUES FINALS:

1) Elabora un quadre amb els complements verbals, les seves característiques comunes (en català i espanyol) i les específiques de cada llengua i un exemple que hagi trobat en els poemes treballats. Després en redactarem un de conjunt entre tota la classe amb les aportacions de tots i els millors exemples i el penjarem al moodle de l'assignatura.

2) Feu, en parella, un quadre on hi hagi la definició de totes les figures literàries que hem trobat en les diferents poesies, poseu-ne un exemple i creeu-ne un vosaltres.

Després n'elaborarem un de conjunt entre tota la classe amb les aportacions de tots i els millors exemples i el penjarem al moodle de l'assignatura.

3) En pareja (distinta de la tarea anterior), haced un esquema con los subtemas de la pérdida que hemos visto en esta Secuencia y ubicad cada poema en el apartado correspondiente.

Una vez hecho, comentaremos en clase los diferentes subtemas y la ubicación de los poemas.

4) Cada grup elaborarà un dossier que inclogui entre 10 i 20 composicions poètiques que tractin el tema o subtemes que hem vist de la pèrdua. Aquestes composicions han de ser d'elaboració pròpia (ha de constar l'autoria) i/o lletres de cançons de cantautors actuals (poden ser en qualsevol llengua: català, castellà o anglès, en aquest darrer cas s'ha d'incloure la traducció a una de les altres dues llengües). Per elaborar les pròpies es podran prendre com a models les treballades en aquesta Seqüència didàctica.

Voluntàriament es podrà presentar un power o un altre tipus de presentació amb la lletra de les composicions pròpies, amb una veu en off que les reciti i música de fons apropiada al text.

Els treballs es passaran a format digital amb Camaléo i els penjarem al blog de la Constel·lació.

També gravarem les nostres composicions i les emetrem en un programa de la ràdio local.

COMPLEMENT	CARACTERÍSTIQUES COMUNES	CARACTERÍSTIQUES ESPECÍFIQUES	EXEMPLE/S

FIGURA LITERÀRIA	DEFINICIÓ	EXEMPLE DELS POEMES	CREACIÓ PRÒPIA

4.5.3. Instrumentos de evaluación

RÚBRICA D'AVUACIÓ DEL TREBALL DE PERIODES LITERARIS:

	Nivell Experimentat	Nivell Consolidat	Nivell Aprent	Nivell Inicial
Selecció de la font d'informació més adequada per a la nostra cerca. (1)	He cercat molta informació i he escollit la més apropiada per a obtenir la informació necessària. (1)	He cercat bastant informació i he escollit bona part de la més apropiada per a obtenir la informació necessària. (0,75)	He cercat alguna informació i n'he escollit una part obtenir la informació necessària o ha faltat informació. (0,5)	La informació cercada no ha estat apropiada o n'ha faltat molta. (0,25)
Interpretació de la informació cercada. (1)	He interpretat tota la informació seleccionada i l'he redactat amb les meues pròpies paraules. (1)	He interpretat bona part de la informació seleccionada i l'he redactat amb les meues pròpies paraules. (0,75)	He interpretat una part de la informació seleccionada i he intentat redactar-la amb les meues pròpies paraules. (0,5)	He interpretat una part petita de la informació i/o no he estat capaç de redactar-la amb les meues paraules. (0,25)
Comunicació dels coneixements adquirits. (1)	He explicat de forma clara i concisa tota la informació obtinguda i elaborada. (1)	He explicat de forma clara i concisa bona part de la informació obtinguda i elaborada. (0,75)	He explicat bona part de la informació obtinguda, encara que he tingut alguns problemes per transmetre-ho. (0,5)	He explicat una part petita de la informació obtinguda i/o tingut moltes dificultats per transmetre-ho. (0,25)
Continguts (3)	He inclòs en el meu treball totes les característiques del període literari pel que fa a la poesia dels segles XIX i XX, juntament amb els autors més representatius i alguna obra	He inclòs en el meu treball gairebé totes les característiques del període literari pel que fa a la poesia dels segles XIX i XX, juntament amb els autors més representatius i alguna obra	He inclòs en el meu treball una part les característiques del període literari pel que fa a la poesia dels segles XIX i XX, juntament amb alguns autors representatius i alguna obra emblemàtica. (1,5)	He inclòs en el meu treball alguna característica del període literari pel que fa a la poesia dels segles XIX i XX, amb només algun autor i alguna obra. (0,5)

	emblemàtica. (3)	emblemàtica. (2,25)		
Vocabulari (1)	El vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a explicar de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (1)	Bona part del vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a explicar de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (0,75)	Bona part del vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari molt general, poc precís. (0,5)	El vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari general i gens precís. (0,25)
Correcció (1)	El text no presenta faltes d'ortografia. (1)	El text no presenta més de 3 faltes d'ortografia. (0,75)	El text no presenta més de 5 faltes d'ortografia. (0,5)	El text presenta més de 5 faltes d'ortografia. (0,25)
Presentació escrita (1)	El text presenta títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (1)	El text no presenta un dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,75)	El text no presenta dos dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,5)	El text no presenta més de dos dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,25)
Presentació oral (1)	En la meua presentació oral he mirat als companys, he sigut clar en la meua dicció i he anat mostrant els elements que anava explicant i m'he mostrat convincent. (1)	En la meua presentació oral no he fet una de les següents actituds: he mirat als companys, he sigut clar en la meua dicció i he anat mostrant els elements que anava explicant i m'he mostrat convincent. o alguna d'elles en algun moment no les he mostrat. (0,75)	En la meua presentació oral no he fet dos de les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent, o alguna d'elles només les he mostrat en alguns moments. (0,5)	En la meua presentació oral no he fet mantingut gairebé gens les següents actituds: he mirat a la càmera, he anat mostrant els elements que anava explicant i m'he mostrat convincent. (0,25)

Aquesta rúbrica es pot utilitzar per autoavaluar-se, per a co-avaluació o per a l'avaluació feta pel professor/a.

RÚBRICA DE LA CARTA DE LA ESPOSA DE RAMÓN SIJÉ

	Nivel Experimentado	Nivel Consolidado	Nivel Aprent	Nivel Inicial
Estructura	La carta presenta todas sus partes (fecha, datos del emisor, datos del destinatario), cuerpo y despedida.	A la carta le falta una de sus partes (fecha, datos del emisor, datos del destinatario), cuerpo y despedida.	A la carta le faltan dos de sus partes (fecha, datos del emisor, datos del destinatario), cuerpo y despedida.	A la carta le faltan más de dos de sus partes (fecha, datos del emisor, datos del destinatario), cuerpo y despedida.
Contenido	La carta incluye el agradecimiento de la esposa de Ramón Sijé a Miguel Hernández y se comenta el contenido del poema, a la vez que expresa también su dolor. Incluye expresiones del propio poema.	A la carta le falta uno de los requisitos: Agradecimiento, comentario del contenido del poema, expresión del dolor y expresiones del propio poema.	A la carta le faltan dos de los requisitos: Agradecimiento, comentario del contenido del poema, expresión del dolor y expresiones del propio poema; o se tratan de forma muy superficial.	A la carta le faltan más de los requisitos: Agradecimiento, comentario del contenido del poema, expresión del dolor y expresiones del propio poema; o se tratan de forma muy superficial.
Adecuación y coherencia	La información está ordenada de manera lógica. El registro es adecuado a la situación comunicativa a lo largo de todo el texto.	La carta no siempre sigue el orden lógico, pero en su mayoría sí. El registro es correcto aunque presenta alguna incorrección.	La carta apenas sigue el orden lógico. El registro es poco correcto aunque presenta alguna corrección.	La carta no presenta el orden lógico y las ideas se entremezclan entre ellas. No está escrita en un registro formal.
Cohesión	Los signos de puntuación aparecen usados de manera	Hay uno o dos usos incorrectos de los signos de puntuación.	Hay más de dos usos incorrectos de los signos de puntuación.	La puntuación dificulta la comprensión del texto y presenta

	<p>correcta.</p> <p>La elaboración de las oraciones es adecuada y rica.</p> <p>Los conectores utilizados son variados y bien utilizados.</p>	<p>La elaboración de las oraciones es correcta pero con algunas construcciones demasiado simples y repetitivas.</p>	<p>La elaboración de las oraciones es bastante correcta pero con varias construcciones demasiado simples y repetitivas.</p>	<p>errores graves.</p> <p>El uso de conectores variados es muy pobre y la comprensión llega a ser complicada.</p>
Corrección	<p>La carta no presenta errores ortográficos.</p>	<p>La carta presenta uno o dos errores ortográficos.</p>	<p>La carta presenta entre tres y cinco errores ortográficos.</p>	<p>La carta presenta más de cinco errores ortográficos.</p>
Presentación escrita	<p>La carta presenta márgenes, alineación recta y caligrafía clara.</p>	<p>La carta no presenta uno de los siguientes elementos: márgenes, alineación recta y caligrafía clara.</p>	<p>La carta no presenta dos de los siguientes elementos: márgenes, alineación recta y caligrafía clara.</p>	<p>La carta no presenta más de dos de los siguientes elementos: márgenes, alineación recta y caligrafía clara.</p>
Lectura expresiva	<p>Ver pauta evaluación</p>			

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA EXPRESIVA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Lee fuerte y claro para que escuchen sus compañeros.																									
Utiliza los tonos adecuados de voz.																									
Lee y vocaliza de forma calmada, logrando que los auditores mantengan la atención.																									
Modula cada palabra al leer.																									
La velocidad es la adecuada al contenido del texto.																									
Se concentra en la lectura del texto.																									
Enfatiza elementos paraverbales y no verbales para entregar sentido.																									
Respeto las pausas entregadas por los signos de puntuación, haciendo comprensible el texto para el auditor.																									
Mira a sus compañeros mientras lee para mantener su atención en el relato.																									
Escucha con atención la lectura de sus compañeros.																									

PAUTAS PARA EL COMENTARIO DE TEXTO Y MODELO

<http://blocs.xtec.cat/literatura/esquema-per-fer-un-comentari-dun-text-literari/>

<http://perso.wanadoo.es/carlesmulet/comtext.htm>

Comentario de texto de *Poema II* de *Soledades, galerías y otros poemas* de Antonio Machado²⁷.

²⁷ En http://blocs.xtec.cat/elpoderdelaspalabracuarto/files/2011/04/pd2b20comentario20texto20antonio_machado.pdf

*He andado muchos caminos,
he abierto muchas veredas;
he navegado en cien mares,
y atracado en cien riberas.
En todas partes he visto 5
caravanas de tristeza,
soberbios y melancólicos
borrachos de sombra negra,
y pedantones al paño
que miran, callan y piensan 10
que saben, porque no beben
el vino de las tabernas.
Mala gente que camina
y va apestando la tierra...
Y en todas partes he visto 15*

*gentes que danzan o juegan,
cuando pueden, y laboran
sus cuatro palmos de tierra.
Nunca, si llegan a un sitio,
preguntan adónde llegan. 20
Cuando caminan, cabalgan
a lomos de mula vieja,
y no conocen la prisa
ni aun en los días de fiesta.
Donde hay vino, beben vino, 25
donde no hay vino, agua fresca.
Son buenas gentes que viven,
laboran, pasan y sueñan,
y en un día como tantos,
descansan bajo la tierra. 30*

Localización del poema

Este poema se encuentra, ocupando el segundo lugar, en la obra *Soledades, galerías y otros poemas*, de Antonio Machado, publicada en 1907; no apareció en su primera edición, *Soledades*, que fue editada en 1903. El primer poemario es más colorista que el segundo, más íntimo y reflexivo. Tras la experiencia simbolista de los dos primeros libros, Antonio Machado buscará una mayor objetividad en *Campos de Castilla* (1912), donde plasmará admirablemente el espíritu noventayochista. Con *Nuevas canciones* (1924), creará una poesía filosófica y epigramática, en un intento de supraobjetividad y universalización, que vertebrará también su prosa (*Los complementarios...*).

Antonio Machado es, por tanto, un buen ejemplo de poeta simbolista (modernista) y noventayochista. En *Soledades, galerías y otros poemas* muestra su conocimiento y aprendizaje de la obra de los **simbolistas franceses** (Verlaine, Rimbaud...), y de los **modernistas hispanoamericanos** (Rubén Darío, José Martí...). De estas influencias se deduce que no son conceptos opuestos **modernismo** y **noventayocho**, puesto que nuestro poeta participa de los dos tendencias -si son realmente diferentes- en su trayectoria literaria.

Las dos comparten el afán de cambio y renovación literaria, necesaria en el **contexto hispánico** de finales del XIX (crisis ideológica -nuevos sistemas económicos y partidos políticos-, crisis económica -pérdida de las colonias, en el caso de España-, crisis moral - expresada en el decadentismo-, crisis cultural -ambiente opresor de la Restauración española- ...)

Aproximación al tema

El **tema** del texto es el **transcurso imparable de la vida**; y la diversidad de modos de afrontarla. La búsqueda de la propia identidad y felicidad. El poema se nos presenta en forma de romance, y es tradicional la adscripción de éste al tono narrativo; en el *poema I* de la obra se nos presentaba la escena de un reencuentro otoñal entre un hermano venido *de un país lejano* (verso 4) y su familia, en la sala central de la casa, donde quedan vestigios de la infancia del viajero (*Serio retrato en la pared clarea*: verso 33) y, en medio de la expectación, *golpea el tic-tac del reloj* (verso 36), como señal de que el tiempo de ausencia no ha transcurrido en vano.

En este *poema II*, el viajero cuenta su experiencia: ha estado en todos los lugares posibles (1ª estrofa), tal vez buscando algo (versos 21-22 del *poema I*: *¿Sonríe al sol de oro/ de la tierra de un sueño no encontrada...?*). Muy observador de las personas, este caminante ha visto la parte terrible de la vida (tristes, soberbios, melancólicos borrachos y pedantones, o sea, chulos o personas aparentemente cultas). Y también ha podido palpar la felicidad en hombres despreocupados ante la existencia, que, en su manera de vivir van dejando que cada experiencia llegue, sin prisa, sin oposición (el juego, el trabajo, el viaje, la muerte).

Al hablar de **personajes**, debemos mencionar estos dos tipos de personas: - las que soportan una experiencia vital negativa; a su vez, divididos en cuatro subclases: tristes, soberbios, melancólicos borrachos y pedantes (a los que dedica más saña e ironía el viajero en su juicio).

- las que disfrutaban de una experiencia vital satisfactoria y plena; son sólo un tipo, pero realizan muchas actividades, sin ninguna clase de agobio (a los que regala una estrofa de alabanzas nuestro viajero, la última).

Pero también hemos de mencionar al viajero, que en esta composición se nos presenta en 1ª persona del singular, es decir, convirtiéndose así en narrador (testigo) y personaje de su viaje. No sabríamos nada de su físico ni de su edad, si no fuera por el *poema I*, en el que aparece descrito por el poeta: "Hoy tiene ya las sienes plateadas..." (verso 5)

De su modo de hablar sólo podemos recoger el carácter vulgar y directo de algunas de sus afirmaciones (*Mala gente que camina/ y va apestando la tierra...* versos 13-14; *pedantones al paño* verso 9...).

Y de su manera de ser, es obligado decir su fiel y profunda observación de la realidad y su búsqueda constante de identidad, de vida plena. Tal vez este haya sido el motivo principal de su viaje.

Los **tópicos literarios** en los que podemos apoyarnos para la correcta interpretación del poema son:

- LA VIDA ES UN VIAJE, UNA BÚSQUEDA. El título del libro ante el cual nos encontramos, nos invita a pensar que el viaje machadiano es un viaje interior (*Soledades, galerías y otros poemas*, 1907). Durante todo el romance, el poeta utiliza continuamente elementos inherentes a la

vida del viajero (*caravanas, caminos, veredas...*), verbos de movimiento (*he andado, llegan, cabalgan, pasan...*), y figuras métricas o retóricas que reproducen de manera efectiva esa inestabilidad y trasiego de todo viaje (el encabalgamiento, el paralelismo, el plural...).

- EL DEVENIR DE LA VIDA. La aparición de elementos léxicos como *he navegado, riberas...* invitan a pensar en el viejo tópico de Heráclito: la vida es imparable como un río, o como el fuego. El final del viaje de la vida es la muerte. (¿Qué le esperará a nuestro viajero, una vez regresado a su tierra infantil -*poema III - poema IV*).

Por tanto, reafirmamos **el enunciado temático** que adelantábamos al comienzo del comentario: la vida es una búsqueda continua; el hombre de todos los tiempos busca conocerse y vivir plenamente (tal vez estas dos inquietudes sean un sólo anhelo).

Sobre la organización del tema

La estructura interna del tema es bastante clara, según lo ya comentado:

- 1ª parte (del verso 1 al 4): Introducción que nos muestra los ambientes diversos que el narrador ha conocido en su viaje. (Las hipérboles, los plurales y los paralelismos refuerzan esta diversidad y rapidez del viaje).

- 2ª parte: Descripción (y juicios) de lo vivido (del verso 5 al verso 30). A su vez este apartado se divide en dos:

- la experiencia de lo negativo (verso 5 - verso 14): dos estrofas para su descripción y dos versos, una estrofa truncada (...) para su juicio, también negativo.

- la experiencia de lo positivo (verso 15 – verso 30): tres estrofas para su descripción y una estrofa completa, la final, para el juicio, que esta vez se convierte en una verdadera alabanza de la serenidad y la sencillez de las *buenas gentes*. Este elogio puede ser considerado como una conclusión del poema, puesto que reúne la manera de vivir que el narrador desearía disfrutar.

Esta dicotomía entre experiencias vitales podría considerarse demasiado simplificadora, si no estuviera truncada por la presencia del narrador, que en su viaje por la vida y por su interior no ha conseguido **ser** en plenitud.

Acerca de la métrica

Dentro del **género lírico**, este poema juega con dos tradiciones literarias españolas: **el romance y la copla**. Machado distribuye su tirada de versos en estrofillas o coplas de cuatro versos cada una (sinalefas en versos 1, 2, 4, 15, 19, 24, 25 y 26); quiere con ello expresar de manera popular (tradicción de la copla) una breve, pero densa narración simbólica (la narración es propia del romance en la tradición española del Romancero viejo). Su métrica, por tanto, en principio no es claramente modernista, si admitimos que esta se caracteriza por la innovación formal. (Debemos destacar un esdrújulo en el verso 7; esto no permite la adscripción del poema al modernismo tampoco).

Las figuras retóricas

El **recurso métrico** por excelencia es el encabalgamiento (en total 8, siendo el más abrupto el que va del verso 9 al verso 12). La finalidad con que Machado lo utiliza es aportar al texto una sensación de movimiento, de atropello.

Hay numerosas figuras retóricas tradicionales perfectamente combinadas con usos literarios de la lengua, como estas:

- **Paralelismo sintáctico** (en los cuatro primeros versos); unido al uso del **tiempo pretérito perfecto de indicativo** (tiempo que nos acerca la vivencia del narrador y que, además, nos sitúa en la que él considera unidad temporal del poema, su propia vida), a las

hipérboles *cien mares, cien riberas*, a la **aliteración pluralizante** de /s/ y a la movilidad implícita en andar, abrir (pionero) y navegar, nos da una estrofa que expresa efectivamente el caos imparabile y diverso del viaje de la vida. Y la idea de que el viajero conoce todos los lugares y gentes: lo que nos va a contar tiene desde aquí el signo del testimonio incontestable (lo que él ha visto es lo que hay).

- El **tiempo** pretérito perfecto de Indicativo aparece otras dos veces más en el poema (verso 5 y verso 15), justo en los comienzos descriptivos de cada tipo de personas, para recalcar aún más el testimonio real del viaje. En el resto del poema domina el presente de indicativo, tanto en las descripciones (*miran, callan y piensan/ que saben* versos 10 - 11; *que danzan o juegan, / cuando pueden* versos 16 - 17...), como en los juicios del poeta (*Mala gente que camina / y va apestando la tierra...* versos 13-14; *Son buenas gentes que viven, / laboran, pasan y sueñan* versos 27 - 28), con dos posibles finalidades: acercar aún más lo presenciado al lector, y por tanto, como pretensión de objetividad; y como irremediable presente eterno de la humanidad: determinismo, imposibilidad de un cambio de destino, de clases, de almas, de vivencias...(terrible presente continuo y *va apestando la tierra* – verso 14). El poema no vuelve al pretérito perfecto al final, para cerrarse; queda abierto en el presente.

- Hay **abundancia especial de verbos** en los versos 10 - 11: parece favorecer la ironía con que el narrador trata a los "*pedantones*"; en este caso, los verbos, reforzados con polisíndeton (versos 7, 9, 10, 14) proporcionan un efecto acumulativo de acciones (produce agobio). Sin embargo, esa misma densidad verbal se da en los versos 15, 16, 17, 26, 27..., y, a pesar de tener también polisíndeton, la sensación es de serenidad, indiferencia, tranquilidad.

- **Sinestesia o metonimia** en *caravanas de tristeza* (verso 6); puede denominarse también hipérbole. El acierto está en provocar una imagen despersonalizada de los hombres tristes, como si su tristeza les hubiera desfigurado. El **símbolo** de la *sombra negra* (verso 8) nos

habla del indiscutible destino del borracho. *Tabernas* es **metáfora** de cordialidad, con sabor a pueblo y *vino* (versos 12 y 25 - 26) de alegría y espontaneidad, en el primer caso y de placer casual, en el segundo; *mula vieja* (verso 22), además de expresar de nuevo la idea de viaje de manera popular, es **metáfora** de tradición, de costumbre. "*Descansar*" es, en el verso 30, verbo eufemístico por morir (aunque también es señal de culminación del viaje de la vida, y en ese sentido es coherente con la composición) y "*sueñan*" es imagen de anhelo y también de felicidad (el hombre feliz duerme a pierna suelta y sueña).

- El **uso de este léxico**: *veredas, pedantones al paño, apestando, en todas partes, sus cuatro palmos de tierra, lomos de mula vieja, días de fiesta, donde no hay vino, agua fresca, buenas gentes, en un día como tantos, bajo la tierra*, recrea deliberadamente el ambiente del pueblo llano.

- Intento de **hipérbole** en versos 23-24: ni siquiera cuando tienen que aviarse o vestirse para la fiesta, viven la experiencia de la prisa, tan cotidiana para nosotros. **Usa adverbios y conjunciones de tiempo y de lugar** para expresar indiferencia *cuando caminan*- verso 21 - , *Nunca, si llegan a un sitio* -verso 19-, *Donde hay...* -verso 25-26-. También utiliza **epítetos**: *buenas gentes*; y adjetivos especificativos de carácter realista: *mula vieja, soberbios y melancólicos/borrachos, agua fresca*.

El estilo del texto nos reproduce el ambiente del pueblo, su manera ruda de hablar y su sencillez. Los puntos suspensivos del verso 14 serían posiblemente un ataque lingüístico más directo hacia los pedantones. Machado, como muchas veces en su obra, escoge la poética del silencio. Profundidad sincera en la expresión y simplicidad aparente en el estilo y la estructura.

AUTOAVALUACIÓ DEL DOSSIER DE POEMES SOBRE LA PÈRDUA

	SÍ	NO
He creat composicions pròpies sobre la pèrdua		
He cercat lletres de cançons sobre la pèrdua i he citat l'autoria		
He inclòs composicions en les tres llengües curriculars (català, espanyol i anglès)		
La temàtica de totes les composicions és la pèrdua, amb diferents subtemàtiques		
En les meues composicions he utilitzat recursos i figures literàries treballades en aquesta Seqüència didàctica		
He fet la traducció al català i a l'espanyol de les lletres de cançons en anglès.		
<p>Tenint en compte tot els aspectes positius, escriu el que has après amb aquesta activitat:</p>		

Tenint en compte tot els aspectes negatius, escriu el que has de millorar:

Aquesta mateixa pauta ens pot servir per coavaluar, canviant el “He”, per “el meu/a company/a ha...”.

PROVA D'AVALUACIÓ

LLENGUA CATALANA

Nom: _____

1. Llegeix la lletra d'aquesta cançó del grup Obrint Pas en calma un parell de vegades.

La vida és un matí de cada dia
quan et passava a recollir,
una caputxa negra, texans amples
un mural descolorit.

La vida és una classe a Filologia
on agitàvem el demà,
un sol roig colant-se a l'assemblea
apunts bruts, cabells daurats.

La vida és un dijous que acabaria
al teu pis d'estudiants,
quatre espelmes grogues a la cuina,
ombres nues, plats trencats.

La vida és un cel blau cap al migdia
quan pujàvem al terrat,
una cançó d'Extremo, roba estesa
València entre llençols blancs.

La vida és tancar els ulls, tornar a
riure,
cridar al vent, sentir-nos lliures.

La vida és desitjar tornar a nàixer,
córrer tot sol, sentir-te créixer.

La vida és el fred tallant les cares
i una llàgrima incendiant les galtes.
La vida és entendre que he d'aprendre,
aprendre a viure
la vida sense tu

La vida és mossegar la fruita dolça
a les escales de Mercat Central,
pujar per Cavallers fins la Valldigna
fumar oblits, cantar a crits.

La vida és una casa enderrocada
creuant les Torres de Serrans,
'Amor, humor, respecte' a la façana
foc i metralla a les nostres mans.

La vida és agafar el primer tramvia
del Pont de Fusta al Cabanya, l
una ciutat taronja a les finestres,
un món en guerra als ulls cansats.

La vida és una barca abandonada
que vam trobar davant del mar,
sentir-nos com dos naufragats a la platja
l'últim cop que em vas besar.

2. Sintetitza en una frase el tema (què és la vida?).
3. Assenyala totes les metàfores que trobis i explica-les.
4. Classifica quines presenten una visió més positiva sobre la vida i quines una de més nostàlgica. Marca les que parlin de la pèrdua.
5. Quin complement hi ha a cada inici d'estrofa després de “La vida és”. Justifica-ho amb les seves característiques.
6. Substitueix els sintagmes subratllats per pronoms febles.
7. Fixa't temps verbal predomina en el text. Per què?
8. A lo llarg de text apareix algunes vegades la primera persona, assenyala-les. A qui fan referència?
9. Escriu tu una estrofa nova que comenci amb “La vida és” i situa-la en un part del text.

PRUEBA DE EVALUACIÓN

LENGUA ESPAÑOLA

Nombre: _____

Yo no siento nada
pero presiento que a chorros se
escapa
la magia de mi alma gastada.
Ella en la calle tirada,
algunas sirenas lejanas
que suenan en la noche olvidada.
Veloz caballo de acero
tu gasolina, mi sangre y su cuerpo
se mezclaron en el suelo,
el gris de la carretera
dibujando su melena.

Y la luz se le apagó
y su voz se le apagó,
se le apagó, la luz tembló
y no llega la camilla.
Luché buscando una salida
para ir a escuchar su corazón
con las manos confundidas,
no me mantengo en pie, no llego
hasta la niña de mi vida ... ohohoho!

No... porque no habla, no entiendo,
hace un momento me iba diciendo
no corras tanto que tengo miedo.
La ambulancia volaba.
Entre la vida y la muerte pensaba
que echaba tanto de menos su casa.
Amarga risa en la cama,
imagina que es una diana
con todas esas agujas clavadas.
Bromea sobre su suerte,
le hace sentirse más fuerte.
Entre la vida y la muerte
se piensa tan diferente

Y la luz se le apagó.
y su voz se le apagó.
Se le apagó, la luz tembló.
Le cerraron las cortinas
y escuchó pasar la vida
y el suave latido en corazón,
la indirecta comprendida,
una torpe despedida de...
la niña de su vida.

Alejandro Sanz

1. Resume el contenido del texto.
2. Enuncia el tema en una frase.
3. Fíjate en la rima. ¿Cómo es: asonante o consonante? Justifícalo.

4. ¿Con qué imagen queda clara la llegada de la muerte?
5. La canción alterna estrofas en dos tiempos verbales, ¿cuáles? ¿Con qué fin?
6. En la letra se repiten algunas palabras. ¿Qué efecto se pretende con ello?
7. ¿Cómo ha muerto ella? ¿En algún momento se insinúa el culpable? ¿Quién sería? Señala los versos donde aparezca si lo consideras así.
8. Señala algunas figuras literarias que hayamos visto en esta Secuencia Didáctica.
9. Cambia algunas palabras de la última estrofa de manera que cambie el final.

Finalmente, se realizará una evaluación del proceso de aprendizaje a partir de la ficha siguiente, adaptación de la de Esteve (2009):

PAUTA D'INTERROGACIÓ

Podem considerar que aquesta activitat és realment una seqüència didàctica per a TIL? Què hem d'afegir, suprimir i/o canviar per tal d'aconseguir-ho?

- Té un objectiu comunicatiu final clar, lligat a una tipologia i gènere textuals?
- La seqüència preveu en alguna de les seves fases:
 - o Activitats puntuals de contrast entre les llengües i literatures.
 - o O un treball/feina amb diverses llengües alhora (en forma de projecte)?
- Les primeres tasques ajuden a emergir els coneixements previs? Aquestes primeres tasques plantegen un acostament experimental per part de l'alumne, és a dir, l'"obliguen a investigar sobre la llengua i/o la literatura"?
 - o Buscar informació lingüística i/o literària.
 - o Deduir regles sobre estructures lingüístiques (a qualsevol nivell lingüístic: textual, morfosintàctic...).
 - o Deduir estructures mètriques.
 - o Entendre figures literàries.
 - o Convidar a fer hipòtesis sobre el que pot significar una paraula o per què es pot fer servir una estructura.
 - o Convidar a analitzar fragments de textos per identificar un tipus de text determinat.
 - o Convidar a contrastar aspectes lingüístics o literaris de dues llengües.
- Les activitats anteriors ajuden a assolir l'objectiu comunicatiu final o són simples fases de reflexió sense una connexió clara amb la consecució de l'objectiu comunicatiu?
- Cada fase contempla una dinàmica grupal clara (treball individual, en parelles, en petit grup, etc.).
- Cada tasca o activitat té una relació lògica amb la tasca anterior i amb la posterior? En quina mesura ofereixen les activitats la bastida necessària per anar construint els recursos lingüístics que calen per assolir l'objectiu final (que sempre serà una producció)?

- Es preveu alguna fase de revisió dels productes acabats.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este capítulo se analizan los resultados de la investigación desarrollada por la autora de este trabajo durante tres cursos consecutivos. En él se incluyen los datos conseguidos a partir de dos grupos-clase de alumnos que empezaron 2º de ESO en el curso 2014-15 y acabarán la ESO durante el curso 2016-17.

A lo largo de este período los alumnos han trabajado los contenidos curriculares de lengua española de cada nivel alternando metodologías más tradicionales, como la estructuralista –basada en explicaciones teóricas y la realización de ejercicios mecánicos, y partiendo del libro de texto como material fundamental, con el enfoque basado en tareas y proyectos de lengua, y un tratamiento integrado de lenguas a partir de las unidades didácticas presentadas en el capítulo anterior.

Para el análisis de los datos se han usado tanto métodos cuantitativos como cualitativos. El tratamiento de los resultados numéricos obtenidos a través de las distintas pruebas de evaluación se ha realizado mediante organización con bases de datos y el cálculo con hojas de Excel. Así pues, los datos procedentes de las distintas evaluaciones iniciales, de las finales, así como de las comparaciones entre ambas, se han conseguido mediante dicho instrumento.

En cambio, en la valoración de dichos resultados, además de la de los gustos y de las actitudes de los alumnos frente a las metodologías propuestas se han seguido métodos cualitativos.

En primer lugar, se describen las características del grupo de alumnos que participó en la presente investigación: la situación sociolingüística, tanto colectiva como individual.

En segundo lugar, se analizan los resultados académicos de los alumnos desde 1º hasta 3º de ESO, comparando las notas obtenidas en las asignaturas de las dos lenguas vehiculares del centro.

En tercer lugar, se estudian detenidamente los resultados académicos obtenidos en cada una de las unidades didácticas propuestas en el capítulo 4, además de los de la prueba específica de contenidos gramaticales, para poder llegar, finalmente, a las conclusiones sobre con qué metodología aprenden mejor los alumnos.

5.1. Grupo de la investigación

El grupo al que se le pasó el cuestionario, cuyos resultados se presentan en los próximos apartados, está formado por 35 alumnos – de un total de 45- que respondieron voluntariamente y que durante el curso 2016-17 estudiaban 4º de ESO. Se trata de los mismos alumnos que durante los cursos anteriores llevaron a la práctica las secuencias didácticas que se han presentado en el capítulo 4 de este trabajo de investigación.

5.1.1. Situación sociolingüística del grupo de estudio

Cataluña es una comunidad lingüística en la que conviven dos lenguas, la catalana y la española, tanto en ámbitos formales como informales. La Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística de la Generalitat de Catalunya, afirma que “hi ha una llengua pròpia i dues llengües oficials”, es decir, establece el catalán como lengua propia y oficial, además del español. En el capítulo 2 se insiste, además, en que las dos lenguas deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y los grados de la enseñanza no universitaria.

El centro de Secundaria donde se ha llevado a cabo el estudio está situado en la comarca del Montsià, en les Terres de l'Ebre, donde, según la *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013* de l'Institut d'Estadística de Catalunya un 73,8% tiene como lengua habitual el catalán y un 14,8 el español.

El instituto está situado en una zona rural y acoge los alumnos de distintos pueblos situados en una llanura entre la sierra del Montsià y el Parque Natural dels Ports Tortosa-Beseit.

Económicamente la zona depende, en gran parte, del sector agrario, especialmente de la explotación del olivo y el naranjo, gestionado prácticamente en su totalidad por cooperativas agrícolas.

Respecto a la educación, hay que decir que todos los pueblos disponen de escuela propia, aunque, excepto uno de ellos, el resto se agrupan en una ZER²⁸.

²⁸ Zona Educativa Rural

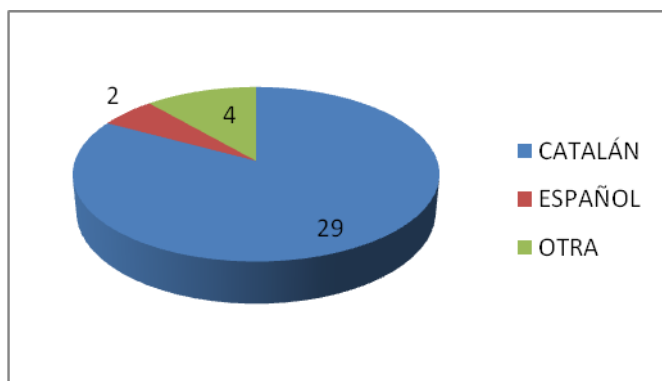
En el instituto se imparten todos los cursos de ESO y de Bachillerato.

5.1.2. Cuestionario sociolingüístico

El cuestionario que se envió a los alumnos contenía las siguientes preguntas:

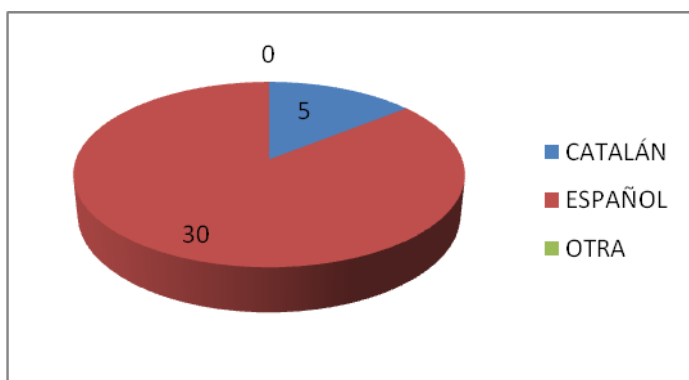
- Nombre (solo las iniciales): se pidió las iniciales de los alumnos porque interesaba establecer conexiones entre las respuestas y los resultados académicos. En este estudio las iniciales se obviarán y los alumnos serán denominados con un número.
- Sexo: en la mayor parte de las cuestiones no tiene importancia si el alumno es chico o chica, pero en las finales –su motivación y su gusto por aprender lenguas- se ha considerado importante tener en cuenta su sexo. Se trata de 20 chicos y 15 chicas.
- ¿Cuál es tu lengua materna (L1)? Se trata de un grupo que representa las características sociolingüísticas del entorno, pues la mayor parte de ellos (83%) tienen como lengua materna el catalán. Cabe destacar que del 17% restante, un 11% tienen otra lengua distinta al catalán y al español, consecuencia del flujo inmigratorio de hace unos años.

Gráfico nº 50: Lengua materna



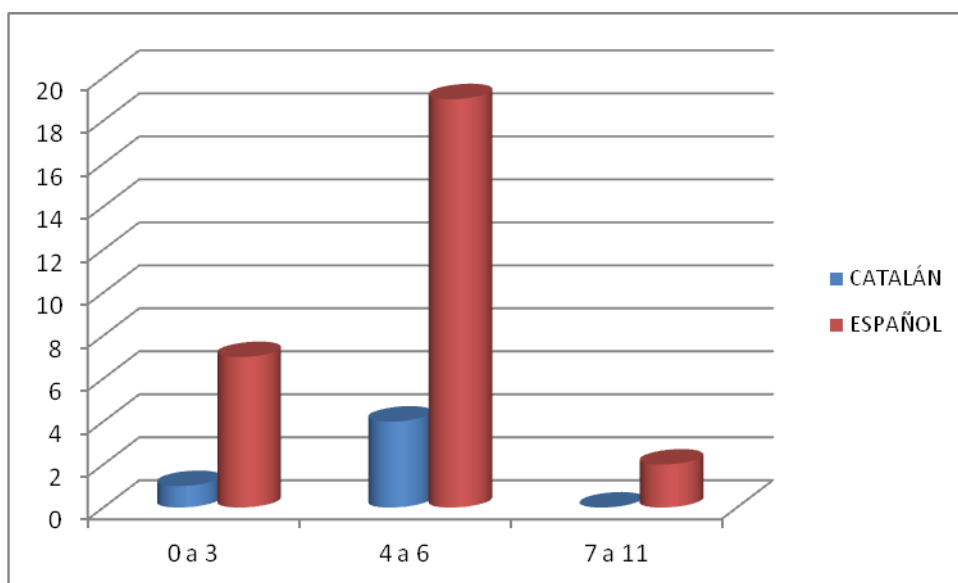
- ¿Cuál es tu segunda lengua (L2)? La L2 más hablada es el español ya que lo es de los catalanohablantes y de uno de los jóvenes que tiene como L1 otra lengua distinta. El resto son 5 de los 6 alumnos que tienen como primera lengua la de su país de origen.

Gráfico n° 51: Segunda lengua



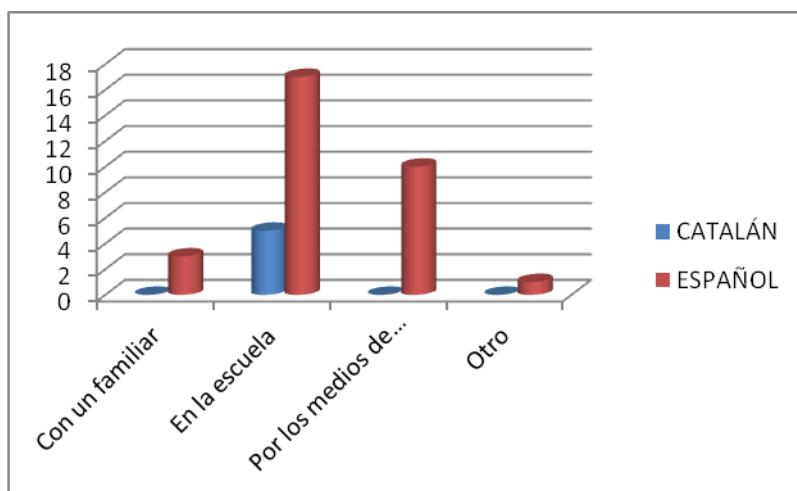
• ¿Cuántos años tenías cuando aprendiste la L2? La mayor parte de los alumnos aprendieron su segunda lengua – cabe fijarse especialmente en el español porque es la lengua que sobre la que trata este trabajo-, durante los primeros años de su vida, antes de los 7 años, lo que significa que es un idioma que convive con su lengua materna desde edades muy tempranas.

Gráfico n° 52: Edad de aprendizaje de la L2



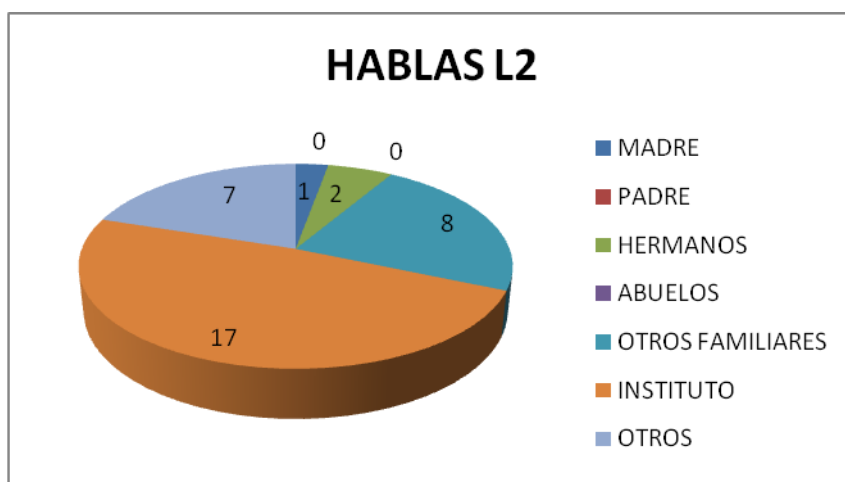
• ¿Dónde aprendiste la L2 o con quién?: La mayor parte de los alumnos que tienen el español como L2 (69%) lo aprendieron a través de la escuela o de los medios de comunicación.

Gráfico n° 53: Entorno de aprendizaje de la L2



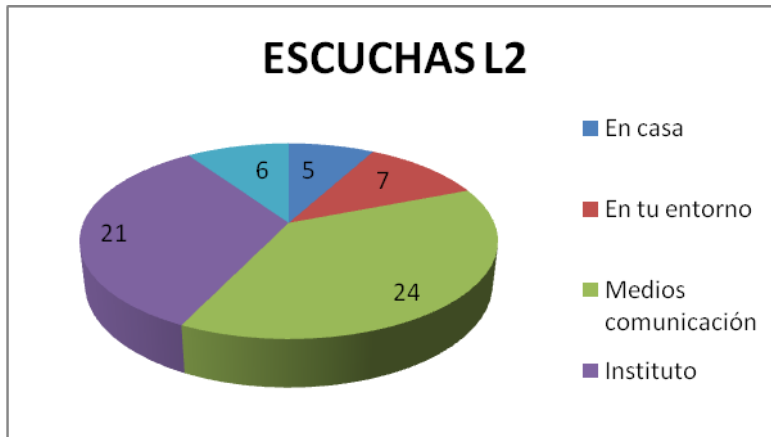
• ¿Con quién hablas habitualmente en L2?: Se puede observar que el lugar donde habla más habitualmente en L2 la mitad de los alumnos es en el instituto y el resto lo hace con alguien de su familia. Probablemente, si la pregunta hubiera tenido una segunda opción hubiera aumentado el número de los que la hablan en su centro de estudios porque, como se ha visto anteriormente, es donde la aprendieron.

Gráfico n° 54: Interacción usando la L2



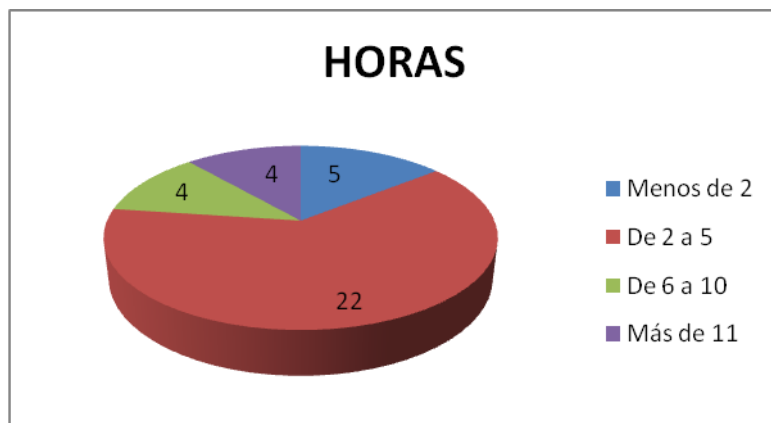
• ¿Dónde escuchas habitualmente la L2?: Esta pregunta permitía varias respuestas, aun así se observa que estas siguen la misma línea de las anteriores pues la mayor parte de los encuestados escucha habitualmente hablar en L2 en medios sociales, o sea en el instituto y en los medios de comunicación.

Gráfico n° 55: Lugar donde se escucha la L2



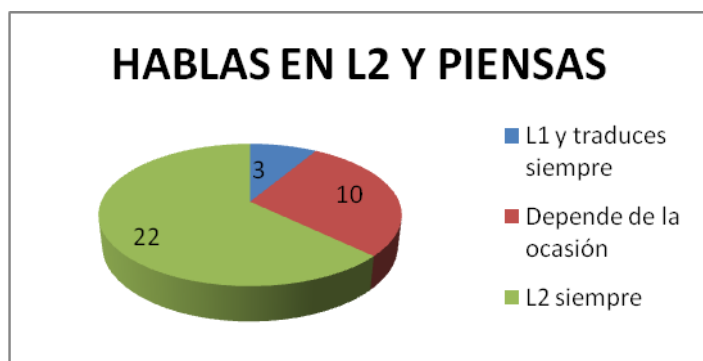
- ¿Cuántas horas hablas a la semana en L2? El 75% de los alumnos habla en su L2 menos de 5 horas a la semana.

Gráfico n° 56: Horas de habla en L2



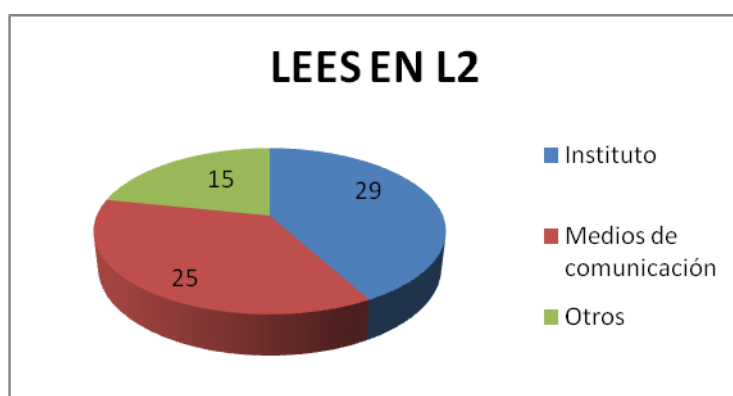
- Cuando hablas en L2 piensas en...: 22 de los 25 alumnos, cuando hablan en L2, piensan en la misma lengua, 10 a veces piensan en otra – se supone que en su lengua materna y traducen- y solamente tres traducen siempre.

Gráfico n° 57: Lengua con que se piensa cuando se habla en L2



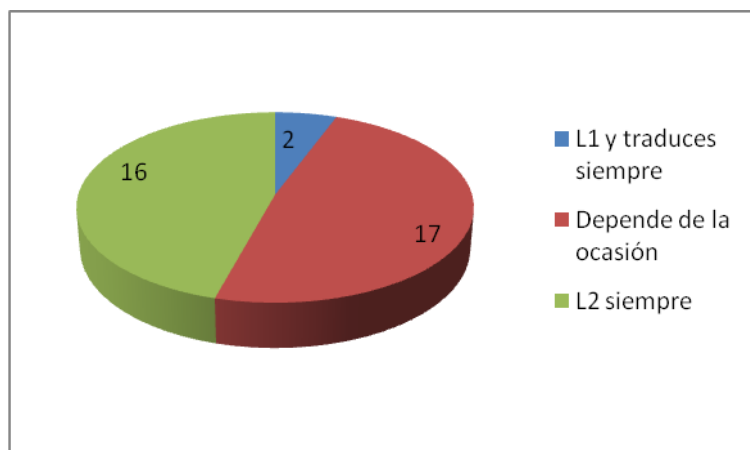
• ¿Dónde lees en L2?: De nuevo, esta pregunta estaba abierta a varias respuestas, pero la mayor parte de los alumnos suele leer en su segunda lengua en el instituto y en los medios de comunicación. De ellos hay 5 que han respondido que únicamente lo hacen en el instituto.

Gráfico n° 58: Lugar donde se lee en L2



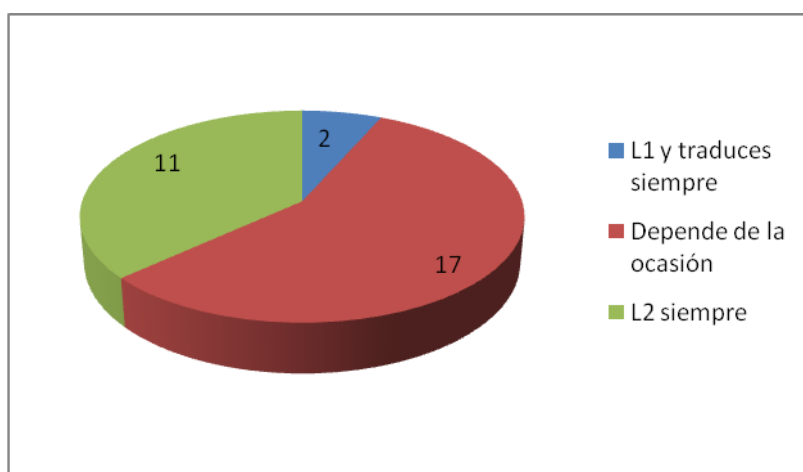
• ¿Cuándo escribes en L2 piensas en?: A diferencia de cuando hablan –en que muchos piensan directamente en su segunda lengua-, cuando escriben lo hacen del mismo modo solamente el 46%, mientras que el resto, en su mayoría, lo hacen según la ocasión y solamente unos pocos traducen.

Gráfico n° 59: Lengua con que se piensa cuando se escribe en L2



Si se observa solamente a los que tienen el español como L2, los resultados son similares.

Gráfico n° 60: Lengua con que se piensa cuando se escribe en L2, si esta es el español



• ¿Planificas cuando escribes?: Debido a la importancia que tiene la reflexión gramatical en el uso de la lengua escrita, se ha considerado interesante saber si el alumno sigue un proceso reflexivo en la elaboración de sus producciones, tanto en L1 como en L2.

Solamente 11 alumnos planifican en su primera lengua y 15 lo hacen en la segunda, lo que significa que cuanto menor es el uso de la lengua más necesitan reflexionar previamente sobre lo que van a escribir.

Gráfico n° 61: Planificación de la escritura

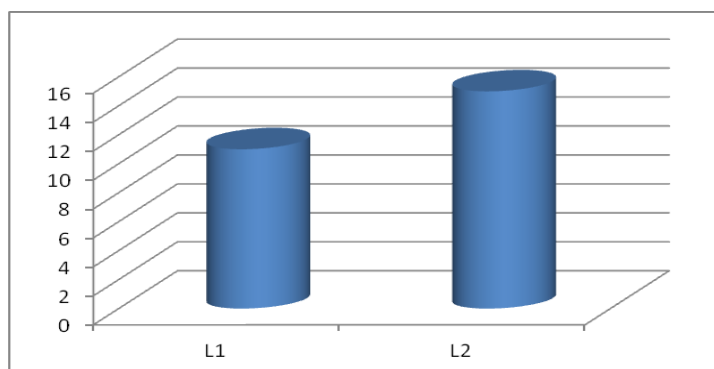
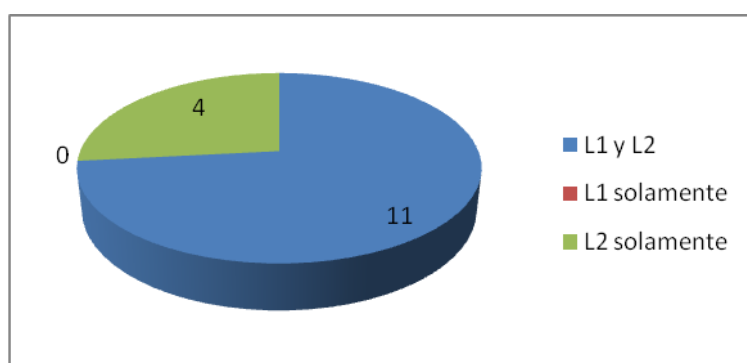
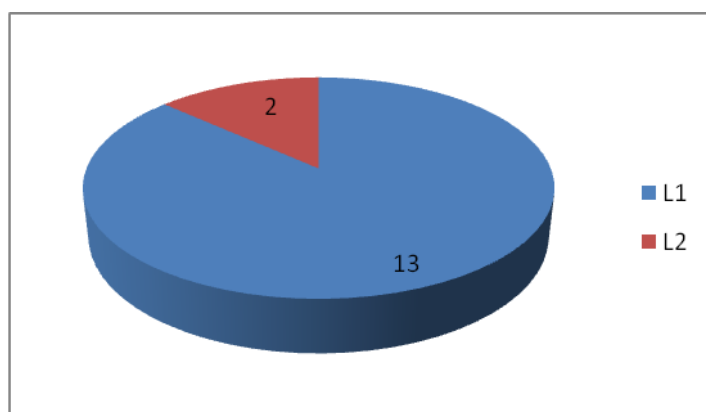


Gráfico n° 62: Planificación de la escritura, según la lengua



• Si planificas en tus escritos en L2, ¿en qué lengua lo haces?: A pesar de que una buena parte de alumnos ha manifestado que cuando escribe en L2 piensa en la misma lengua, solamente 2 de los 15 alumnos que planifican lo hacen en la misma lengua de su producción final. El resto lo hace en su lengua materna.

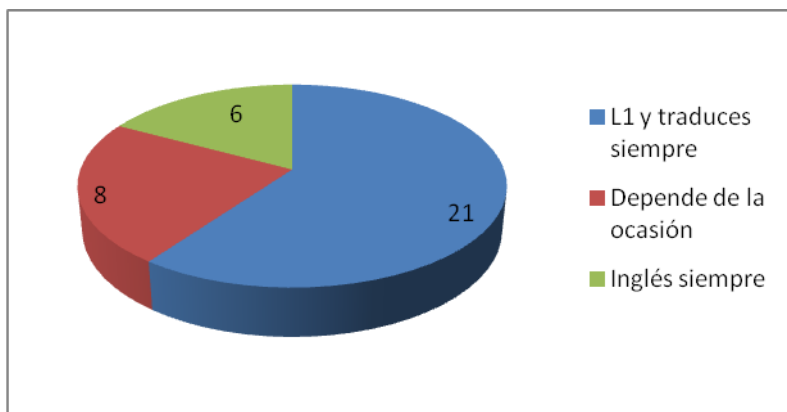
Gráfico n° 63: Lengua de uso en la planificación



- Cuando escribes en inglés, ¿piensas en?: Realizar las mismas preguntas en la tercera lengua contribuye a comprobar si el uso menos cotidiano de una lengua implica mayor planificación y, por tanto, reflexión.

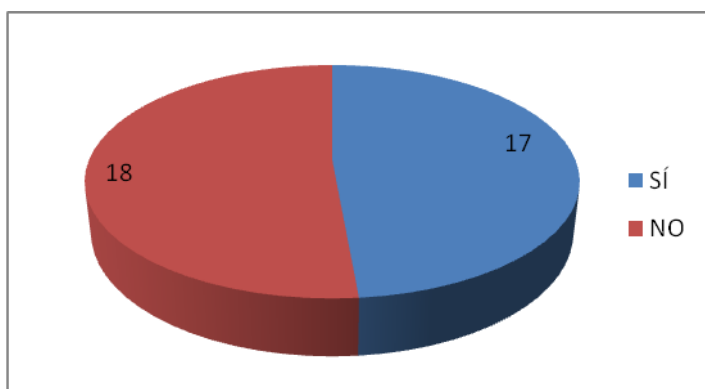
En este caso, se ha podido demostrar que la mayor parte de los alumnos cuando escribe en inglés piensa en su lengua materna y traduce.

Gráfico nº 64: Lengua con que se piensa cuando se escribe en L3



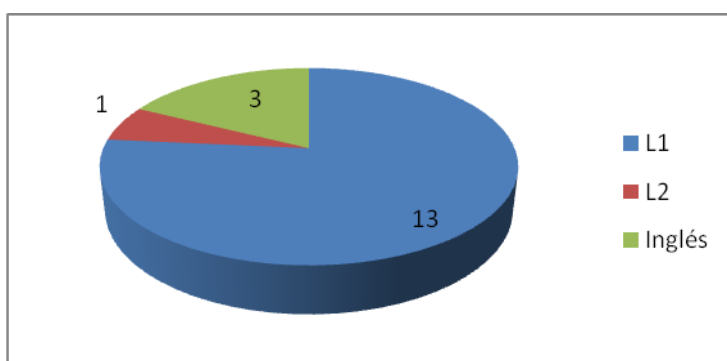
- Cuando escribes en inglés, ¿planificas los textos?: A pesar de la dificultad de tener que pensar en una lengua y escribir en otra, solamente poco menos de la mitad planifica antes de redactar un texto en su L3.

Gráfico nº 65: Planificación de la escritura en L3



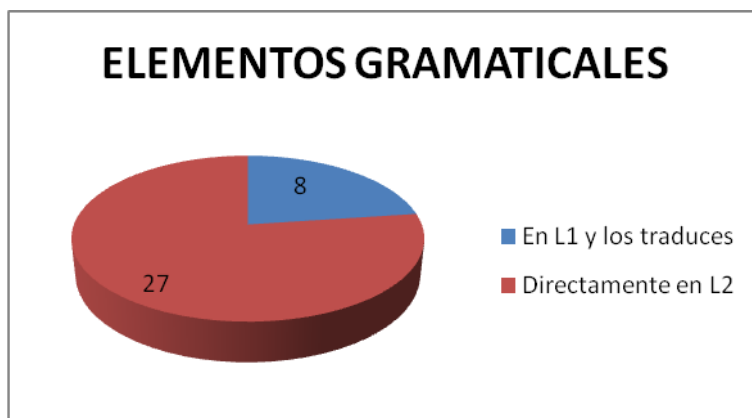
- Si planificas en inglés, ¿en qué lengua lo haces?: De nuevo, los resultados muestran que casi todos los alumnos planifican en su L1 y solamente 2 lo hacen directamente en inglés. Cabe destacar que hay un alumno que lo hace en su L2, pero en este caso es el catalán –lengua vehicular en el centro educativo-.

Gráfico n° 66: Lengua de uso en la planificación en L3



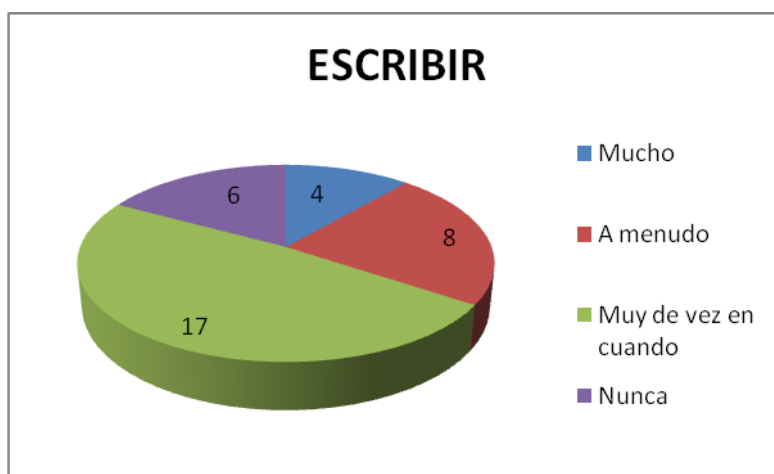
• Cuando escribes en L2 y quieres usar determinados elementos lingüísticos (verbos, pronombres, conectores, léxico...) piensas en...: En este caso, la respuesta de los alumnos coincide con las anteriores, pues más del 75% es capaz de usar la gramática de su segunda lengua de forma directa sin tener que pasar previamente por la de su L1 y posteriormente traducir.

Gráfico n° 67: Reflexión gramatical en la escritura



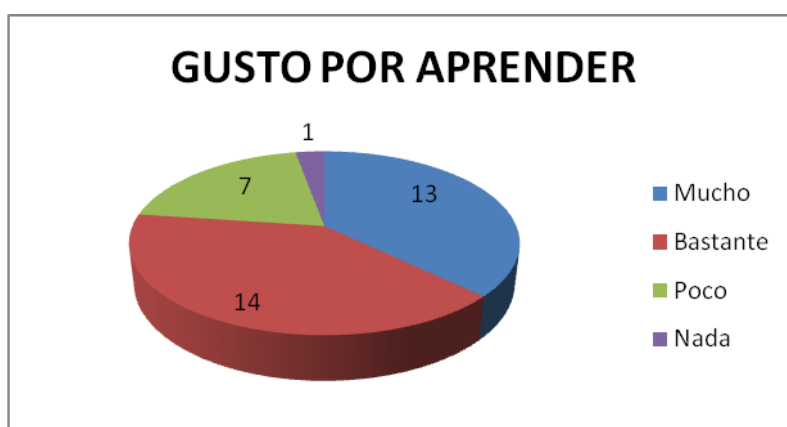
• Aparte de la asignatura de L2, ¿escribes en esta lengua?: A diferencia de la lectura, en que los jóvenes encuestados usan la lengua fuera del instituto en los medios de comunicación, en la escritura el uso fuera del ámbito escolar es muy reducido.

Gráfico n° 68: Cuándo se escribe en L2



• ¿Te gusta aprender una L2?: Esta pregunta está orientada a conocer uno de los factores más importantes de motivación intrínseca, o sea, el gusto de aprender una segunda lengua, es decir el placer de hacerlo. La respuesta fue positiva en un 77% de los casos.

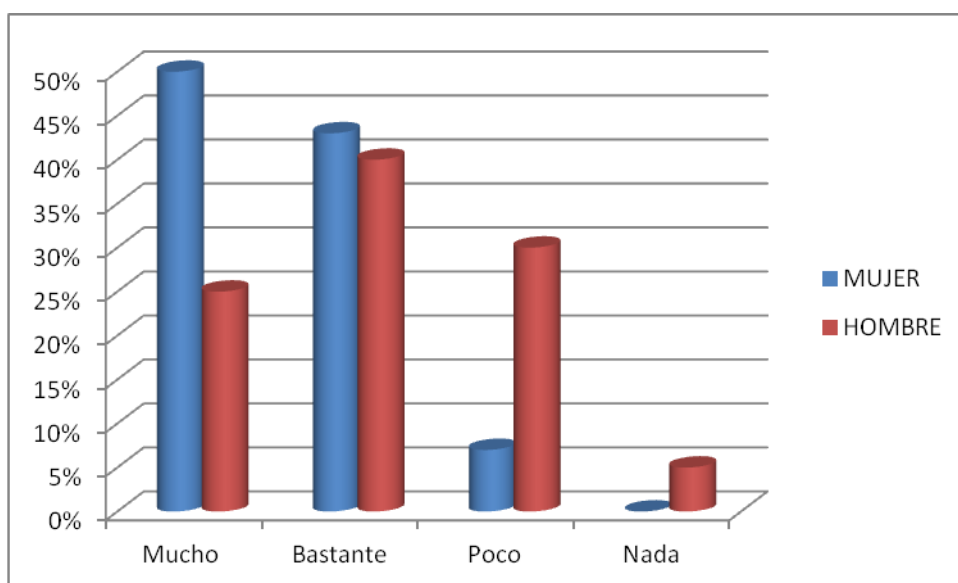
Gráfico n° 69: Gusto por aprender



Hasta este momento no se ha tenido en cuenta el sexo de los encuestados porque, en casi todas las preguntas realizadas, no era una variable interesante, pero en esta cuestión y en la siguiente es oportuno analizar si las motivaciones están relacionadas con el género.

Así pues, el gusto por aprender una segunda lengua es prácticamente el doble en las chicas que en los chicos.

Gráfico n° 70: Gusto por aprender según el sexo



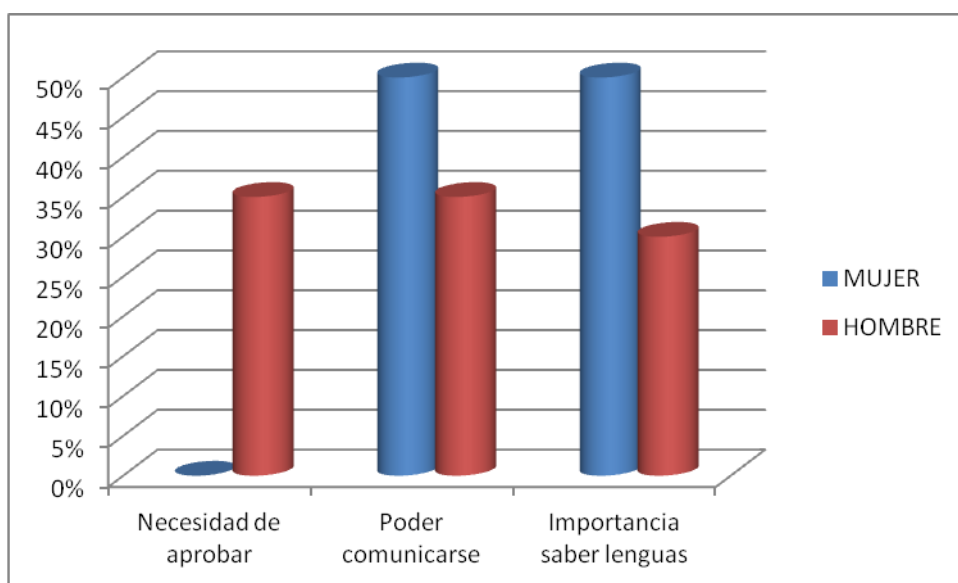
• ¿Qué motiva tu aprendizaje de L2?: En cuanto a otro tipo de motivaciones –algunas más extrínsecas, como la necesidad de aprobar o de comunicarse- las respuestas han quedado más repartidas, aunque predominan las dos citadas.

Gráfico n° 71: Motivación por el aprendizaje



Por sexos, en los chicos predominan las motivaciones extrínsecas, mientras que en las chicas predominan otras más intrínsecas como poder comunicarse y la importancia de saber lenguas.

Gráfico nº 72: Motivación por el aprendizaje según el sexo



5.1.3. Conclusiones

El grupo con el cual se ha llevado a cabo la experimentación de las unidades didácticas vistas en el capítulo 4 está formado por alumnos que en el curso 2104-15 cursaban 2º de ESO y en el 2016-17, 4º.

En todos ellos la lengua materna es el catalán, excepto un pequeño grupo que tiene como L1 una lengua extranjera, porque proceden de otros países. Su L2 es el español en la mayor parte y en el resto, excepto 1, es el catalán. En estos últimos el español supone su tercera o cuarta lengua.

En cuanto a la interiorización del aprendizaje, o asimilación de la L2, en las habilidades orales, el uso es más espontáneo que en las escritas, pues cuando hablan tienden a pensar directamente en L2 mientras que cuando escriben buena parte de ellos piensa en su lengua materna y traduce sus textos dependiendo de la ocasión.

Respecto a la reflexión metalingüística que conlleva el uso de una lengua que no es la habitual, se ha deducido, a partir de las respuestas de los alumnos, que, cuanto mayor es la dificultad a la hora de utilizar una lengua, mayor es su planificación y reflexión sobre los elementos que deben usar, a pesar de que aseguran conocer los elementos necesarios para expresarse sin tener que recurrir a los de la lengua propia y traducirlos o transferirlos posteriormente. Por tanto, sus conocimientos sobre la L2 les permiten

usarla de forma espontánea en la oralidad y en la escritura, ya que solamente 4 alumnos planifican sus escritos en L2 y no en L1, pero quien lo hace en la primera también lo aplica en la segunda, o sea, su razón no es por las dificultades de expresión sino por su interés en mejorar sus producciones.

Cuando escriben en L2, los que planifican, lo suelen hacer mayoritariamente en su lengua materna, aunque posteriormente escriben el texto en su segunda lengua.

El dominio que tienen de la segunda lengua les permite pensar en esa lengua cuando la utilizan y una parte importante del alumnado escribe directamente en L2 sin necesidad de traducir. La reflexión gramatical que realizan para poder llevar a cabo sus textos escritos se produce, a menudo, directamente en L2. En cambio, cuanto menor es el dominio de la lengua que tiene el alumno, por ejemplo en L3, la necesidad de planificar en su primera lengua y, a continuación traducir, aumenta.

Las actitudes de los jóvenes encuestados respecto al aprendizaje de una segunda lengua –no hay que olvidar que no la estudian voluntariamente sino que forma parte del currículo- son positivas. Mayoritariamente los alumnos muestran una actitud favorable ante el aprendizaje de lenguas, aunque la motivación para hacerlo dependa de variables distintas, especialmente en función del sexo, ya que en los chicos estas suele ser más extrínsecas –la necesidad de aprobar-, mientras que en las chicas influyen más factores intrínsecos, como el deseo de aprender lenguas.

5.2. Análisis evolutivo de los resultados académicos del grupo de investigación

Después de haber obtenido y comentado la información sociolingüística aportada por los alumnos del grupo muestra y antes de comparar y valorar los resultados obtenidos trabajando con metodologías distintas, es interesante conocer resultados académicos de estos en su lengua materna y su segunda lengua, teniendo en cuenta que la aprendieron prácticamente todos en la escuela antes de los 7 años y que su contacto con ella se produce a través de los medios de comunicación y en las clases de lengua española.

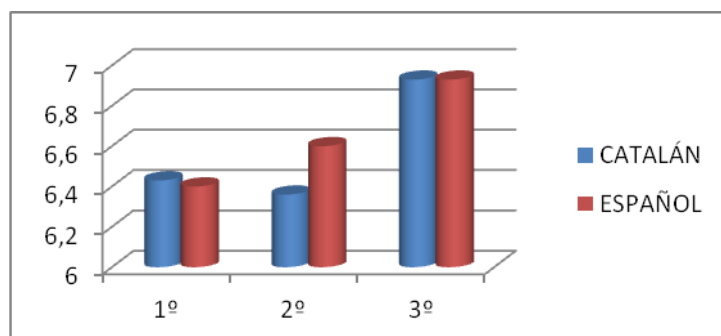
5.2.1. Análisis de datos

En primer lugar, se puede observar que las medias de las notas obtenidas desde 1º a 3º de ESO han mejorado en lengua española y que la diferencia entre los resultados entre esta y los de lengua catalana son iguales o ligeramente superiores en la primera.

Tabla nº 3: Nota media de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO

	1º	2º	3º
CATALÁN	6,43	6,36	6,93
ESPAÑOL	6,4	6,6	6,93

Gráfico nº 73: Nota media de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO

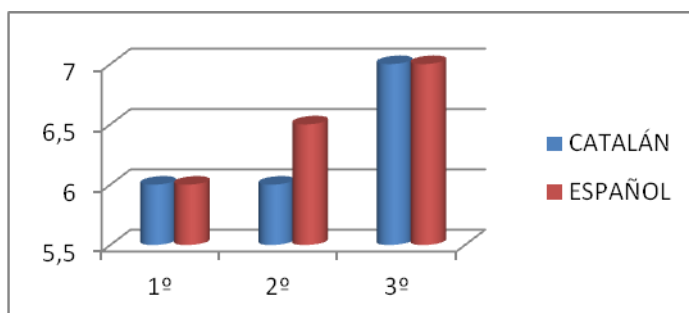


Lo mismo ocurre con la mediana.

Tabla nº 4: Nota mediana de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO

	1º	2º	3º
CATALÁN	6	6	7
ESPAÑOL	6	6,5	7

Gráfico nº 74: Mediana de lengua catalana y española de 1º a 3º de ESO



Respecto a las notas de los alumnos de forma individual, al comparar una lengua y otra, se llega a la conclusión de que los resultados son muy similares, con escasas oscilaciones:

Gráfico n° 75: Notas de lengua catalana y lengua española de 1º ESO

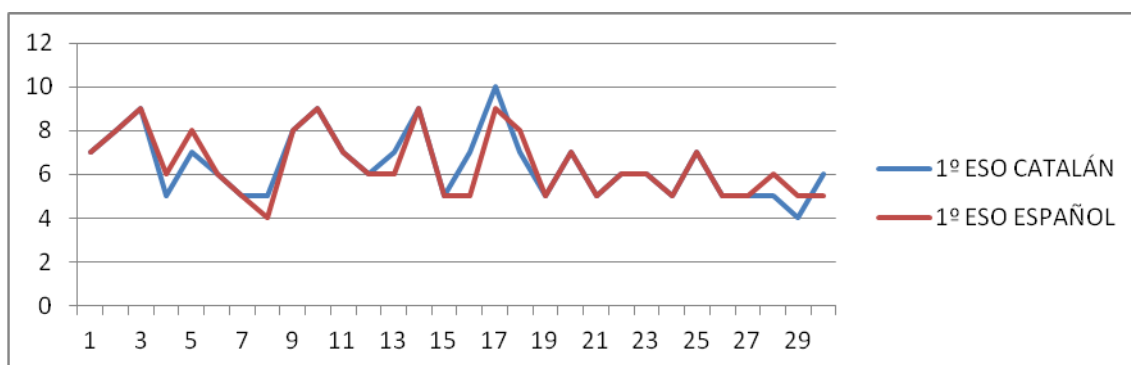
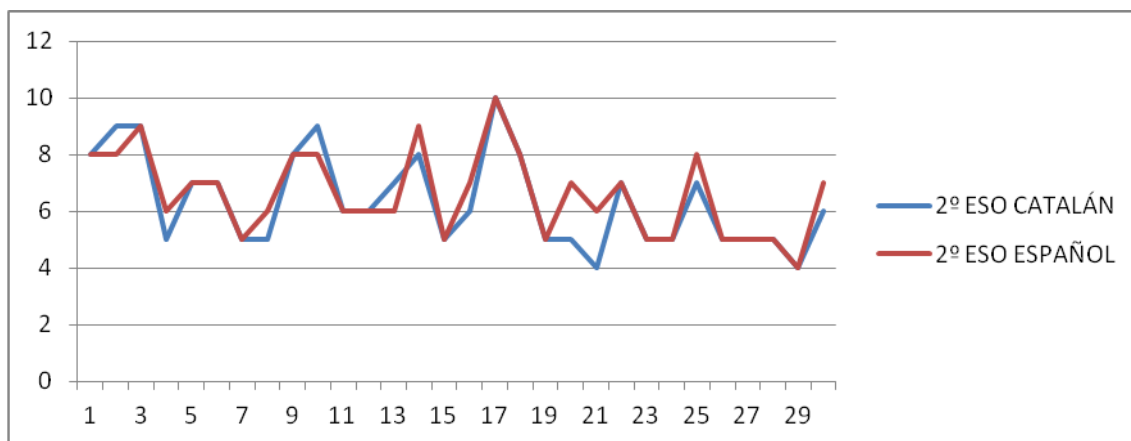
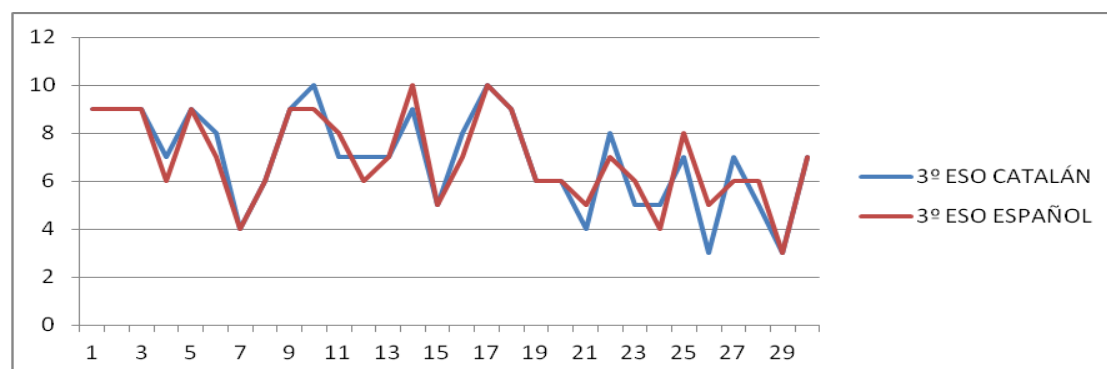


Gráfico n° 76: Notas de lengua catalana y lengua española de 2º ESO



En este curso las notas de lengua española fueron sensiblemente superiores a las de lengua catalana.

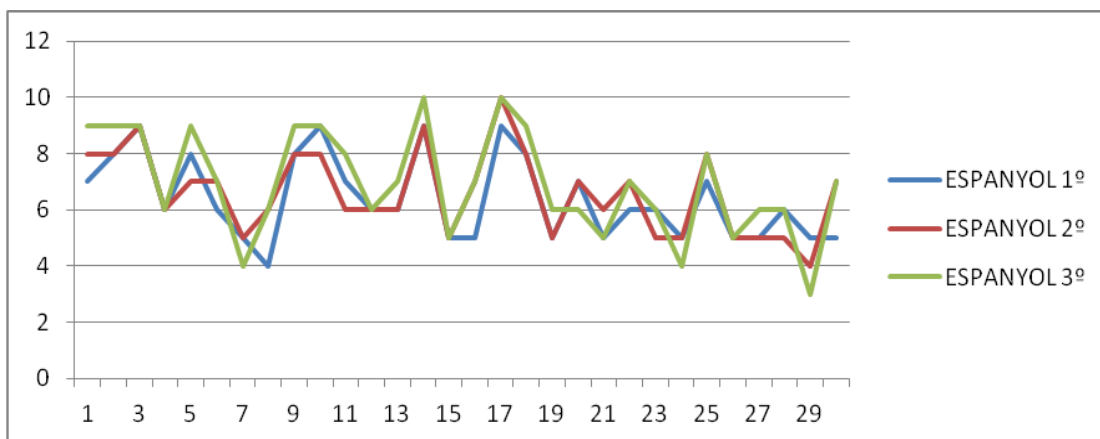
Gráfico n° 77: Notas de lengua catalana y lengua española de 3º ESO



En 3º de ESO los resultados vuelven a ser muy similares en ambas lenguas.

En cuanto a la evolución de los alumnos desde primer a tercer curso, en la mayoría de casos se ha producido una mejora en los resultados obtenidos, como se puede comprobar en el gráfico siguiente:

Gráfico nº 78: Evolución de notas de lengua española de 1º a 3º



Finalmente, centrando el punto de mira en los alumnos de procedencia extranjera, que tienen como lengua materna una distinta a las vehiculares del centro y que han adquirido la lengua catalana como L2 y la española como L3 (o L4, después del inglés) dentro del entorno escolar, se observa que los resultados académicos son similares en los dos idiomas y en algún caso algo superiores en español que en catalán.

Tabla nº 5: Notas de lengua catalana y lengua española de 1º a 3º de alumnos de procedencia extranjera

	1º ESO		2º ESO		3º ESO	
	CATALÁN	ESPAÑOL	CATALÁN	ESPAÑOL	CATALÁN	ESPAÑOL
1	8	8	9	8	9	9
2	7	7	6	6	7	8
3	5	5	5	5	6	6
4	5	4	5	6	6	6
5	7	8	7	7	9	9

5.2.2. Conclusiones

Finalmente, después de un análisis de los resultados académicos de los alumnos que han sido objeto de observación y experimentación con las metodologías propuestas en este trabajo –aprendizaje basado en tareas o proyectos de lengua y tratamiento integrado de lenguas- en segundo y tercero de ESO, la conclusión es que, a pesar de que la situación de uso es muy distinta en la L1 –en la mayoría de los casos, el catalán- de la L2 –casi en todos el español-, los alumnos son capaces de transferir las habilidades, estrategias y conocimientos de una lengua a otra y obtener niveles de competencia lingüística similares.

Por tanto, aunque el entorno familiar, social y académico es plenamente catalanohablante, mientras que el idioma español solamente tiene presencia como una asignatura del currículo que se imparte durante 3 horas semanales cada curso, los alumnos han aprendido desde pequeños ambas lenguas y son capaces de usarlas en distintas situaciones con una buena competencia lectora.

5.3. Resultados académicos obtenidos en las Unidades didácticas

Este capítulo es, sin duda, una de los más importantes del presente trabajo porque permitirá responder a la pregunta general de la investigación: ¿Qué método de aprendizaje es el más adecuado para adquirir la competencia comunicativa en lengua española como L2 y qué gramática hay que enseñar para conseguirlo?²⁹

Durante tres cursos los alumnos del grupo muestra han alternado el aprendizaje mediante la metodología tradicional, fundamentada en la utilización del libro de texto, con el enfoque comunicativo basado en tareas de aprendizaje y proyectos de lengua, además de un tratamiento integrado de lenguas.

La evaluación continua y formativa del alumnado, junto a la sumativa al final de cada unidad, ha facilitado la información para poder concluir mediante qué método los alumnos aprenden mejor y se sienten más motivados.

Después de cada unidad, tanto si se ha trabajado con un método o con otro, los alumnos han realizado pruebas de evaluación que han permitido comparar los resultados del grupo que ha sido objeto de la investigación con los del que ha servido de control.

²⁹ Véase apartado 1.4.2.

Al final de las unidades propuestas, los alumnos han podido expresar sus sensaciones y el grado de satisfacción respecto a la metodología usada y sobre el proceso de aprendizaje.

5.3.1. Resultados Unidad Didáctica: *Nuestros mitos, nuestras leyendas*

La Unidad Didáctica *Nuestros mitos, nuestras leyendas* se llevó a cabo en los mismos grupos de 2º de ESO que *Mi lugar preferido* en el curso 2014-15, y en el mismo periodo (en el tercer trimestre), en un centro de secundaria de dos líneas. El grupo muestra trabajó el texto narrativo con esta Unidad mientras que el de control lo hizo con los apuntes teóricos y las actividades propuestas por el libro de texto.

En este capítulo el grupo muestra y el control están intercambiados respecto a la de la unidad didáctica que se verá en 5.3.2. para poder comparar los resultados obtenidos aplicando dos metodologías diferentes, o sea, en las dos unidades se intercambiaron los papeles de cada grupo para confirmar o rechazar la hipótesis de que con una metodología más participativa del alumnado, el trabajo en grupo, el tratamiento integrado de lenguas y el enfoque comunicativo se obtienen mejores resultados que con una enseñanza más tradicional.

La actividad inicial para los dos grupos consistió en la redacción de una historia que les hubieran contado en su casa, ya fuera una anécdota familiar o de su localidad. Esta fue evaluada por la profesora a partir de la tabla que se muestra a continuación; dicha tabla no era conocida con anterioridad por los alumnos³⁰.

Tabla nº 6: Evaluación inicial del texto narrativo

	Texto 1	Personajes 1	Estructura 2	Verbo 2	Conectores 0,5	Vocabulario 0,5	Corrección 2	Presentación 1	NOTA
Alumno 1									
Alumno 2									
Alumno 3									
Alumno 4									
Alumno 5									

³⁰ Los números que aparecen debajo de los ítems verticales se refieren a la puntuación de cada indicador.

5.3.1.1. Resultados de la prueba inicial en los dos grupos

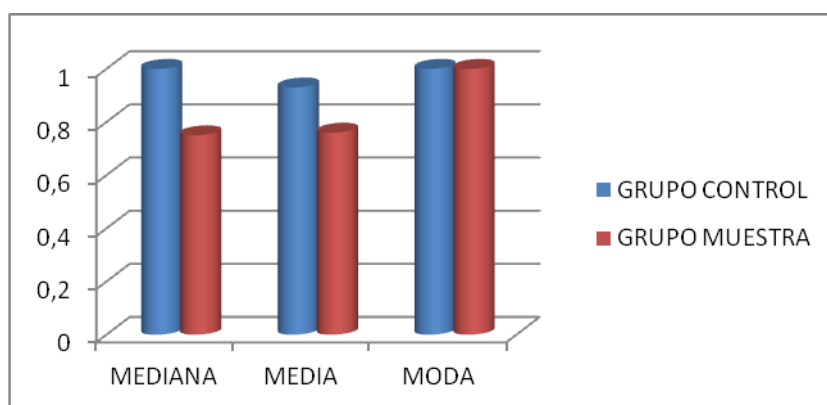
En esta actividad, se hizo un seguimiento riguroso de los estudiantes para que todos participaran en el estudio, así que en el grupo control lo hicieron 22 y en el grupo muestra, 25.

El primer indicador, Tipología textual, evalúa, sobre 1 punto, si el alumno ha realizado realmente un texto narrativo. Se pidió a los chicos que recordaran o preguntaran a sus familias una historia o anécdota y que la escribieran. En general, todos los alumnos elaboraron en mayor o menor medida un texto narrativo.

Tabla n° 7: Nota obtenida en el indicador Tipología textual

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	1	0,93	1
GRUPO MUESTRA	0,75	0,76	1

Gráfico n° 79: Nota obtenida en el indicador Tipología textual

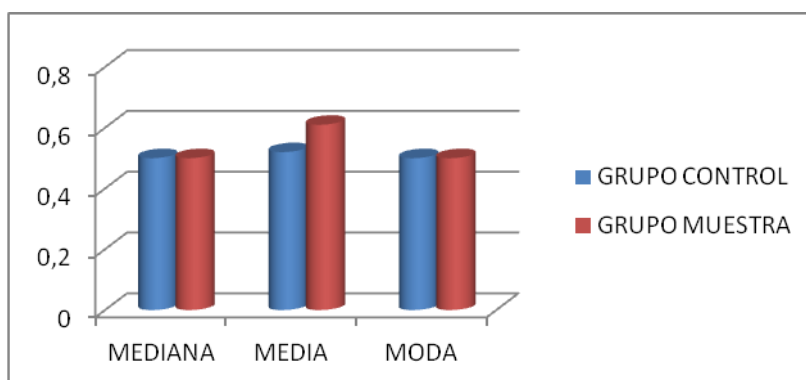


Otro aspecto evaluable, sobre 1, era la presencia de personajes bien definidos y delimitados respecto a su papel de principales y/o secundarios. En las producciones aparecían varios personajes pero no existía una clara definición en el caso de los protagonistas.

Tabla n° 8: Nota obtenida en el indicador Personajes

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	0,5	0,52	0,5
GRUPO MUESTRA	0,5	0,61	0,5

Gráfico n° 80: Nota obtenida en el indicador Personajes

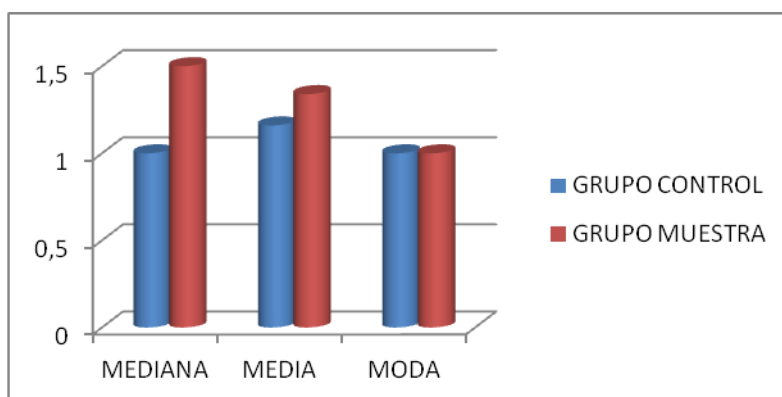


En la estructura, sobre 2 puntos, se valoraba si el texto estaba bien organizado, tenía planteamiento, nudo y desenlace y estas partes estaban bien equilibradas en el escrito. En general, la mayor parte de los alumnos estructuraron bastante correctamente el texto. El grupo muestra lo hizo un poco mejor que el de control.

Tabla n° 9: Nota obtenida en el indicador Estructura

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	1	1,16	1
GRUPO MUESTRA	1,5	1,34	1

Gráfico n° 81: Nota obtenida en el indicador Estructura

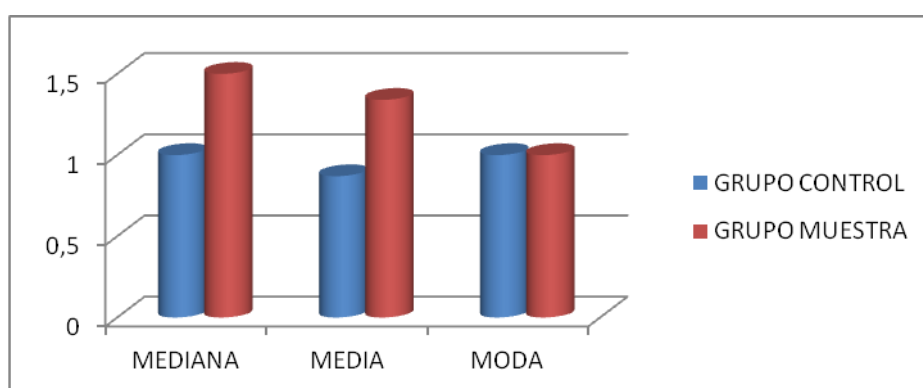


En cuanto al uso de los verbos, se tenía en cuenta la concordancia verbal además del uso adecuado de los tiempos verbales. Este aspecto se había trabajado en el primer trimestre en otros escritos que habían elaborado los alumnos y que se habían corregido a través de la interacción dentro del grupo y con la pizarra digital interactiva (PDI). Los parámetros son más positivos en el grupo muestra que en el de control.

Tabla n° 10: Nota obtenida en el uso de los tiempos verbales

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	1	0,87	1
GRUPO MUESTRA	1,5	1,34	1

Gráfico n° 82: Nota obtenida en el uso de los tiempos verbales

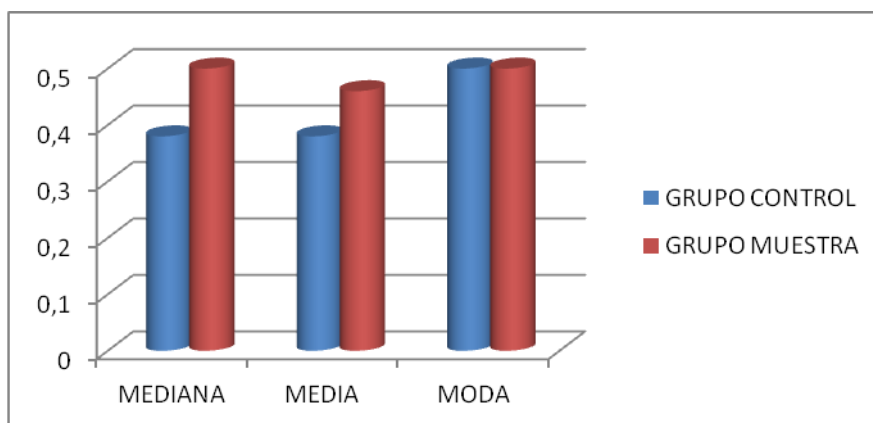


En la cohesión se pretendía que los alumnos realizaran adecuadamente la pronominalización y usaran abundantes conectores (sobre todo temporales) de forma correcta para situar los elementos descritos.

Tabla nº 11: Nota obtenida en la cohesión

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	0,38	0,38	0,5
GRUPO MUESTRA	0,5	0,46	0,5

Gráfico nº 83: Nota obtenida en la cohesión

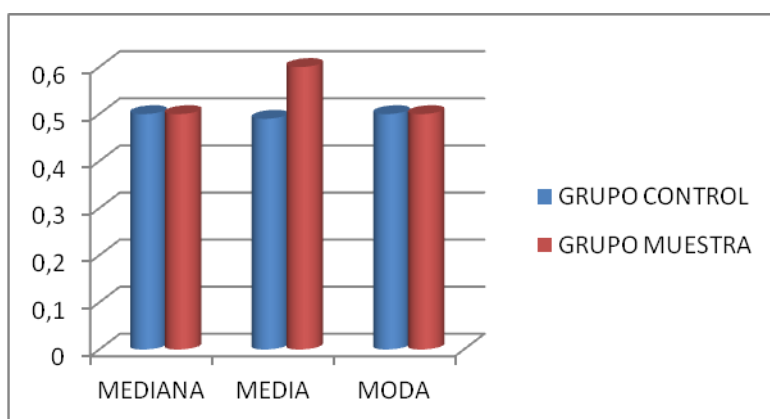


En el vocabulario se valoraba la precisión de este respecto a la historia narrada. Es otro de los apartados en los que la posibilidad de mejora era más amplia. Los datos de los dos grupos fueron bastante similares, aunque el grupo muestra superó en la media al de control.

Tabla nº 12: Nota obtenida en el vocabulario

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	0,5	0,49	0,5
GRUPO MUESTRA	0,5	0,6	0,5

Gráfico n° 84: Nota obtenida en el vocabulario



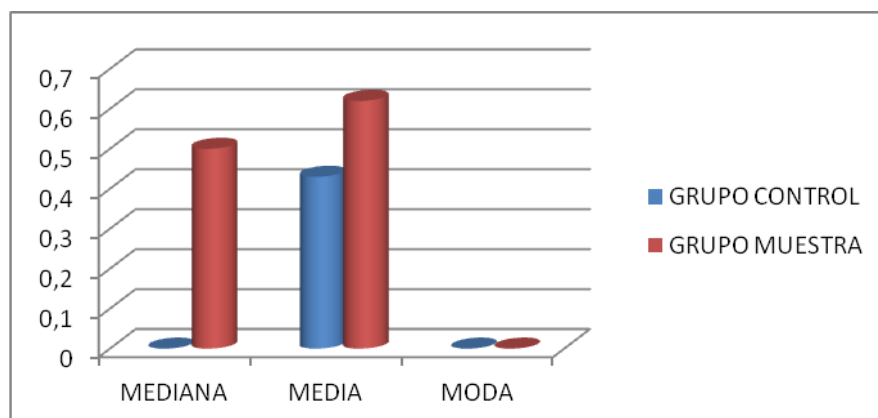
En la corrección se tenían en cuenta básicamente las faltas de ortografía. Este ejercicio se realizó en clase sin utilizar un procesador de texto. Por este motivo, podemos deducir que se produjeron un buen número de errores ortográficos. Los resultados de ambos grupos fueron bastante bajos teniendo en cuenta que se puntuaban sobre 2.

El grupo de control obtuvo resultados bastante más bajos que el de muestra.

Tabla n° 13: Nota obtenida en la corrección

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	0	0,43	0
GRUPO MUESTRA	0,5	0,62	0

Gráfico n° 85: Nota obtenida en la corrección

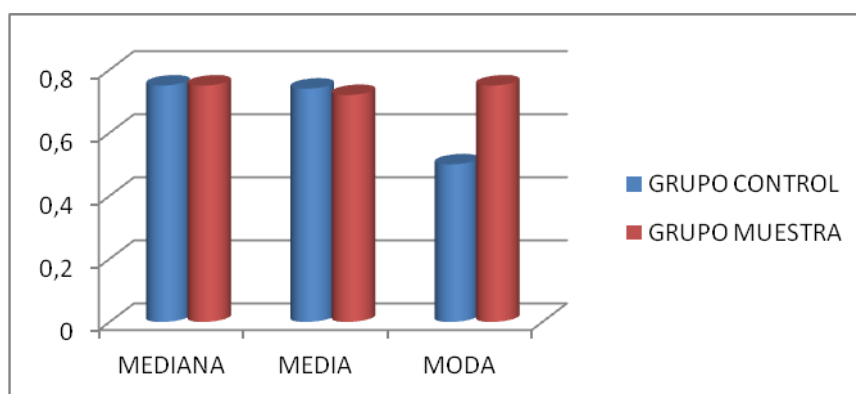


La presentación obtuvo resultados bastante buenos. Se tuvieron en cuenta la caligrafía, la alineación de los párrafos, los márgenes y el título.

Tabla n° 14: Nota obtenida en la presentación

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	0,75	0,74	0,5
GRUPO MUESTRA	0,75	0,72	0,75

Gráfico n° 86: Nota obtenida en la presentación

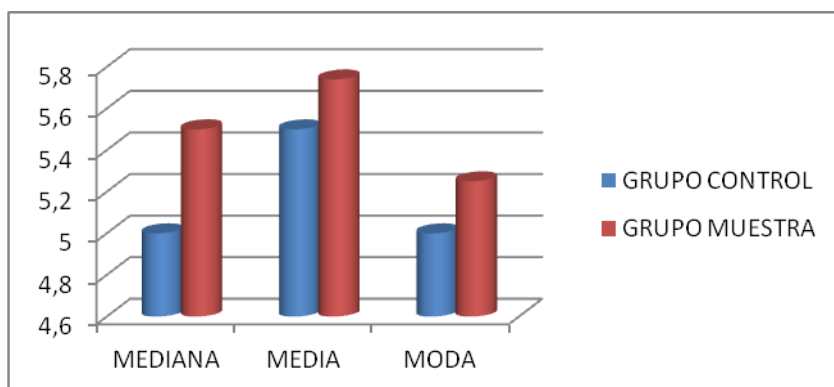


Finalmente, respecto a la nota, no existen grandes diferencias en cuanto a los resultados de la prueba inicial entre un grupo y otro, aunque los del grupo muestra son escasamente superiores a los del de control.

Tabla n°15: Nota obtenida en la prueba inicial

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO CONTROL	5	5,5	5
GRUPO MUESTRA	5,5	5,74	5,25

Gráfico n° 87: Nota obtenida en la prueba inicial



5.3.1.2. Resultados de la prueba final en el grupo control

La tarea final consistió en recoger y grabar una leyenda de la población, que debían traducir al español puesto que, con toda probabilidad, la obtendrían narrada oralmente en catalán, así como darle la formalidad propia de la lengua escrita.

El grupo control estaba formado por 22 alumnos, cuya evaluación inicial se realizó mediante la tabla citada anteriormente con el fin de observar qué indicadores debían mejorarse.

Como se ha visto en el apartado anterior, los resultados obtenidos en la prueba inicial fueron un 5 de mediana, 5,5 de media del grupo y 5 de moda.

La Unidad didáctica se desarrolló durante 14 sesiones, en las cuales se explicó a los alumnos las características del texto narrativo, se estudiaron la leyenda y el mito haciendo incidencia en sus semejanzas y en sus diferencias. A continuación se realizaron actividades de comprensión lectora e identificación de elementos específicos de cada tipo de narración.

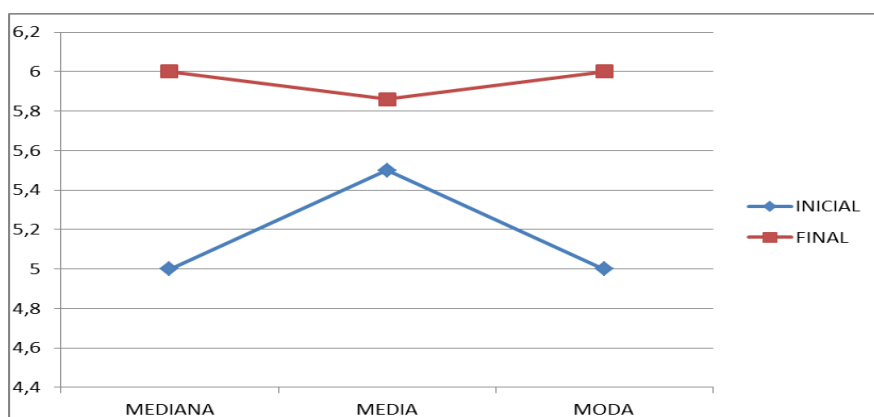
La mediana de la evaluación final fue de 6, la media 5,86 y la moda 6.

Si comparamos la evaluación inicial con la final observaremos que se produjo una considerable mejora.

Tabla n° 16: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final

	MEDIANA	MEDIA	MODA
INICIAL	5	5,5	5
FINAL	6	5,86	6
DIFERENCIA	1	0,58	1

Gráfico n° 88: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final



Analizado alumno por alumno, a los cuales se ha adjudicado un número, en la mayor parte, 16 de 22 (73%), se ha producido mejora de calificación.

Tabla n° 17: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno

	INICIAL	FINAL
Alumno 1	3,75	0
Alumno 2	4,75	5
Alumno 3	6,25	5
Alumno 4	7,5	8
Alumno 5	8,75	9
Alumno 6	6,5	3
Alumno 7	2,5	6
Alumno 8	6	9
Alumno 9	5	0
Alumno 10	4,5	6,5

Alumno 11	5	7
Alumno 12	4,5	6
Alumno 13	0	6
Alumno 14	6	6
Alumno 15	5	7
Alumno 16	8,75	8
Alumno 17	4,75	0
Alumno 18	5,25	8
Alumno 19	5	6
Alumno 20	4,75	9
Alumno 21	5	6,5
Alumno 22	5,5	8
MEDIANA	5	6,25
MEDIA	5,22727	5,863636
MODA	5	6

Gráfico n° 89: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno

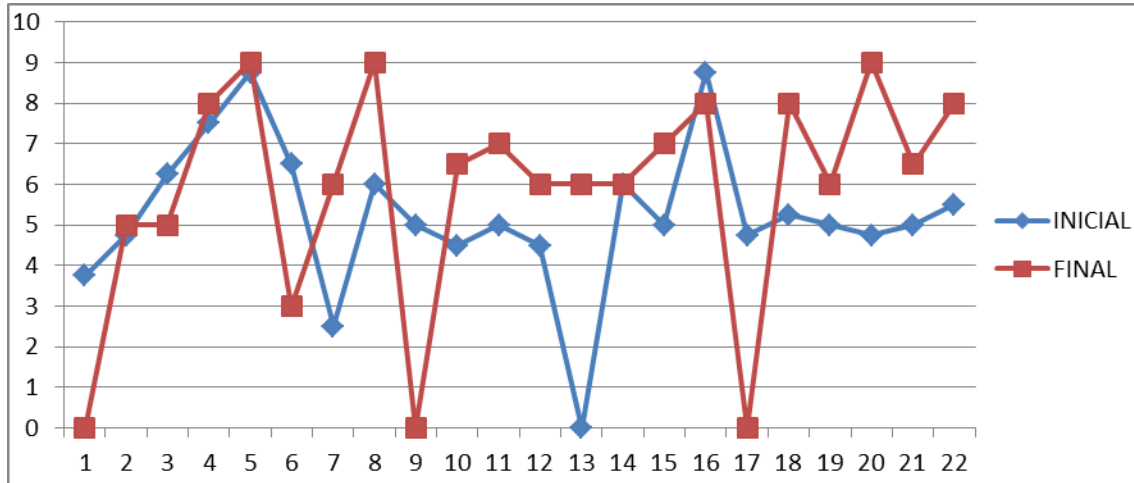


Tabla n° 18: Diferencia entre la nota inicial y final de cada alumno

	INICIAL	FINAL	DIFEREN
Alumno 1	8	9	1
Alumno 2	8,75	9	0,25
Alumno 3	8,5	9,75	1,25
Alumno 4	10	7,25	-2,75
Alumno 5	5,25	6,5	1,25
Alumno 6	7	6,75	-0,25
Alumno 7	7,5	7,25	-0,25
Alumno 8	6,25	7,25	1
Alumno 9	7,5	6	-1,5
Alumno 10	7,25	9	1,75
Alumno 11	7,5	8	0,5
Alumno 12	6	6	0
Alumno 13	6,75	8,25	1,5
Alumno 14	7	8,75	1,75
Alumno 15	6	8,5	2,5
Alumno 16	3	3	0
Alumno 17	6,75	9,75	3
Alumno 18	4,5	7,25	2,75
Alumno 19	5	8,5	3,5
MEDIANA			1
MEDIA			0,78409091
MODA			1

5.3.1.3. Resultados de la prueba final en el grupo muestra

El grupo control está formado por 25 alumnos a los cuales se les pidió también un texto narrativo como evaluación inicial, que fue evaluado con la misma tabla que el grupo 1.

Los resultados obtenidos fueron un 5,5 de mediana, 5,74 de media del grupo y 5,25 de moda.

La Unidad didáctica se desarrolló durante 14 sesiones, durante las cuales también se presentó el tema de la unidad, la tarea final y la rúbrica mediante la cual se les evaluaría.

Cuadro nº 17: Rúbrica de evaluación de la tarea final

	Nivel Alto	Nivel Consolidado	Nivel Aprendiz	Nivel Inicial
Objetivo de la actividad (1)	He conseguido transmitir claramente a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. La leyenda explica la existencia de algún elemento o una tradición de mi población. (1,5)	He conseguido transmitir con alguna dificultad a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. La leyenda explica la existencia de algún elemento o una tradición de mi población. (1)	He conseguido transmitir con imprecisiones a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno o bien lo he hecho de un lugar alejado. (0,75)	Apenas he conseguido transmitir a mis compañeros una leyenda sobre mi población o entorno. 0,25
Elemento narrado (1)	La leyenda tiene todas las características propias del género: (1)	La leyenda tiene la mayor parte de las características propias del género: (0,75)	La leyenda tiene algunas de las características propias del género: (0,5)	La leyenda casi no tiene características propias del género: (0,25)
Personajes (1)	Los personajes están muy bien delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s. (1)	Los personajes están bastante bien delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, aunque alguno de ellos no encaja bien en la historia. (0,75)	Los personajes están poco delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, o algunos de ellos no encajan bien en la historia. (0,5)	Los personajes están poco delimitados: protagonista/s y personaje/s secundario/s, o no encajan bien en la historia. (0,25)
Estructura (1)	La leyenda tiene la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace. Aparece un tipo claro de narrador en el texto. La historia progresa	La leyenda tiene la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace, pero no están desarrollados con la proporción adecuada. Aparece un tipo	A la leyenda le falta alguna parte de su estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace, o están bien desarrolladas. Aparece un tipo claro de narrador en	A la leyenda le falta la estructura de un texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace. El narrador del texto no se percibe claramente o cambia.

	con sentido. (1)	bastante claro de narrador en el texto. La historia progresa con sentido. (0,75)	el texto. La historia progresa con cierto sentido. (0,5)	A la historia o parte de ella le falta sentido. (0,25)
Tiempo verbal (1)	El tiempo verbal es muy coherente en todo el texto. Se distinguen claramente los tiempos verbales de las partes narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas. (1)	El tiempo verbal es muy coherente en todo el texto. Se distinguen los tiempos verbales en casi todas las partes: narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas. (0,75)	El tiempo verbal es coherente en todo el texto, aunque aparecen algunos cambios temporales incorrectos. Se distinguen los tiempos verbales en casi todas las partes: narrativas, de las descriptivas y de las dialogadas, aunque se producen algunas incorrecciones. (0,5)	El tiempo verbal no es coherente en todo el texto. Hay cambios temporales sin una justificación textual. (0,25)
Conectores (0,5)	He utilizado conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,5)	He utilizado bastantes conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,25)	He utilizado pocos conectores que sirven para indicar el progreso de la acción. (0,15)	Apenas he utilizado conectores. (0)
Vocabulario (0,5)	El vocabulario que he utilizado es el adecuado al tema de la narración. (0,5)	Buena parte del vocabulario que he utilizado es adecuado al tema de la narración. (0,25)	Buena parte del vocabulario que he utilizado no es adecuado al tema de la narración o utilizo un vocabulario muy general, poco preciso. (0,15)	El vocabulario que he utilizado no es adecuado al tema de la narración o utilizo un vocabulario muy general, poco preciso. (0)
Corrección (2)	El texto no presenta faltas de ortografía. (2)	El texto no presenta más de 3 faltas de ortografía. (1,5)	El texto no presenta más de 5 faltas de ortografía. (1)	El texto presenta más de 5 faltas de ortografía. (0,5)
Presentación	El texto presenta título, márgenes,	El texto no presenta uno de los siguientes	El texto no presenta dos de los siguientes	El texto no presenta más de dos de los

escrita (1)	alienación recta y caligrafía clara. (1)	elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,75)	elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,5)	siguientes elementos: título, márgenes, alienación recta y caligrafía clara. (0,25)
Presentación audiovisual (1)	<p>La presentación incluye todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto.</p> <p>La presentación es original.</p> <p>Presenta corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(1)</p>	<p>La presentación incluye todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es bastante clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto, aunque hay algún pequeño desajuste.</p> <p>La presentación es bastante original.</p> <p>Presenta corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(0,75)</p>	<p>La presentación incluye casi todas las partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es bastante clara.</p> <p>Las imágenes se corresponden con el contenido del texto, aunque hay algunos desajustes.</p> <p>La presentación es poco original.</p> <p>Presenta alguna incorrección ortográfica y gramatical.</p> <p>(0,5)</p>	<p>La presentación no incluye algunas partes de la leyenda.</p> <p>Si se narra con voz en off, la dicción es poco clara.</p> <p>Las imágenes apenas se corresponden con el contenido del texto.</p> <p>La presentación no es original.</p> <p>Presenta bastantes incorrecciones ortográficas y gramaticales.</p> <p>(0,25)</p>

Durante el desarrollo de la unidad se realizaron actividades de comprensión oral y lectora, de expresión oral y escrita, además de ejercicios para consolidar conocimientos ortográficos y gramaticales.

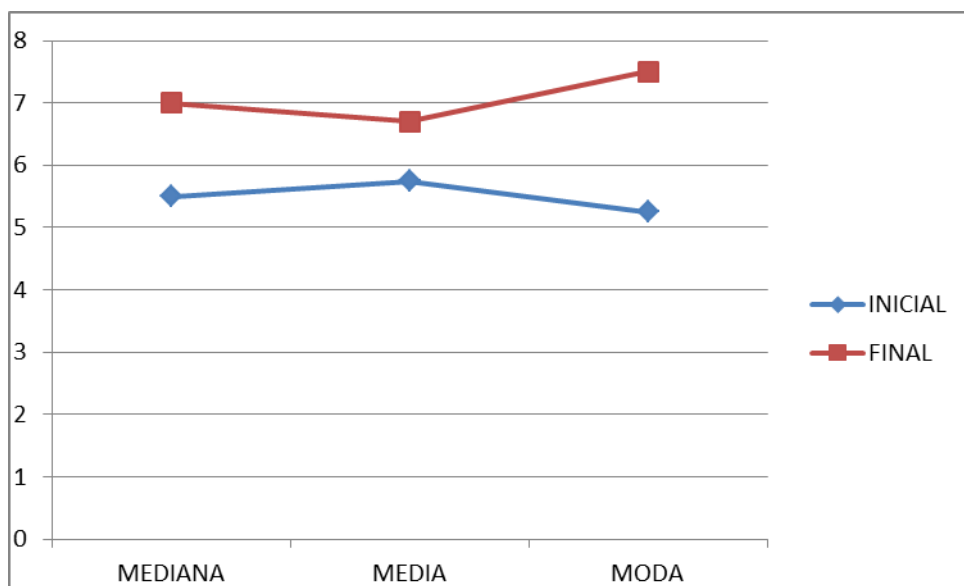
La mediana de la evaluación final fue de 7, la media 6,7 y la moda 7,5.

Al comparar la evaluación inicial con la final, se observa que se produjo una mejora muy importante.

Tabla n° 19: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final

	MEDIANA	MEDIA	MODA
INICIAL	5,5	5,74	5,25
FINAL	7	6,7	7,5
DIFERENCIA	1,5	0,96	2,25

Gráfico n° 90: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final

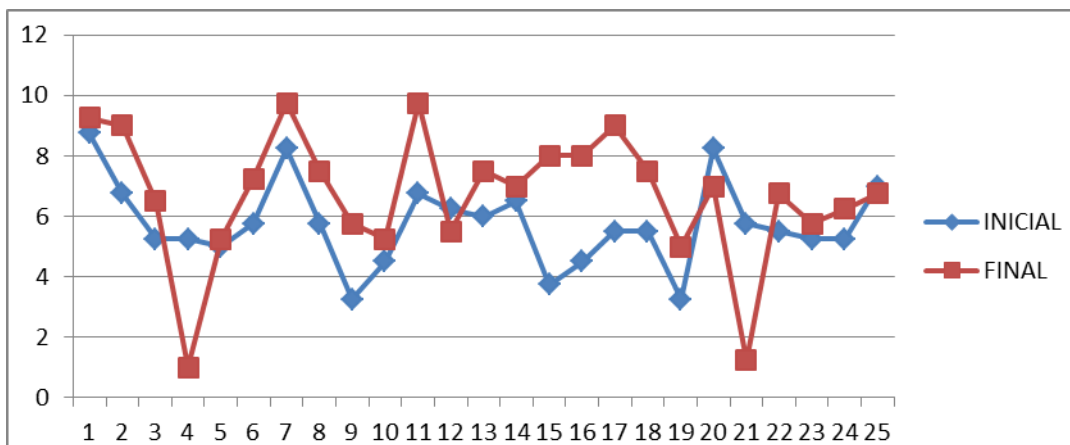


En el análisis individualizado de cada alumno, han mejorado la nota 20 alumnos de 25 (80%).

Tabla n° 20: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra

	INICIAL	FINAL
Alumno 1	8,75	9,25
Alumno 2	6,75	9
Alumno 3	5,25	6,5
Alumno 4	5,25	1
Alumno 5	5	5,25
Alumno 6	5,75	7,25
Alumno 7	8,25	9,75
Alumno 8	5,75	7,5
Alumno 9	3,25	5,75
Alumno 10	4,5	5,25
Alumno 11	6,75	9,75
Alumno 12	6,25	5,5
Alumno 13	6	7,5
Alumno 14	6,5	7
Alumno 15	3,75	8
Alumno 16	4,5	8
Alumno 17	5,5	9
Alumno 18	5,5	7,5
Alumno 19	3,25	5
Alumno 20	8,25	7
Alumno 21	5,75	1,25
Alumno 22	5,5	6,75
Alumno 23	5,25	5,75
Alumno 24	5,25	6,25
Alumno 25	7	6,75
MEDIANA	5,5	7
MEDIA	5,74	6,7
MODA	5,25	7,5

Gráfico n° 91: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo 2



5.3.1.4. Comparación de los resultados finales de los dos grupos

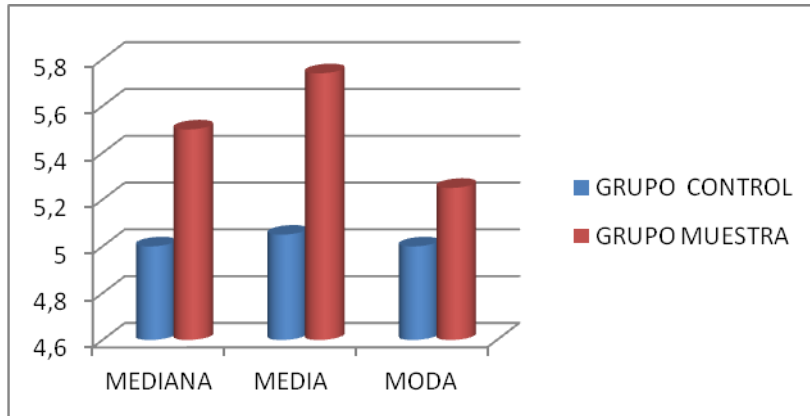
Es necesario señalar, antes de comenzar el análisis comparativo, que los dos grupos pasaron las mismas pruebas iniciales y finales. En cambio, a lo largo de las sesiones de desarrollo de la unidad la metodología de enseñanza-aprendizaje fue distinta. Otra diferencia relevante fue el instrumento de evaluación utilizado en el grupo muestra: la rúbrica, que se trabajó con los alumnos al inicio.

Respecto a la nota inicial, el grupo muestra obtuvo mejores notas que el grupo control, aunque la diferencia no fue muy significativa.

Tabla n° 21: Comparación nota inicial de los dos grupos

	GRUPO CONTROL	GRUPO MUESTRA
MEDIANA	5	5,5
MEDIA	5,05	5,74
MODA	5	5,25

Gráfico n° 92: Comparación nota inicial de los dos grupos

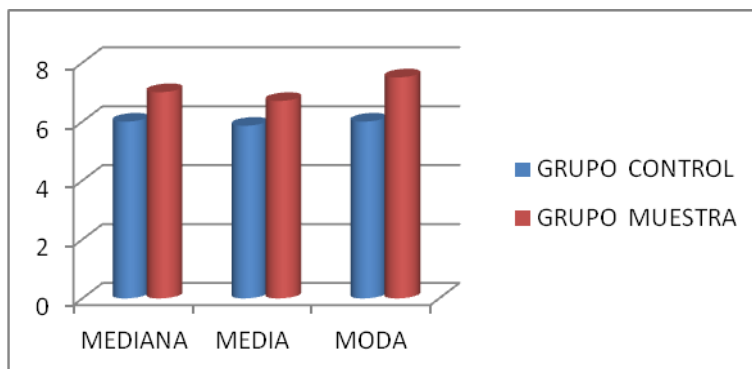


En la prueba final los resultados del grupo muestra también superaron a los del de control.

Tabla n° 22: Comparación nota final de los dos grupos

	GRUPO CONTROL	GRUPO MUESTRA
MEDIANA	6	7
MEDIA	5,86	6,7
MODA	6	7,5

Gráfico n° 93: Comparación nota final de los dos grupos



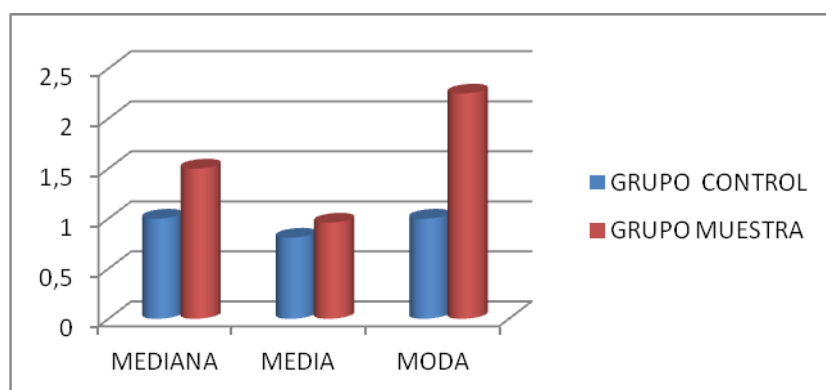
Al comparar el grado de mejora de los dos grupos, el punto central o mediana en el caso del grupo control es de 1 punto mientras que en el de muestra es de 1,5 puntos. La media es de 0,81 puntos de mejora en el grupo muestra y de 0,96 en el de control.

Finalmente 1 punto ha sido en lo que más alumnos han aumentado sus resultados en el grupo control mientras que en el de muestra es 2,25 puntos.

Tabla n° 23: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos

	GRUPO CONTROL	GRUPO MUESTRA
MEDIANA	1	1,5
MEDIA	0,81	0,96
MODA	1	2,25

Gráfico n° 94: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos



5.3.1.5. Valoración de la unidad Nuestros mitos, nuestras leyendas

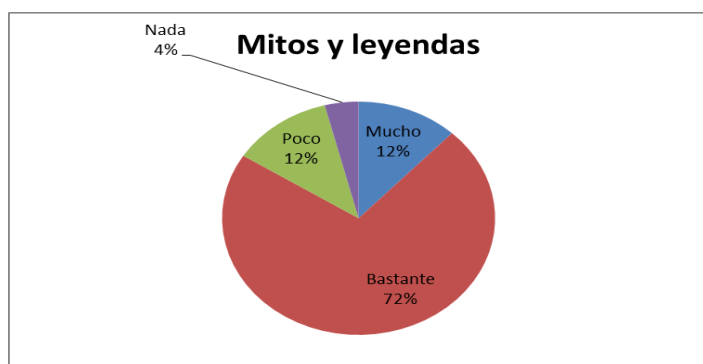
Al final de la unidad se pasó un formulario sobre las impresiones y valoraciones del alumnado al grupo muestra. Los datos obtenidos fueron:

- 1) ¿Te ha quedado claro qué es un mito y qué es una leyenda?

Tabla n° 24: Aprendizaje de los conceptos “mito” y “leyenda”

Mucho	3
Bastante	18
Poco	3
Nada	1

Gráfico n° 95: Aprendizaje de los conceptos “mito” y “leyenda”

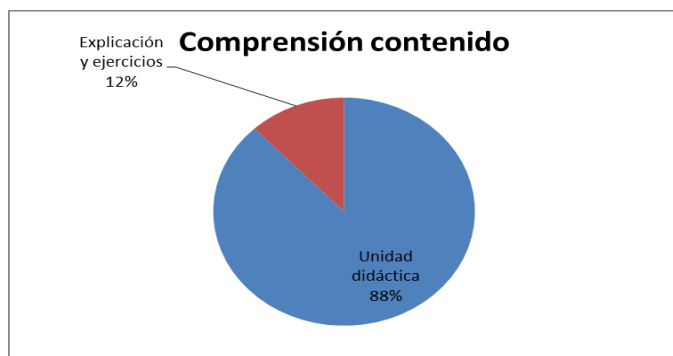


2) ¿Lo has entendido mejor como lo hemos trabajado o lo hubieras hecho mejor con la explicación de la profesora y los ejercicios del libro de texto?

Tabla n° 25: Comprensión de los contenidos según la metodología

Unidad didáctica	22
Explicación y ejercicios	3

Gráfico n° 96: Comprensión de los contenidos según la metodología

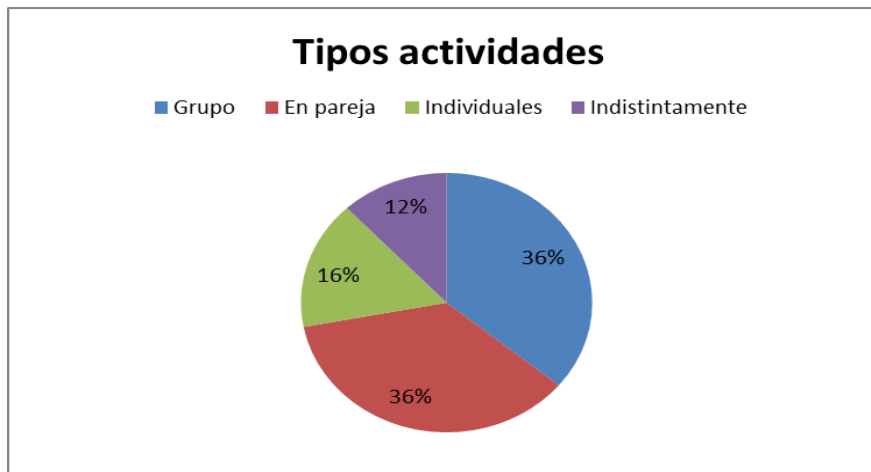


3) ¿Prefieres realizar actividades en...?

Tabla n° 26: Preferencia de agrupamientos

Grupo	9
En pareja	9
Individuales	4
Indistintamente	3

Gráfico nº 97: Preferencia de agrupamientos

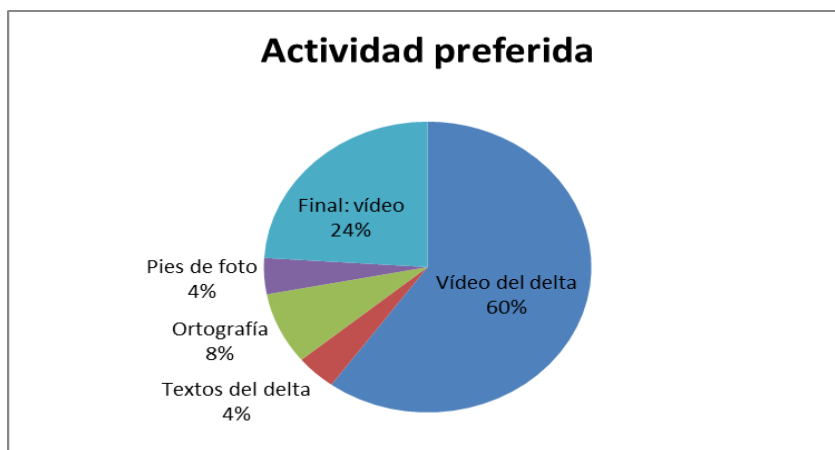


4) ¿Qué actividad te ha gustado más?

Tabla nº 27: Preferencia de actividades

Vídeo del delta	15
Textos del delta	1
Ortografía	2
Pies de foto	1
Final: vídeo	6

Gráfico nº 98: Preferencia de actividades

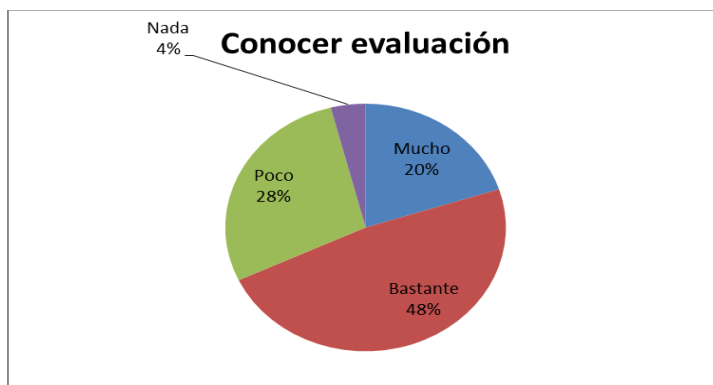


5) ¿Te ha ayudado saber, antes de hacer la tarea final, de qué se te evaluará?

Tabla n° 28: Anticipación tarea final

Mucho	5
Bastante	12
Poco	7
Nada	1

Gráfico n° 99: Anticipación tarea final

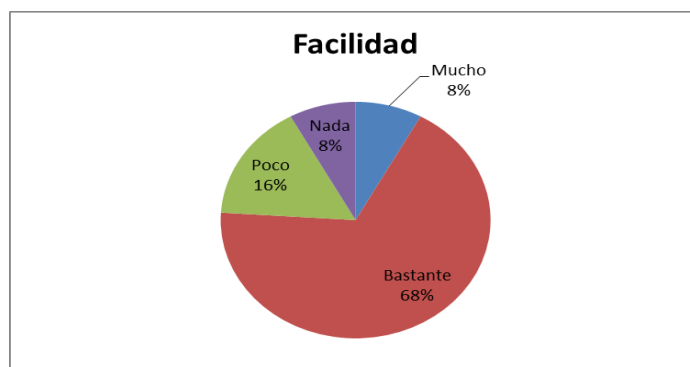


6) ¿Te ha resultado fácil realizar las actividades de esta unidad?

Tabla n° 29: Facilidad de realización de las actividades

Mucho	2
Bastante	17
Poco	4
Nada	2

Gráfico n° 100: Facilidad de realización de las actividades

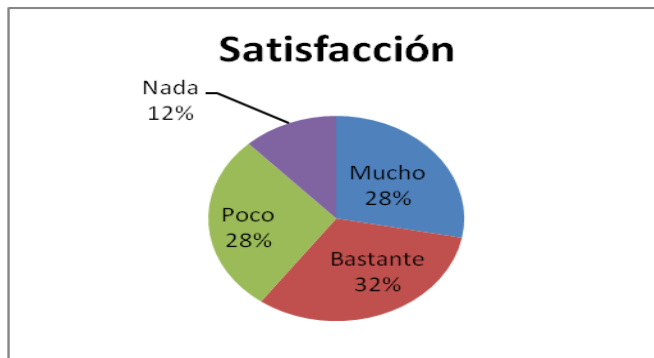


7) ¿Te lo has pasado bien realizando esta unidad?

Tabla nº 30: Gusto en la realización de la unidad

Mucho	7
Bastante	8
Poco	7
Nada	3

Gráfico nº 101: Gusto en la realización de la unidad



Vistas las valoraciones, los alumnos consideran que han aprendido los contenidos trabajados y los han asimilado mejor que con los materiales tradicionales, además han disfrutado más trabajando en grupo o en parejas. Las actividades que más les han gustado han sido las que han tenido una significación especial, por ejemplo la tarea final, en la que debían entrevistar a personas de su entorno y recoger alguna leyenda de su localidad, además de escribirla y explicarla. Han valorado también muy positivamente el haber conocido la rúbrica de evaluación previamente para tenerla en cuenta a la hora de elaborar su trabajo.

5.3.2. Resultados Unidad Didáctica: *Mi lugar preferido*

La Unidad Didáctica Mi lugar preferido se puso en práctica con un grupo de alumnos de 2º de ESO durante el curso 2014-15, concretamente a inicios del segundo trimestre, en el mismo centro de la unidad anterior. El grupo muestra trabajó el texto descriptivo con esta Unidad mientras que el de control lo hizo siguiendo una línea metodológica tradicional a partir de un libro de texto.

Las actividades iniciales y finales fueron las mismas para los dos grupos con el fin de poder comparar no solamente la progresión de cada uno, sino también entre los dos.

Antes de comenzar con las primeras actividades se pidió a los alumnos que, con motivo del Día Internacional del Agua, en el que el centro participaba como “Escuela Verda”, buscaran una imagen de un paisaje en internet donde el agua fuera el elemento protagonista y después de observarlo lo describieran. Se presentó individualmente y se corrigió por parte de la profesora mediante la siguiente rúbrica:

Cuadro n° 18: Rúbrica de evaluación inicial de la Unidad *Mi lugar preferido*

	Nivel Experimentado	Nivel Consolidado	Nivel Aprendiz	Nivel Inicial
Tipología textual (2)	El texto es una descripción de un lugar. (2)	El texto es una descripción de un lugar, aunque introduce algún otro tipo de elemento. (1,5)	El texto describe un lugar pero introduce otras tipologías textuales, de manera que no se ve claramente la descripción. (1)	El texto no es una descripción. (0)
Estructura (2)	El texto sigue un orden en la descripción. Es coherente. (2)	El texto sigue un orden bastante claro en la descripción. Es bastante coherente. (1,5)	El texto sigue un orden algo confuso en la descripción. Es poco coherente. (1)	El texto no sigue un orden en la descripción. No es coherente. (0)
Estilo (1)	En el texto hay muchas figuras	En el texto hay bastantes	En el texto hay pocas figuras	En el texto no hay figuras

	literarias propias de la descripción. (1)	figuras literarias propias de la descripción. (0,75)	literarias propias de la descripción. (0,5)	literarias propias de la descripción. (0,25)
Vocabulario (1)	El vocabulario es específico y muy adecuado al tema de la descripción. (1)	El vocabulario es bastante específico y adecuado al tema de la descripción. (0,75)	El vocabulario es poco y adecuado al tema de la descripción. (0,5)	El vocabulario no es específico ni adecuado al tema de la descripción. (0,25)
Cohesión (1)	En el texto se utilizan los verbos adecuadamente, además de los conectores necesarios. (1)	En el texto se utilizan los verbos adecuadamente, además de algunos conectores necesarios. (0,75)	En el texto hay poca cohesión entre los verbos o no se usan adecuadamente. Aparecen pocos conectores. (0,5)	En el texto apenas existe cohesión entre los verbos o no se usan adecuadamente. No aparecen conectores. (0,25)
Corrección (2)	El texto no presenta faltas de ortografía. (2)	El texto no presenta más de 3 faltas de ortografía. (1,5)	El texto no presenta más de 5 faltas de ortografía. (1)	El texto presenta más de 5 faltas de ortografía. (0,5)
Presentación escrita (1)	El texto presenta título, márgenes, alineación recta y caligrafía clara. (1)	El texto no presenta uno de los siguientes elementos: título, márgenes,	El texto no presenta dos de los siguientes elementos: título, márgenes,	El texto no presenta más de dos de los siguientes elementos: título,

		alineación recta y caligrafía clara. (0,75)	alineación recta y caligrafía clara (0,5)	márgenes, alineación recta y caligrafía clara (0,25)
--	--	--	--	---

5.3.2.1. Resultados de la prueba inicial en los dos grupos

El grupo control estaba formado por 23 alumnos y el muestra por 19. A todos ellos se les pidió un texto descriptivo a partir de una imagen en internet en la cual el elemento protagonista fuera el agua.

Se eliminó de la prueba a cuatro alumnos del grupo muestra y dos alumnos del grupo control, porque no habían entregado el texto inicial, unos por ausencia, otros por omisión dado que no se podía observar su progreso.

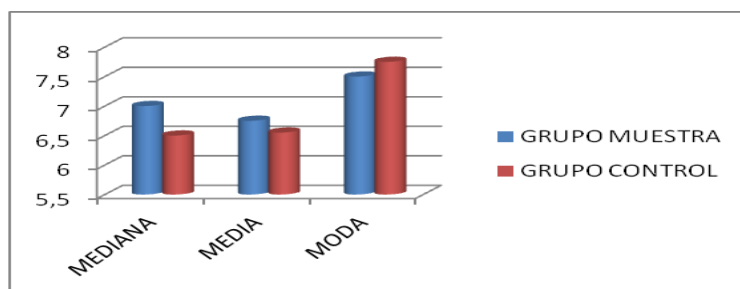
Respecto a la nota inicial, no se observaron grandes diferencias de resultados entre un grupo y el otro, aunque el de muestra fue escasamente superior al de control.

Cabe destacar que el grupo muestra no era homogéneo. Existía una clara división entre alumnos de resultados académicos excelentes y alumnos desmotivados que a menudo no entregaban los trabajos o lo hacían sin apenas interés. En cambio, el grupo control era más homogéneo, pues el número de alumnos brillantes era inferior.

Tabla nº 31: Evaluación inicial del texto descriptivo

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	7	6,75	7,5
GRUPO CONTROL	6,5	6,55	7,75

Gráfico nº 102: Evaluación inicial del texto descriptivo

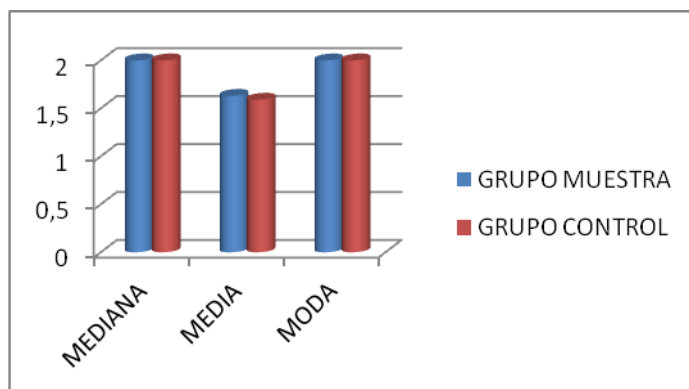


El primer indicador, Tipología textual, evalúa si el alumno ha realizado realmente un texto descriptivo. La indicación que se dio era que buscaran una imagen en internet donde el agua fuera protagonista de un paisaje, en el que hubiera suficientes elementos para hacer una descripción. Por tanto se valoraba que el alumno realizara un texto ajustado a esta tipología textual. En este caso, la mayor parte entendió el enunciado de la prueba y demostró tener claro qué es un texto descriptivo pues los resultados obtenidos fueron:

Tabla n° 32: Nota obtenida en el indicador Tipología textual

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	2	1,63	2
GRUPO CONTROL	2	1,59	2

Gráfico n° 103: Nota obtenida en el indicador Tipología textual

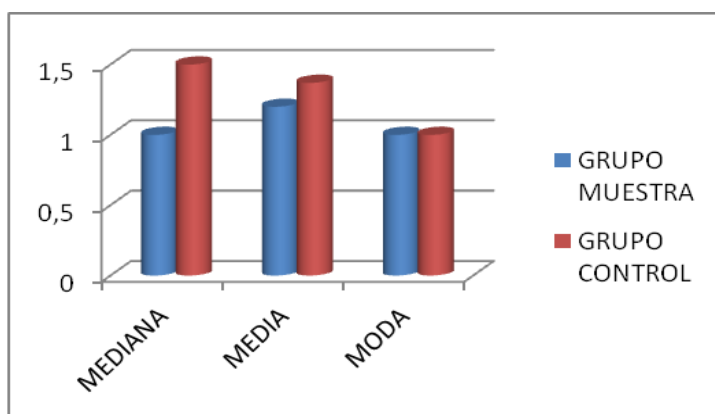


En la estructura, sobre 2 puntos, se valoraba si el texto estaba bien organizado, tenía un título o introducción al elemento descrito y si se seguía un orden progresivo. En general, la mayor parte de los alumnos estructuraron bastante correctamente el texto. El grupo control mostró una tendencia a hacerlo un poco mejor que el grupo muestra.

Tabla n° 33: Nota obtenida en el indicador de la Estructura

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	1	1,2	1
GRUPO CONTROL	1,5	1,37	1

Gráfico n° 104: Nota obtenida en el uso de la Estructura

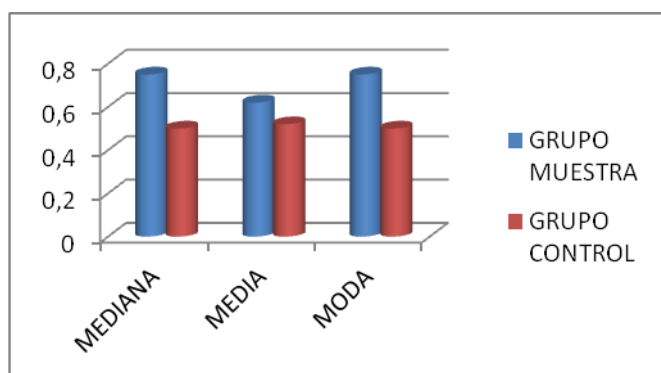


En el estilo, se tenía en cuenta la calidad literaria del texto, respecto a los recursos más habituales en este tipo de texto: personificaciones, comparaciones, epítetos, metáforas, metonimias, aunque el alumno no conozca propiamente los conceptos pero sí sepa utilizarlos como mecanismo de embellecimiento del texto. En este apartado, el grupo muestra obtuvo mejores resultados que el de control.

Tabla n° 34: Nota obtenida en el indicador de Estilo

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	0,75	0,62	0,75
GRUPO CONTROL	0,5	0,52	0,5

Gráfico nº 105: Nota obtenida en el indicador de Estilo

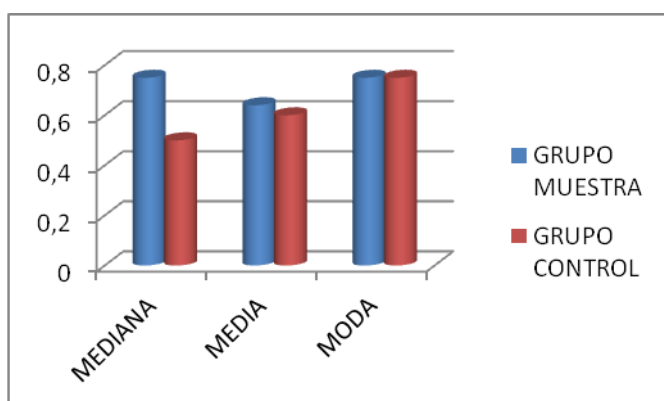


En el vocabulario se valoraba la precisión a este respecto a la hora de describir la imagen que acompañaba al texto. Cabe destacar que no suponía una gran dificultad ya que la mayor parte de imágenes presentaban elementos conocidos por los alumnos, aunque algunos de ellos presentaron poca riqueza y variación, además de interferencias lingüísticas con su lengua materna: el catalán. En este aspecto las habilidades estilísticas del grupo muestra también fueron superiores a las del de control.

Tabla nº 35: Nota obtenida en el indicador de Vocabulario

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	0,75	0,64	0,75
GRUPO CONTROL	0,5	0,6	0,75

Gráfico nº 106: Nota obtenida en el indicador de Vocabulario

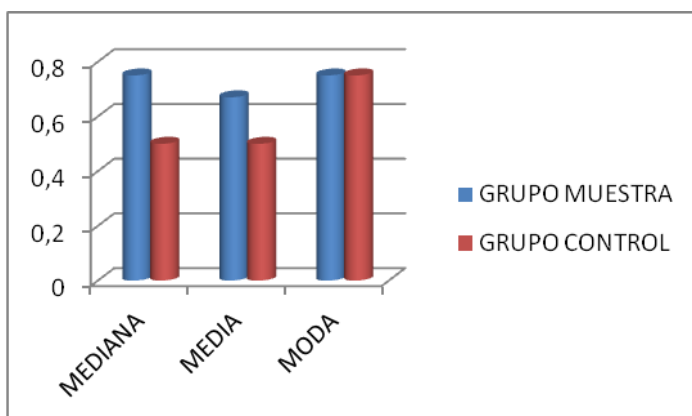


En la cohesión se pretendía que los alumnos realizaran adecuadamente la concordancia entre el sujeto y los tiempos verbales y usaran abundantes conectores (sobre todo espaciales) de forma correcta para situar los elementos descritos.

Tabla n° 36: Nota obtenida en el indicador de Cohesión

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	0,75	0,67	0,75
GRUPO CONTROL	0,5	0,5	0,75

Gráfico n° 107: Nota obtenida en el indicador de Cohesión

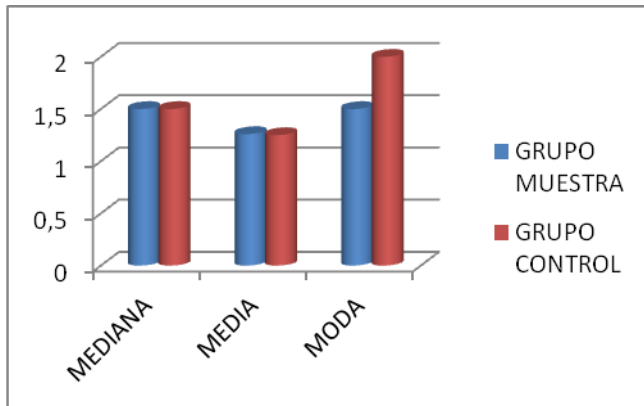


En la corrección se tenían en cuenta básicamente las faltas de ortografía. Este ejercicio se podía realizar utilizando un procesador de texto. Por este motivo, apenas se produjeron errores ortográficos. Los resultados de ambos grupos fueron muy similares.

Tabla n° 37: Nota obtenida en el indicador de Corrección

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	1,5	1,26	1,5
GRUPO CONTROL	1,5	1,25	2

Gráfico n° 108: Nota obtenida en el indicador de Corrección

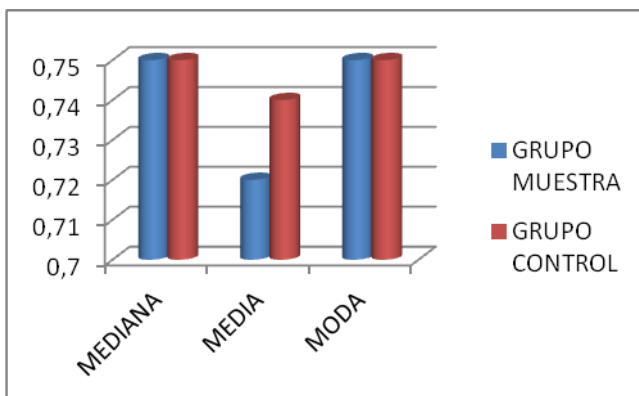


La presentación obtuvo resultados bastante buenos debido a que, como se ha señalado, el texto se realizó mediante un procesador. Lo que impidió llegar a notas superiores fue que muchos de los alumnos no incluyeron un título apropiado a la imagen y al texto y/o no justificaron los márgenes.

Tabla n° 38: Nota obtenida en el indicador de Presentación

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	0,75	0,72	0,75
GRUPO CONTROL	0,75	0,74	0,75

Gráfico n° 109: Nota obtenida en el indicador de Presentación



5.3.2.2. Resultados de la prueba final en el grupo control

La Unidad didáctica se desarrolló durante 15 sesiones, en las cuales los alumnos siguieron la explicación de la profesora a partir de la teoría explicitada en el libro de texto y realizaron actividades propuestas por el mismo manual, básicamente de comprensión lectora. Para poder trabajar y evaluar a los alumnos de este grupo sobre los mismos contenidos de sintaxis incluidos en la Unidad Didáctica *Nuestro lugar preferido*, se utilizó la misma metodología que en el estudio de la tipología textual: explicación y ejercicios de respuesta única.

La evaluación no se hizo con ningún instrumento específico sino a través de los criterios marcados por los contenidos trabajados: temática, estructura, estilo y presentación. En este caso no se usó la rúbrica porque no es un instrumento de evaluación habitual en la enseñanza tradicional.

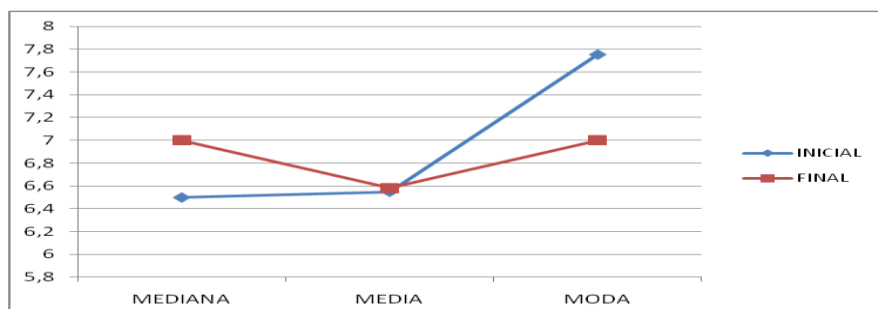
La mediana de la evaluación final fue de 7, la media 6,58 y la moda 7.

Al comparar la evaluación inicial con la final del grupo control, observamos que se produjo una mejora poco significativa.

Tabla n° 39: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final del grupo control

	MEDIANA	MEDIA	MODA
INICIAL	6,5	6,55	7,75
FINAL	7	6,58	7
DIF	0,5	0,03	-0,75

Gráfico n° 110: Comparación de la mediana, media y moda de la prueba inicial y de la final del grupo control



En el análisis individualizado de cada alumno, mejoraron la nota 12 alumnos de 25 (48%).

Tabla n° 40: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo control

	INICIAL	FINAL
Alumno 1	9,5	7,5
Alumno 2	7,75	9
Alumno 3	4,25	3,5
Alumno 4	5,5	5,75
Alumno 5	6,5	7
Alumno 6	9	8,75
Alumno 7	7,25	5,5
Alumno 8	5,25	5,5
Alumno 9	6,25	7
Alumno 10	6,5	5,75
Alumno 11	7,75	4,75
Alumno 12	8,25	4,75
Alumno 13	7,75	4,75
Alumno 14	5	7,5
Alumno 15	5,75	9
Alumno 16	4,75	7
Alumno 17	3,75	7,75
Alumno 18	9,5	7

Alumno 19	4,5	6
Alumno 20	7,5	7,75
Alumno 21	6,25	8,75
Alumno 22	6,75	5,5
Alumno 23	5,5	5,5

Gráfico n° 111: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo control

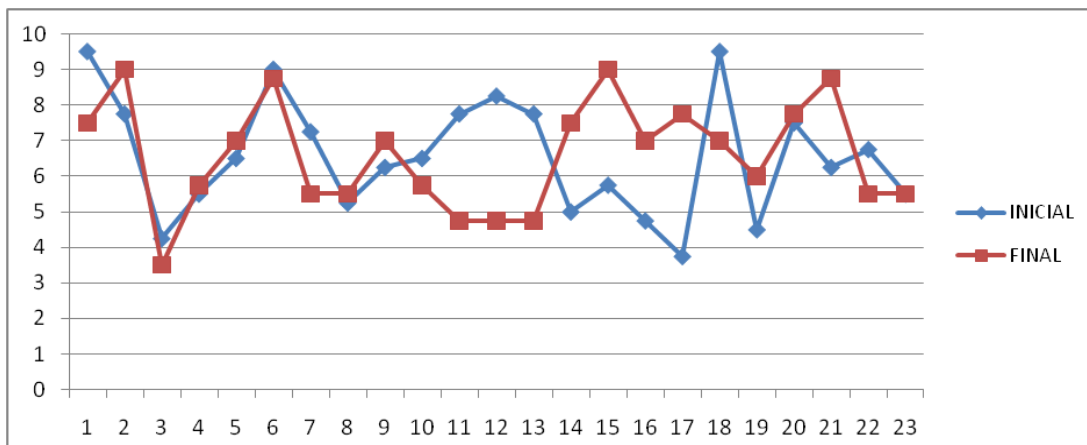


Tabla n° 41: Diferencia entre la nota inicial y final de cada alumno

	INICIAL	FINAL	DIFERENCIA
Alumno 1	9,5	7,5	-2
Alumno 2	7,75	9	1,25
Alumno 3	4,25	3,5	-0,75
Alumno 4	5,5	5,75	0,25
Alumno 5	6,5	7	0,5
Alumno 6	9	8,75	-0,25
Alumno 7	7,25	5,5	-1,75
Alumno 8	5,25	5,5	0,25
Alumno 9	6,25	7	0,75
Alumno 10	6,5	5,75	-0,75
Alumno 11	7,75	4,75	-3
Alumno 12	8,25	4,75	-3,5
Alumno 13	7,75	4,75	-3

Alumno 14	5	7,5	2,5
Alumno 15	5,75	9	3,25
Alumno 16	4,75	7	2,25
Alumno 17	3,75	7,75	4
Alumno 18	9,5	7	-2,5
Alumno 19	4,5	6	1,5
Alumno 20	7,5	7,75	0,25
Alumno 21	6,25	8,75	2,5
Alumno 22	6,75	5,5	-1,25
Alumno 23	5,5	5,5	0
MEDIANA			0,25
MEDIA			0,02173913
MODA			0,25

5.3.2.3. Resultados de la prueba final en el grupo muestra

La Unidad didáctica se desarrolló durante 16 sesiones, en las cuales, los alumnos realizaron actividades relacionadas con las características de la tipología textual, pero también de comprensión lectora, expresión y comprensión oral, ortografía y sintaxis. Sobre esta última disciplina se partió de los textos y de las propias creaciones de los estudiantes para asimilar las características de los complementos verbales. Como complemento formativo, se realizaron algunas actividades de respuesta única propuestas por el libro de texto.

Antes de empezar la Unidad didáctica se explicó a los discentes la tarea final que deberían realizar y se comentó la rúbrica de evaluación. En esta ya no se tenía en cuenta si la tipología textual era adecuada o no porque mediante la tarea inicial se había comprobado que era un contenido que ya estaba asimilado. En cambio, se dio mayor importancia a aspectos de estilo y a la presentación oral.

Cuadro nº 19: Rúbrica de evaluación de la tarea final

	Nivell Experimentat	Nivell Consolidat	Nivell Aprenent	Nivell Inicial
Objectiu de l'activitat (1,5)	He aconseguit convèncer els meus companys que aquest	He aconseguit convèncer els meus companys que aquest	Els he dit als meus companys que aquest lloc és el meu favorit	No he convençut gens ni mica els meus companys que

	lloc és el meu lloc favorit: té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiats les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (1,5)	lloc és el meu lloc favorit però no he aconseguit algunes de les següents finalitats: que té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiats les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (1)	però amb el meu discurs no els he acabat de convèncer perquè no els he demostrat la major part d'aquestes idees: que té un interès especial per a mi, hi he viscut experiències personals, l'he presentat com un lloc especial, els he contagiats les ganes d'observar-lo, gaudir-ne... (0,5)	el lloc que he descrit és el meu lloc favorit. (0)
Element descrit (1)	He descrit el meu lloc favorit completament. (1)	He descrit el meu lloc favorit en gairebé totes les seues parts. (0,75)	He descrit el meu lloc favorit però m'he deixat la meitat de les seues parts. (0,5)	Només he descrit el meu lloc favorit en alguna de les seues parts. (0,25)
Ordre de la descripció (1)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) amb els connectors adients per indicar-ho. (1)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) però m'he deixat alguns dels connectors adients per indicar-ho o n'he utilitzat algun amb un valor incorrecte. (0,75)	En la descripció he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...) però sense els connectors adients per indicar-ho. (0,5)	La descripció no he seguit un ordre lògic (de dalt a baix, de baix a dalt, de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta...). (0,25)
Temps verbal (1)	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció i he fet les concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta. (1)	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció però no he fet algunes concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta.	He utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció però no he fet la major part de concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma	No he utilitzat el temps verbal adequat per a la descripció i/o no he fet la major part de concordances amb els subjectes i amb altres temps verbals de forma correcta.

		(0,75)	correcta. (0,5)	(0)
Adjectivació (1)	Els adjectius o altres expressions adjectives eren adients a l'element descrit i no hi hagut contradiccions. (1)	Els adjectius o altres expressions adjectives eren adients a l'element descrit i però hi hagut algunes contradiccions. (0,75)	He utilitzat pocs adjectius o altres expressions adjectives adients a l'element descrit. (0,5)	Gairebé no hi ha adjectius o expressions adjectives i/o no són adients a l'element descrit. (0,25)
Figures literàries (0,5)	He utilitzat abundants i imaginatives figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,5)	He utilitzat algunes figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,25)	He utilitzat poques i/o molt habituals figures literàries: metàfores, comparacions, hipèrboles... per descriure el meu lloc preferit. (0,15)	No he utilitzat figures literàries per descriure el meu lloc preferit. (0)
Vocabulari (1)	El vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (1)	Bona part del vocabulari que he utilitzat és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit. (0,75)	Bona part del vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari molt general, poc precís. (0,5)	El vocabulari que he utilitzat no és l'adequat per a descriure de forma precisa tots els elements del meu lloc favorit o utilitzo un vocabulari general i gens precís. (0,25)
Correcció (2)	El text no presenta faltes d'ortografia. (2)	El text no presenta més de 3 faltes d'ortografia. (1,5)	El text no presenta més de 5 faltes d'ortografia. (1)	El text presenta més de 5 faltes d'ortografia. (0,5)
Presentació escrita (1)	El text presenta títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (1)	El text no presenta un dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,75)	El text no presenta dos dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,5)	El text no presenta més de dos dels següents elements: títol, marges, alienació recta i cal·ligrafia clara. (0,25)
Presentació oral	En la meua	En la meua	En la meua	En la meua

(1)	presentació oral he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent. (1)	presentació oral no he fet una de les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent, o alguna d'elles en algun moment no les he mostrat. (0,75)	presentació oral no he fet dos de les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent, o alguna d'elles només les he mostrat en algunes moments. (0,5)	presentació oral no he fet mantingut gairebé gens les següents actituds: he mirat a la càmera, he sigut clar en la meua dicció, he assenyalat els elements que anava descrivint i m'he mostrat convincent. (0,25)
-----	--	---	--	---

Los aspectos más relevantes de mejora fueron: el objetivo de la tarea, la descripción de todos los elementos relevantes de su lugar preferido, el orden a la hora de presentarlos y las concordancias verbales. Todavía quedó margen de mejora en el estilo ya que, a pesar de la abundancia de adjetivos utilizados, estos eran en gran parte tópicos. Las figuras literarias fueron más bien escasas. Predominaban las comparaciones y alguna metáfora. En general, se deduce que los alumnos están acostumbrados a elaborar descripciones científicas pero no literarias y subjetivas.

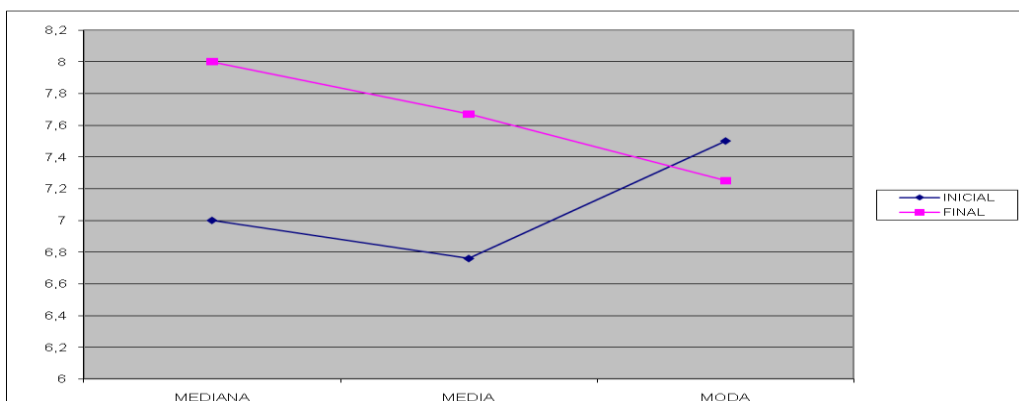
La mediana de la evaluación final fue de 8, la media 7,67 y la moda 7,25.

Si se compara la evaluación inicial con la final del grupo muestra, se observa una importante mejora.

Tabla nº 42: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final del grupo muestra

	MEDIANA	MEDIA	MODA
INICIAL	7	6,76	7,5
FINAL	8	7,67	7,25
DIFERENCIA	1	0,91	-0,25

Gráfico n° 112: Comparación de la mediana, media y modal de la prueba inicial y la final del grupo muestra



En el análisis individual de los alumnos, a los cuales se ha adjudicado un número, se ve que en la mayor parte de ellos, 13 de 19 (68%), se produjo mejora de calificación.

Tabla n° 43: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra

INICIAL	FINAL
Alumno 1	8 9
Alumno 2	8,75 9
Alumno 3	8,5 9,75
Alumno 4	10 7,25
Alumno 5	5,25 6,5
Alumno 6	7 6,75
Alumno 7	7,5 7,25
Alumno 8	6,25 7,25
Alumno 9	7,5 6
Alumno 10	7,25 9
Alumno 11	7,5 8
Alumno 12	6 6
Alumno 13	6,75 8,25
Alumno 14	7 8,75
Alumno 15	6 8,5
Alumno 16	3 3

Alumno 17	6,75	9,75
Alumno 18	4,5	7,25
Alumno 19	5	8,5

Gráfico n° 113: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra

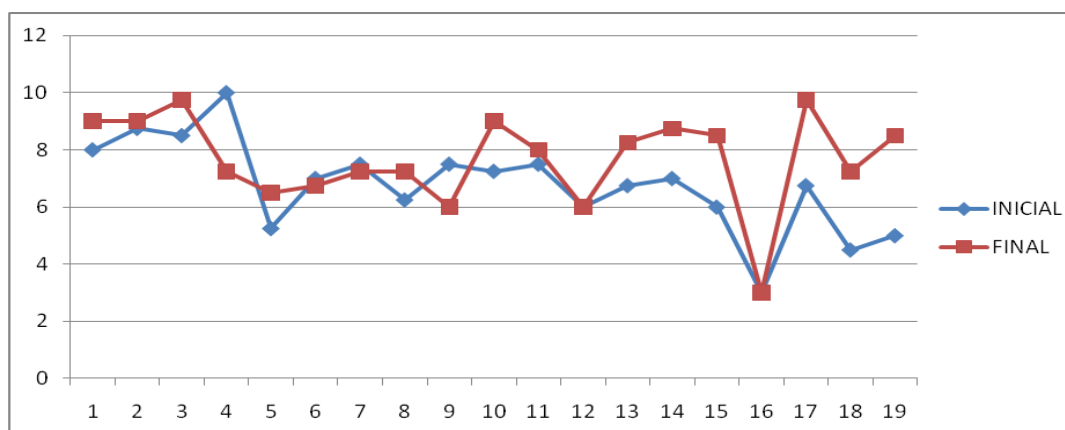


Tabla n° 44: Comparación de la nota inicial y final de cada alumno del grupo muestra

	INICIAL	FINAL	DIFEREN
Alumno 1	8	9	1
Alumno 2	8,75	9	0,25
Alumno 3	8,5	9,75	1,25
Alumno 4	10	7,25	-2,75
Alumno 5	5,25	6,5	1,25
Alumno 6	7	6,75	-0,25
Alumno 7	7,5	7,25	-0,25
Alumno 8	6,25	7,25	1
Alumno 9	7,5	6	-1,5
Alumno 10	7,25	9	1,75
Alumno 11	7,5	8	0,5
Alumno 12	6	6	0
Alumno 13	6,75	8,25	1,5
Alumno 14	7	8,75	1,75
Alumno 15	6	8,5	2,5

Alumno 16	3	3	0
Alumno 17	6,75	9,75	3
Alumno 18	4,5	7,25	2,75
Alumno 19	5	8,5	3,5
MEDIANA			1
MEDIA			0,78409091
MODA			1

5.3.2.4. Comparación de los resultados finales de los dos grupos

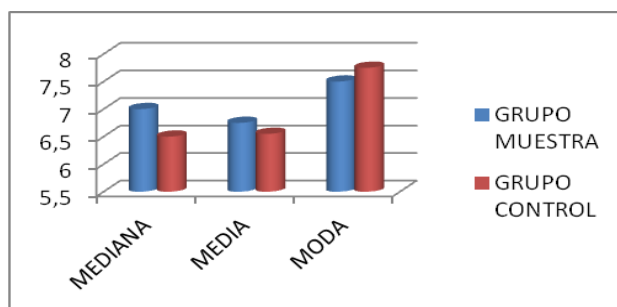
En primer lugar hay que señalar que los dos grupos realizaron las mismas pruebas iniciales y finales. La diferencia estribó en la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utilizó en cada uno de los grupos.

En cuanto a la nota inicial, el grupo muestra obtuvo mejores resultados que el grupo control, aunque la diferencia no era muy significativa. En la nota más habitual, la moda, el grupo 2 superó al 1, aunque solo en 0,25 puntos.

Tabla nº 45: Comparación nota inicial de los dos grupos

	GRUPO MUESTRA	GRUPO CONTROL
MEDIANA	7	6,5
MEDIA	6,75	6,55
MODA	7,5	7,75

Gráfico nº 114: Comparación nota inicial de los dos grupos



En la nota final, los dos grupos mejoraron. En esta prueba el grupo muestra obtuvo mejores resultados en las tres medidas respecto al grupo control.

Tabla n° 46: Comparación nota final de los dos grupos

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	8	7,67	7,25
GRUPO CONTROL	7	6,58	7

Gráfico n° 115: Comparación nota final de los dos grupos

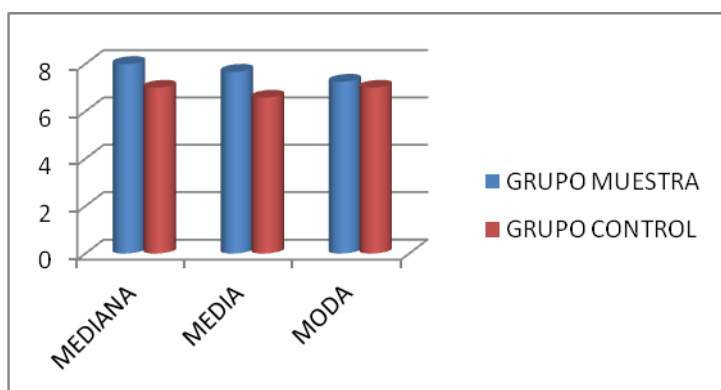
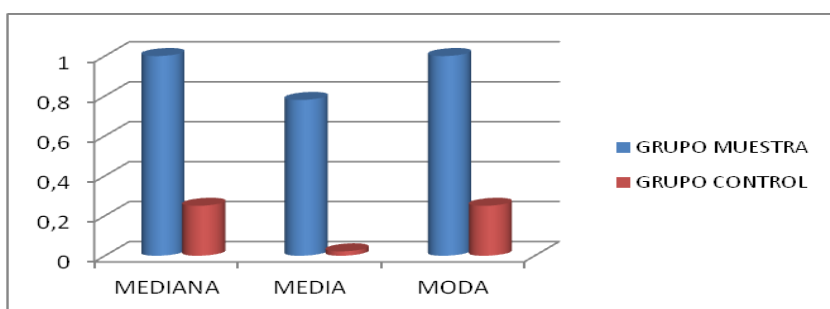


Tabla n° 47: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	1	0,78	1
GRUPO CONTROL	0,25	0,022	0,25

Gráfico n° 116: Comparación de las diferencias entre los resultados iniciales y finales de los dos grupos



5.3.2.5. Valoración de la unidad *Mi lugar preferido*

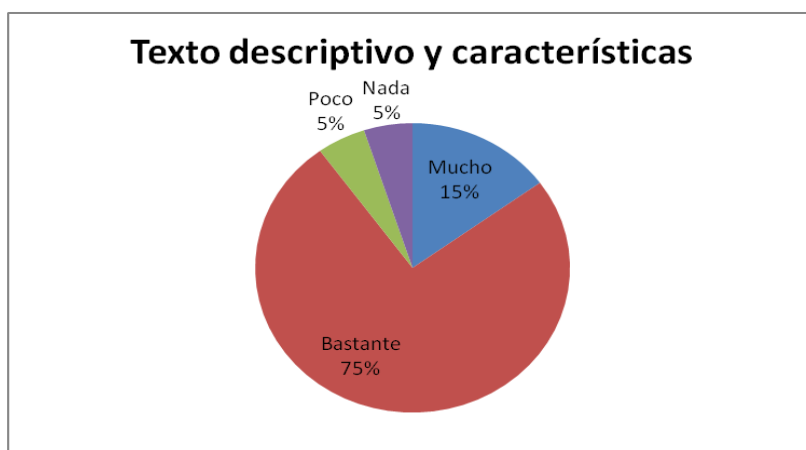
Una vez acababa la Unidad Didáctica se pasó a los alumnos del grupo muestra un formulario anónimo de satisfacción sobre la metodología de trabajo. Las valoraciones fueron en todos los aspectos positivas o muy positivas.

- 1) ¿Te ha quedado claro qué es un texto descriptivo y sus características?

Tabla nº 48: Aprendizaje de las características de la descripción

Mucho	3
Bastante	15
Poco	1
Nada	1

Gráfico nº 117: Aprendizaje de las características de la descripción

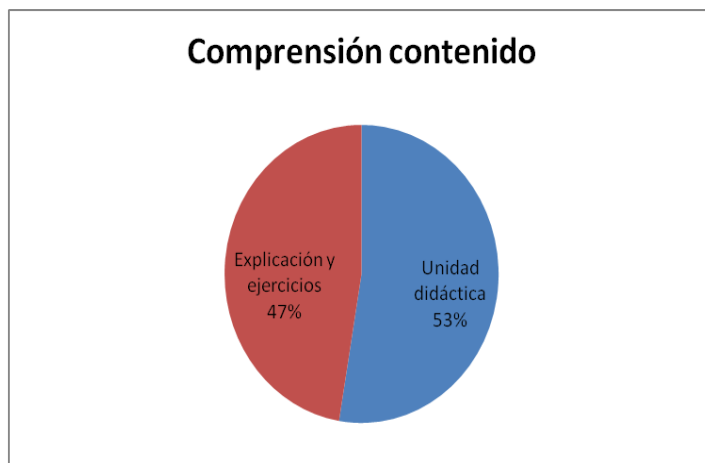


- 2) ¿Lo has entendido mejor como lo hemos trabajado o lo hubieras hecho mejor con la explicación de la profesora y con los ejercicios del libro de texto?

Tabla nº 49: Comprensión de los contenidos según la metodología

Unidad didáctica	10
Explicación y ejercicios	9

Gráfico nº 118: Comprensión de los contenidos según la metodología

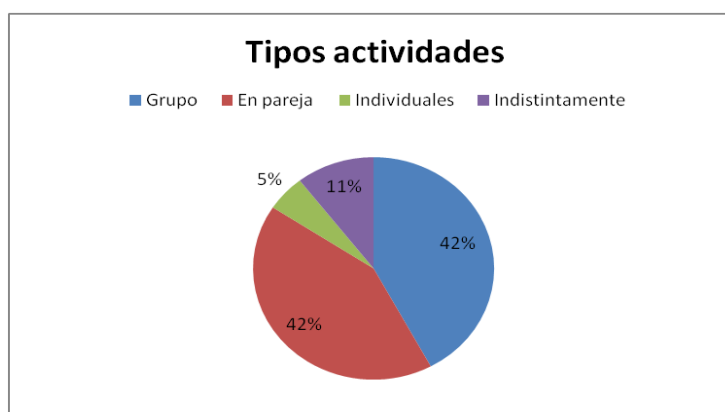


3) ¿Prefieres realizar actividades en...?

Tabla nº 50: Preferencia de agrupamientos

Grupo	8
En pareja	8
Individuales	1
Indistintamente	2

Gráfico nº 119: Preferencia de agrupamientos



4) ¿Qué actividad te ha gustado más?

Tabla nº 51: Preferencia de actividades

Vídeo del delta	5
Textos del delta	1

Ortografía	0
Pies de foto	2
Final: vídeo	11

Gráfico nº 120: Preferencia de actividades

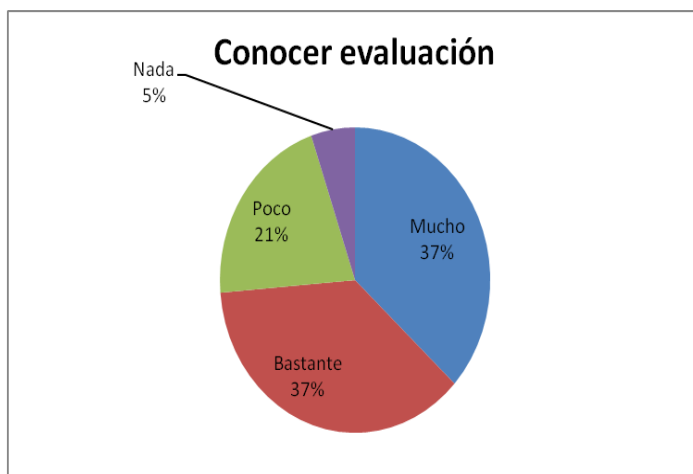


5) ¿Te ha ayudado saber de qué se te evaluará antes de hacer la actividad?

Tabla nº 52: Anticipación tarea final

Mucho	7
Bastante	7
Poco	4
Nada	1

Gráfico nº 121: Anticipación tarea final

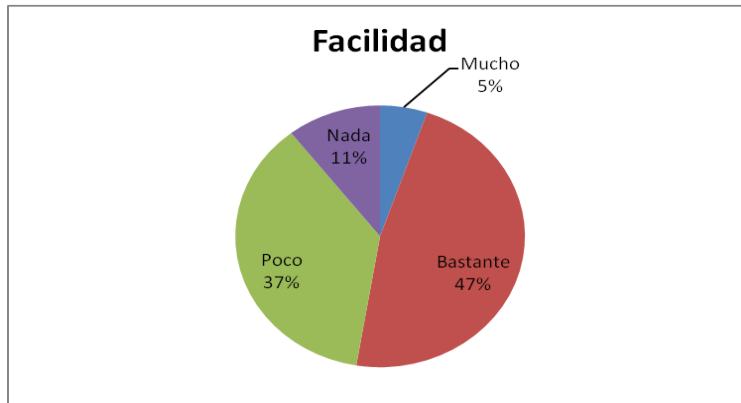


5) ¿Te ha resultado fácil realizar las actividades de esta unidad?

Tabla nº 53: Facilidad de realización de las actividades

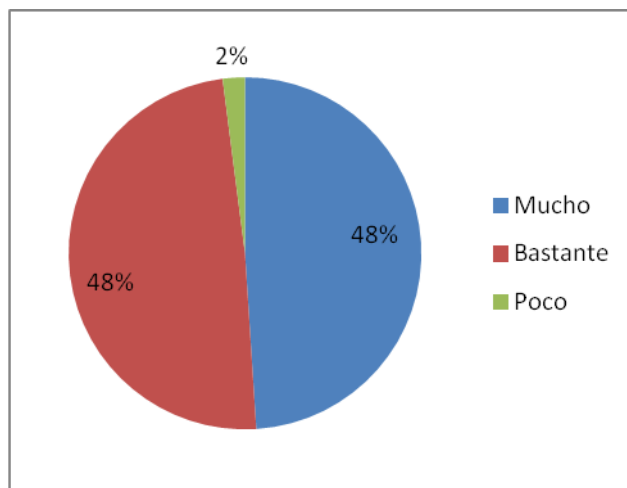
Mucho	1
Bastante	9
Poco	7
Nada	2

Gráfico nº 122: Facilidad de realización de las actividades



7) ¿Te lo has pasado bien realizando esta unidad?

Tabla 70: Gusto en la realización de la unidad



5.3.3. Análisis de la prueba de sintaxis

Durante el 2º curso de ESO, en que los alumnos de un grupo trabajaron el texto descriptivo con la Unidad Didáctica *Nuestro lugar preferido* y el otro mediante una

metodología tradicional, se introdujeron contenidos gramaticales, concretamente sintácticos.

En la Unidad Didáctica *Nuestro lugar preferido* dichos contenidos se incluyeron en forma de actividades de producción escrita en las cuales debían usar determinados contenidos gramaticales después de la reflexión. Los alumnos de este grupo muestra, a partir de una salida, debían hacer fotografías y posteriormente redactar frases cortas como pie de foto. Después tenían que proyectar las imágenes en la PDI junto a la oración. A partir de sus propias producciones y de sus aportaciones se estudiaron contenidos como la distinción entre sujeto y predicado y las características de los complementos verbales. La profesora únicamente fue recogiendo las ideas presentadas por los estudiantes, planteando dudas que se iban resolviendo entre todos y poniéndolas en orden, de manera que, al final, el marco teórico, junto a los ejemplos que se habían ido exponiendo, quedaron registrados en sus cuadernos. Para acabar de afianzar su asimilación, se realizaron actividades formativas del libro de texto.

El grupo de control trabajó el tema solamente con el libro de texto, complementado con algunas fichas preparadas por la profesora. En los dos tipos de materiales, las actividades se realizaban después de la explicación teórica y eran de respuesta cerrada.

Finalmente, los dos grupos hicieron una prueba evaluativa sobre los complementos verbales que consistía en identificarlos en oraciones simples.

En el grupo muestra participaron 22 alumnos y la superaron 19 (86%). Los 25 estudiantes del grupo control realizaron la prueba, de los cuales 3 (88%) obtuvieron una nota igual o superior a 5.

Tabla n° 54: Resultados de la prueba de sintaxis en el grupo de muestra y en el grupo control

GRUPO MUESTRA

Alumno 1	9
Alumno 2	8
Alumno 3	9
Alumno 4	9,5
Alumno 5	6,5
Alumno 6	6,5
Alumno 7	5,5
Alumno 8	6,5
Alumno 9	5,5
Alumno 10	4,75
Alumno 11	9,5
Alumno 12	9,5
Alumno 13	5,75
Alumno 14	7,5
Alumno 15	9
Alumno 16	8,75
Alumno 17	4,25
Alumno 18	8,25
Alumno 19	7,75
Alumno 20	5,75
Alumno 21	3,5
Alumno 22	9

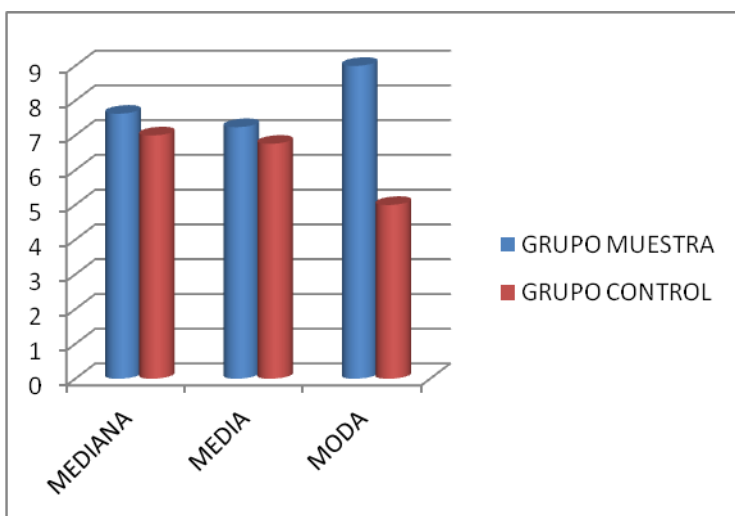
GRUPO CONTROL

Alumno 1	8
Alumno 2	7
Alumno 3	5,5
Alumno 4	8,5
Alumno 5	5,75
Alumno 6	8,5
Alumno 7	10
Alumno 8	9,25
Alumno 9	6,25
Alumno 10	7,75
Alumno 11	7,5
Alumno 12	5
Alumno 13	4,5
Alumno 14	5
Alumno 15	5
Alumno 16	4,75
Alumno 17	8
Alumno 18	4,75
Alumno 19	5,75
Alumno 20	7,75
Alumno 21	7,5
Alumno 22	5,25
Alumno 23	7
Alumno 24	6,5
Alumno 25	8,25

Tabla nº 55: Comparación de la mediana, media y moda de los dos grupos en la prueba de sintaxis

	MEDIANA	MEDIA	MODA
GRUPO MUESTRA	7,625	7,2386	9
GRUPO CONTROL	7	6,76	5

Gráfico nº 124: Comparación de la mediana, media y moda de los dos grupos en la prueba de sintaxis



Tanto los resultados del grupo muestra como del de control fueron bastante satisfactorios ya que casi todos los alumnos aprobaron y los que no lo hicieron estaban por encima del 3.

Al comparar las estadísticas se ve que, en los tres parámetros, el grupo muestra supera al grupo control aproximadamente en 0,5 puntos tanto en la mediana como en la media. Por lo que respecta a la moda, la diferencia es mucho más apreciable ya que, como hemos dicho, en el grupo muestra destaca un buen grupo de alumnos con notas excelentes.

5.3.4. Resultados de la Unidad Didáctica: *Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX*

Esta constelación literaria en la que se integran contenidos de todas las dimensiones lingüísticas se desarrolló durante el primer trimestre del curso 2016-17 con el mismo grupo de de alumnos con el que se llevó a cabo toda la investigación.

Los dos grupos que participaron cursaban 4º de ESO y suman un total de 41 alumnos, aunque solo respondieron a las cuestiones 36 de ellos. En esta unidad, a diferencia de las dos anteriores, no se creó un grupo de control, ya que todos los estudiantes trabajaron los contenidos con el material elaborado por la profesora.

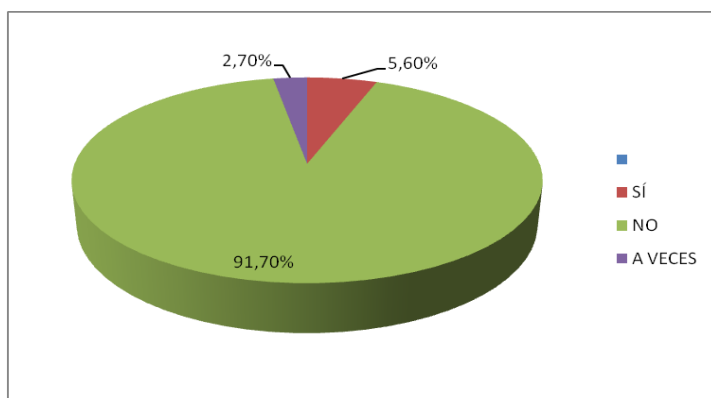
Dicho material no se diseñó para ser evaluado mediante una única prueba sino a través de la realización de diferentes tareas comunicativas. Por este motivo, no se realizó ni una prueba inicial ni una final de contenidos, con las que comparar resultados.

El objetivo del cuestionario que se presenta a continuación no era conocer el nivel inicial de conocimientos sobre los contenidos que se trabajaron en la unidad sino las impresiones, percepciones e intuiciones de los alumnos sobre ellos.

5.3.4.1. Cuestionario inicial

1) ¿Sueles leer poesía?

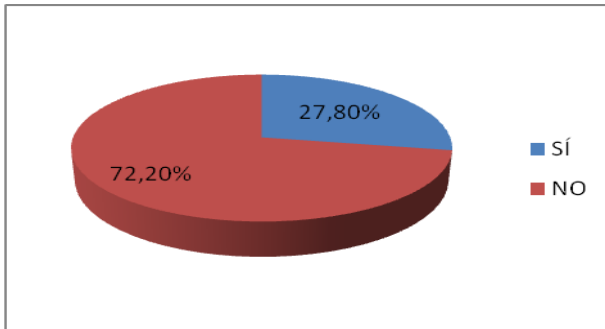
Gráfico nº 125: ¿Sueles leer poesía?



Mayoritariamente los alumnos no suelen leer poesía.

2) ¿Te gusta leer poesía?

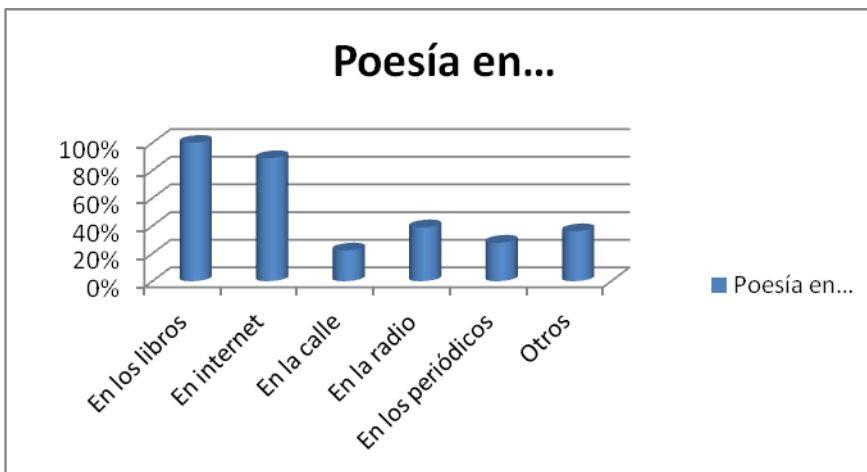
Gráfico n° 126: ¿Te gusta leer poesía?



Se aprecia que a la mayor parte de los alumnos no les gusta leer poesía.

3) ¿Dónde se puede leer o escuchar poesía?

Gráfico n° 127: Poesía en...

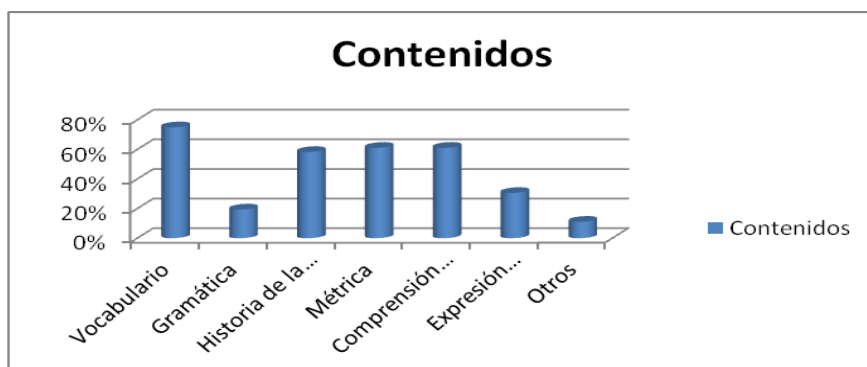


En este caso, la pregunta permitía más de una respuesta.

Buena parte del alumnado entiende que la poesía se encuentra en soporte escrito, bien en los libros bien en internet. En menor grado, consideran que la pueden escuchar en otros canales, sobre todo de forma oral.

4) ¿Qué contenidos crees que se pueden aprender con la poesía?

Gráfico n° 128: Contenidos a trabajar con la poesía



Esta pregunta también admitía diversas respuestas.

El alumnado considera que, trabajando con textos poéticos, pueden aprender contenidos de diferentes dimensiones, aunque aquellos que creen que se puede integrar la gramática en el aprendizaje de este género son minoría: cabe recordar que uno de los objetivos de esta tesis es la integración de la gramática en el aprendizaje de lenguas mediante métodos comunicativos.

5) ¿Cuál crees que es la mejor definición de poesía?

Las opciones de respuesta para esta pregunta eran:

- a) Un conjunto de versos
- b) Una composición literaria con intención de transmitir un mensaje con un lenguaje bello
- c) Una obra literaria que escriben los poetas
- d) Un rollo

Gráfico n° 129: Definición de poesía

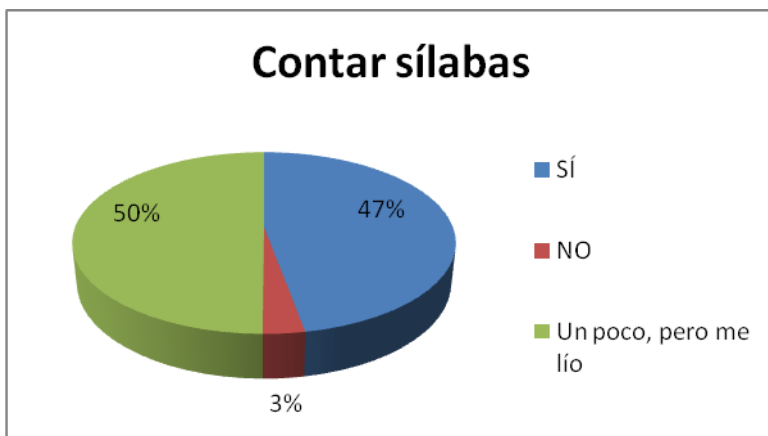


El concepto de poesía está bastante consolidado entre los alumnos, teniendo en cuenta que no eran ellos quienes tenían que redactar la definición sino que debían elegir entre varias opciones, algunas semejantes.

Es destacable que algunos estudiantes eligieran la respuesta “un rollo” como muestra de su desagrado ante este género literario.

6) ¿Sabes cómo se cuentan las sílabas de un verso en español?

Gráfico nº 130: Contar sílabas en un verso



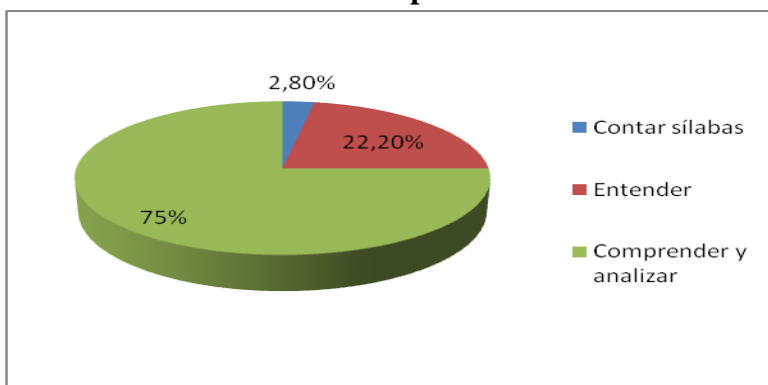
Menos de la mitad de los alumnos afirmó sentirse seguro al contar las sílabas en español ya que existen diferencias significativas con la manera de hacerlo en lengua catalana y es probable que haya interferencia entre los dos procesos.

7) ¿Qué crees que es comentar un poema?

Las opciones de respuesta eran:

- Contar las sílabas de sus versos
- Entender de qué trata
- Comprender su tema y analizar su estructura

Gráfico n° 131: Comentar un poema

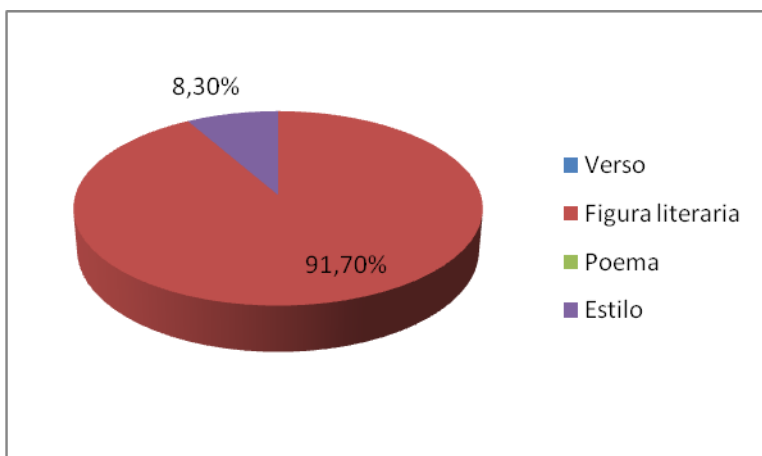


La doble faceta en el comentario de textos -la comprensión de la temática y el análisis de la forma- se reconoce por la gran mayoría de los alumnos.

Las preguntas siguientes se redactaron para averiguar si los alumnos eran capaces de reconocer o recordar algunos conceptos básicos de literatura o sobre su historia. Como se puede observar, aunque las cuestiones no presentaban una gran complejidad, las respuestas fueron mayoritariamente correctas.

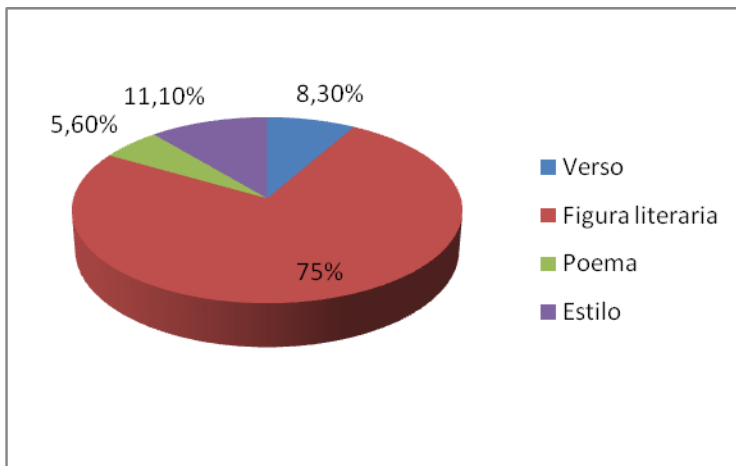
8) ¿Qué crees que es una metáfora?

Gráfico n° 132: ¿Qué es una metáfora?



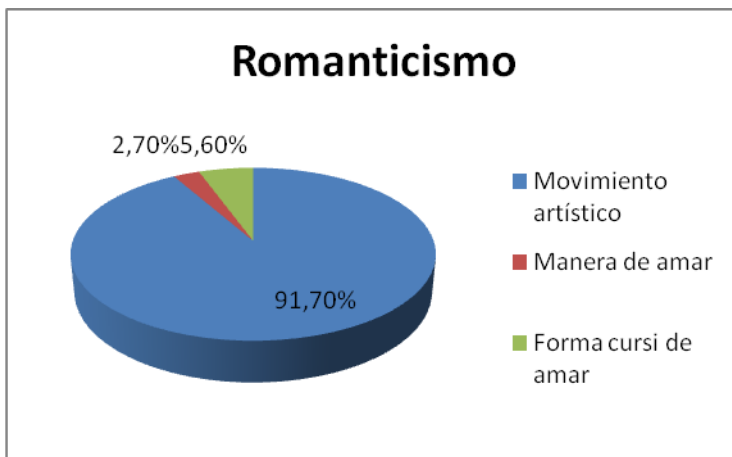
9) ¿Qué crees que es una hipérbole?

Gráfico n° 133: ¿Qué es una hipérbole?



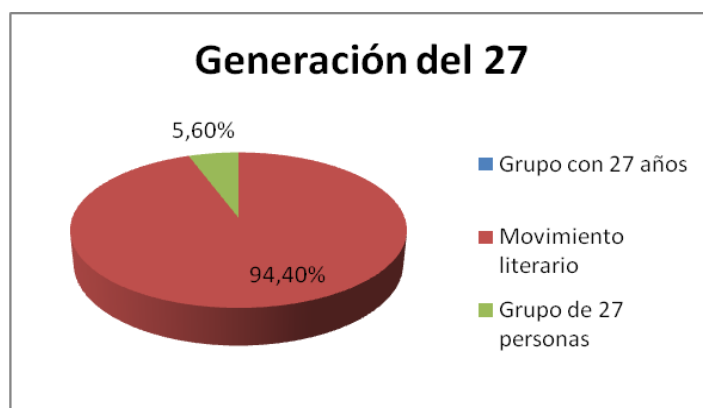
10) ¿Qué crees que es el Romanticismo?

Gráfico n° 134: ¿Qué es el Romanticismo?



11) ¿Qué crees que es la generación del 27?

Gráfico n° 135: ¿Qué es la Generación del 27?



5.3.4.2. Resultados de las pruebas de evaluación

Durante la realización de la unidad didáctica se registró una gran cantidad de muestras del aprendizaje de los alumnos, de las cuales se destacarán: la carta a la esposa de Ramón Sijé, el power point del movimiento literario, el cuadro de los complementos verbales, el cuadro de las figuras literarias, el esquema de los subtemas de la pérdida, la antología de canciones, la prueba escrita en lengua catalana y la prueba en lengua española.

La carta de agradecimiento a la esposa de Ramón Sijé a Miguel Hernández pretendía evaluar, mediante una rúbrica, la competencia de expresión escrita, además de la de comprensión lectora porque el texto debía incluir referencias al contenido del poema.

Los resultados de la prueba, observados desde el punto de vista individual como desde el colectivo fueron bastante altos, ya que solamente 3 alumnos no superaron la actividad y las medidas estadísticas ofrecen notas superiores a 7.

Gráfico n° 136: Resultados individuales la Carta a Ramón Sijé

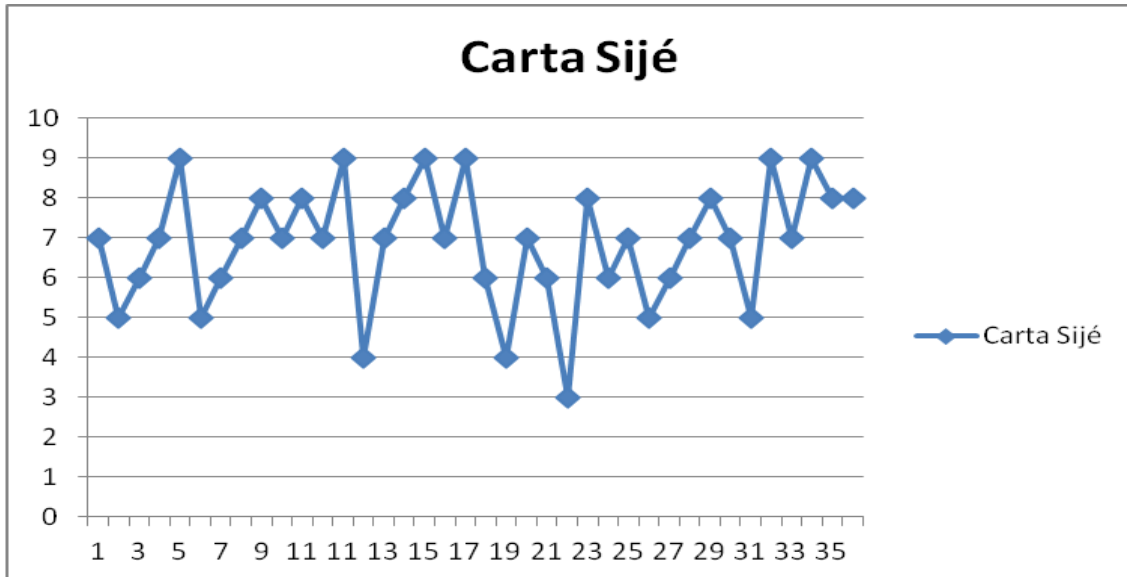
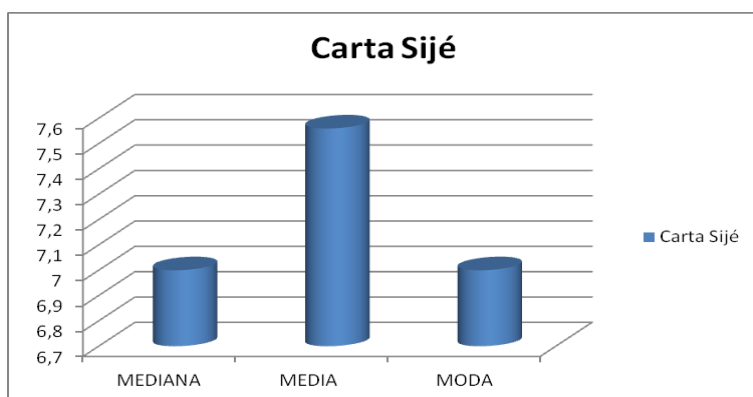


Tabla n° 56: Mediana, media y moda de Carta Ramón Sijé

MEDIANA	7
MEDIA	7,56
MODA	7

Gráfico nº 137: Mediana, media y moda de la Carta a Ramón Sijé



El power point sobre un movimiento literario era un trabajo en grupo en el que los alumnos debían buscar información sobre un período literario del siglo XIX o del XX para explicar las características de la poesía catalana y española antes de la realización de las actividades. El instrumento de evaluación fue una rúbrica.

Esta actividad se realizó en pequeños grupos. Se observa que todos aprobaron la actividad, además de que la media fue de 7 y la nota más repetida el 8.

Gráfico nº 138: Resultados individuales de la Presentación sobre movimientos literarios

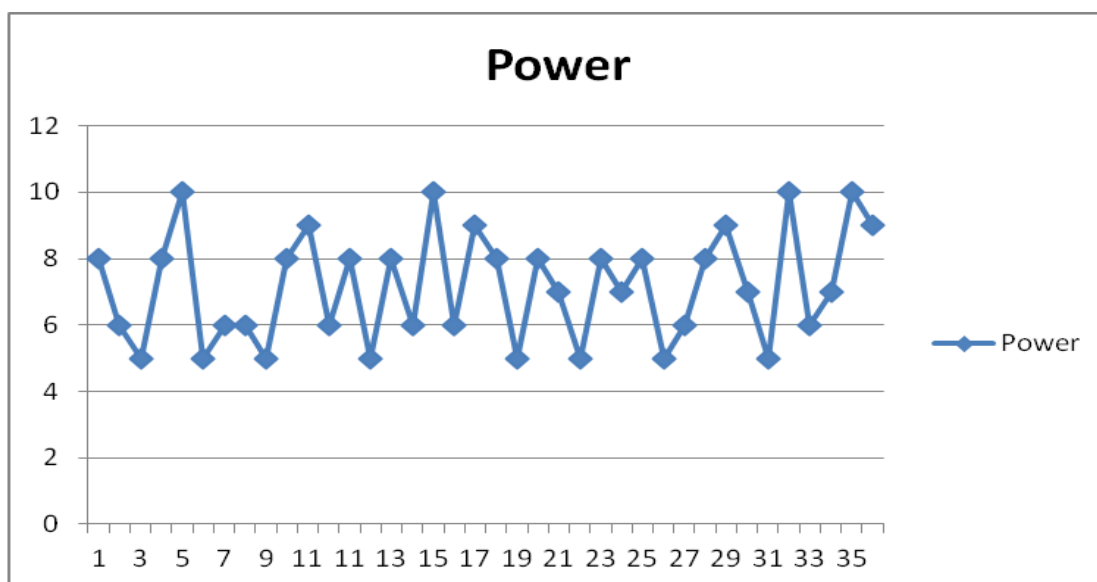
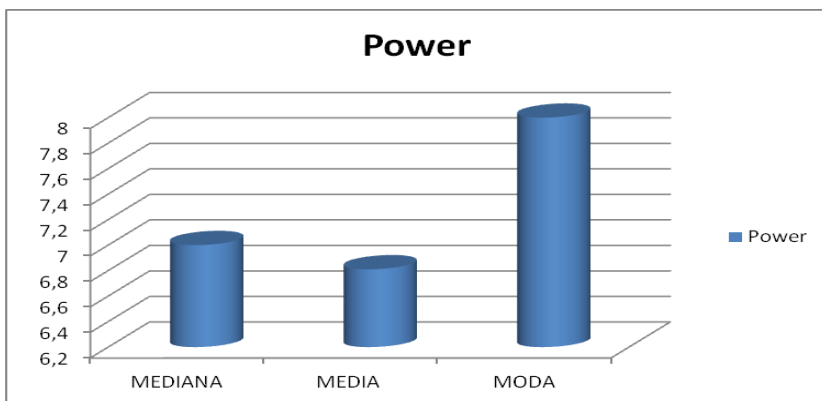


Tabla nº 57: Mediana, media y moda del Power movimientos literarios

MEDIANA	7
MEDIA	6,81

MODA	8
------	---

Gráfico n° 139: Mediana, media y moda de la Presentación sobre movimientos literarios



El cuadro de los complementos verbales debía contener las características comunes en catalán y en español y las específicas de cada lengua, además de un ejemplo encontrado en los poemas trabajados.

Esta actividad no la superaron 4 alumnos y los resultados fueron algo más bajos que en las anteriores. Aún así, las medidas estadísticas se situaron en torno al 6.

Gráfico n° 140: Resultados individuales del cuadro de Complementos Verbales

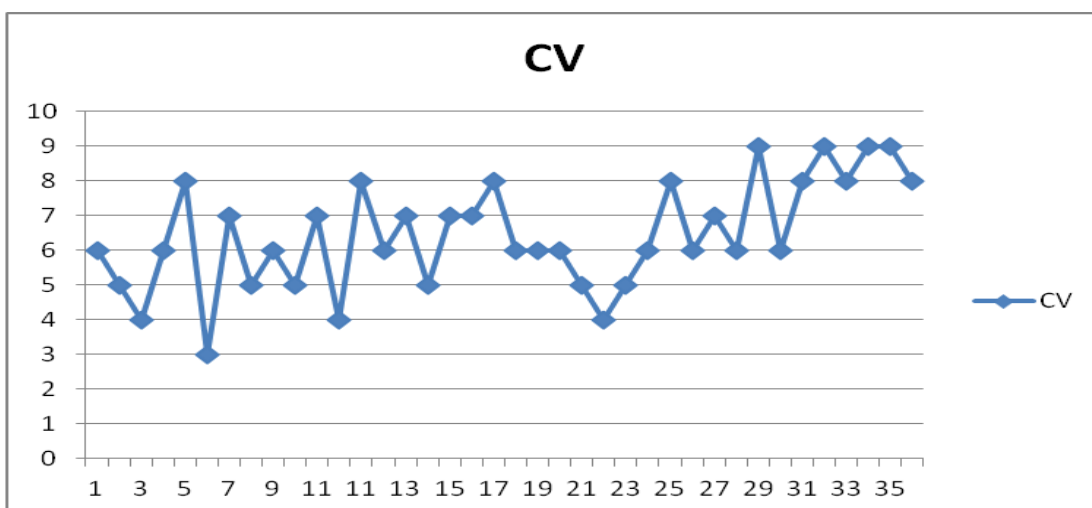
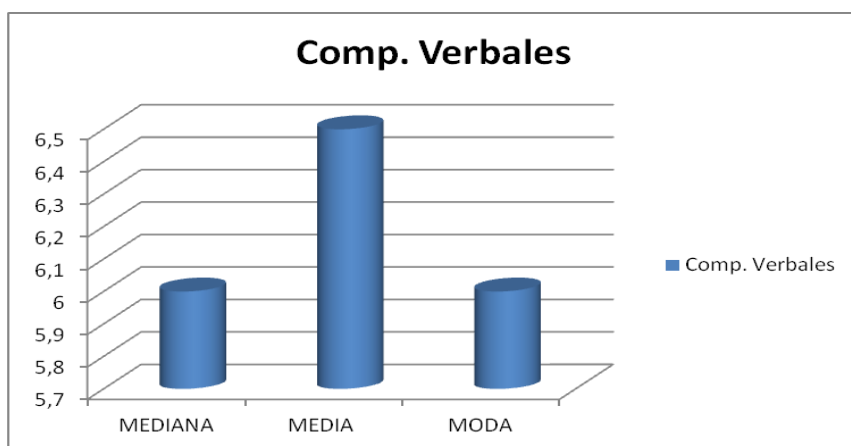


Tabla n° 58: Mediana, media y moda del cuadro de Complementos Verbales

MEDIANA	6
MEDIA	6,50
MODA	6

Gráfico n° 141: Mediana, media y moda del cuadro de Complementos Verbales



En el cuadro de las figuras literarias se debían incluir la definición de cada una, ejemplos de las aparecidas en los poemas y uno creado por el alumno.

Esta actividad se fue realizando mientras se desarrollaba la constelación, de manera que los alumnos incluían en el cuadro las figuras que iban apareciendo en los poemas, las explicaban y creaban ejemplos nuevos. Esto facilitó que todos los alumnos aprobaran.

Gráfico n° 142: Resultados individuales del cuadro de Figuras literarias

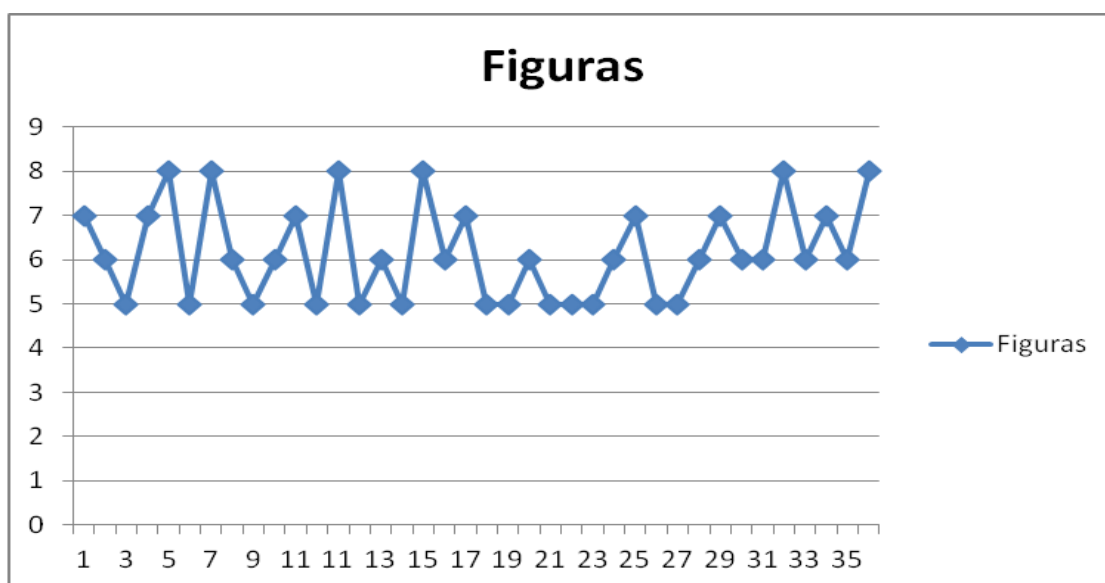
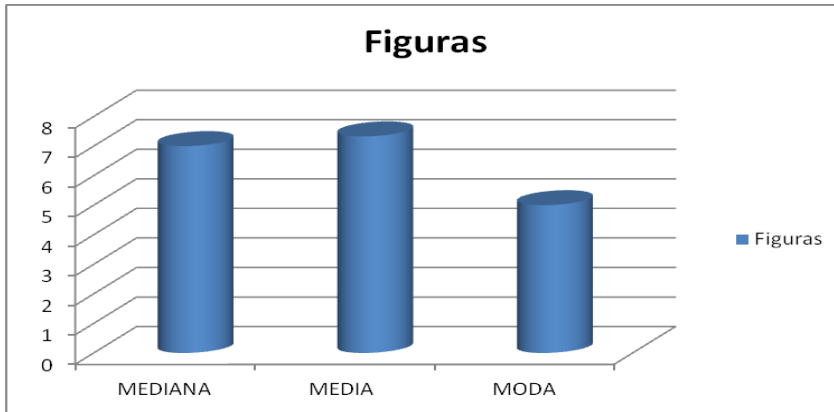


Tabla n° 59: Mediana, media y moda del cuadro de Figuras literarias

MEDIANA	7
MEDIA	7,33
MODA	5

Gráfico n° 143: Mediana, media y moda del cuadro de Figuras literarias



En pareja, se tenía que elaborar un esquema con los distintos subtemas vistos en la unidad y ubicar cada poema en el apartado correspondiente.

Del mismo modo que en la actividad anterior, los alumnos realizaron el esquema a medida que trabajaban los distintos poemas y los subtemas sobre la pérdida. Posiblemente por este motivo también, los resultados fueron positivos en todos los alumnos y las medidas estadísticas superaron el 7.

Gráfico n° 144: Resultados individuales del Esquema de subtemas

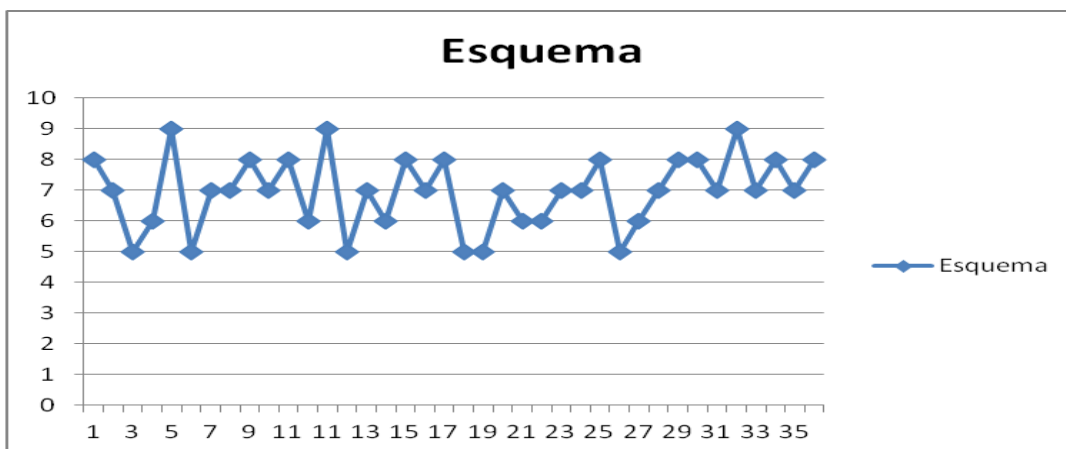
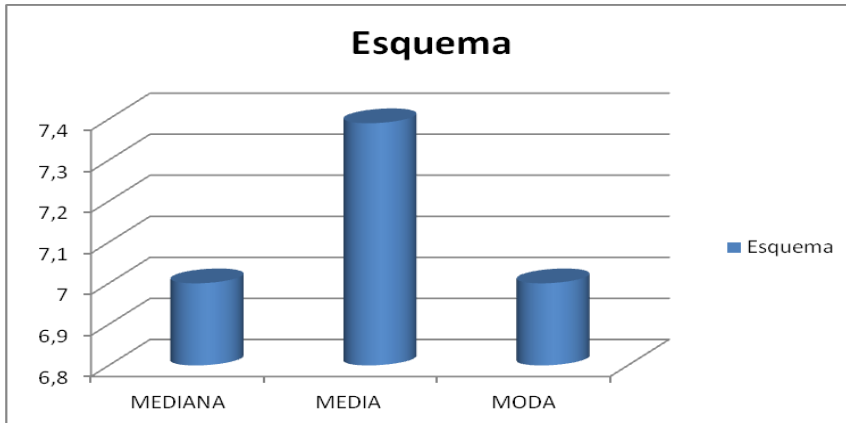


Tabla n° 60: Mediana, media y moda del Esquema de subtemas

MEDIANA	7
MEDIA	7,39
MODA	7

Gráfico n° 145: Mediana, media y moda del Esquema de subtemas



En pequeños grupos se debía crear un dossier que incluyera una antología de entre 10 y 20 composiciones poéticas que trataran sobre el tema de la pérdida. Estas composiciones podían ser de los mismos alumnos o letras de canciones de cantautores actuales.

Posiblemente el hecho de que esta actividad acercara la poesía a sus gustos e intereses propició que, de nuevo, los resultados, analizados desde cualquier punto de vista, fueran de notable.

Gráfico n° 146: Resultados individuales de la antología poética

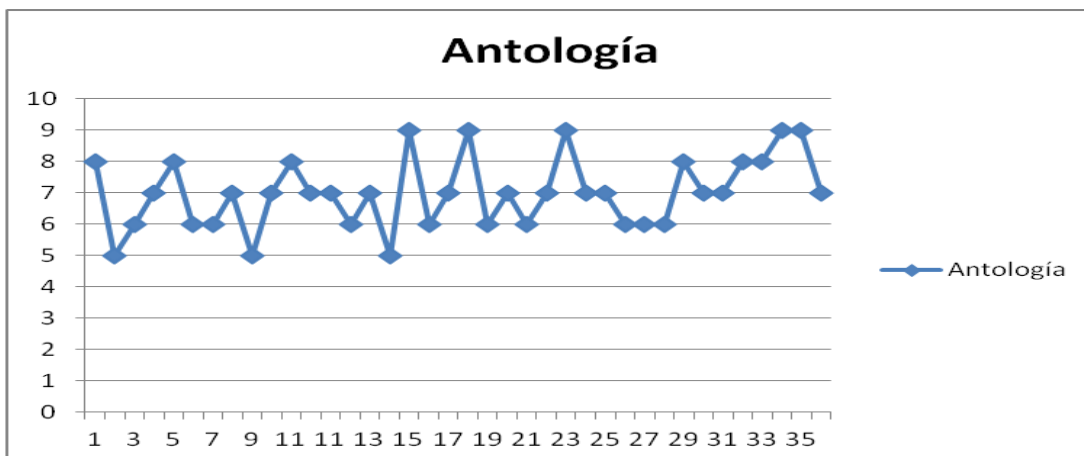
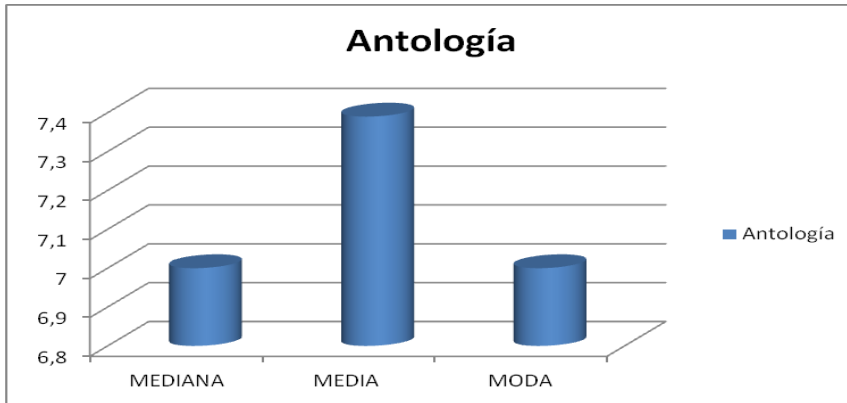


Tabla nº 61: Mediana, media y moda de la antología poética

MEDIANA	7
MEDIA	7,03
MODA	7

Gráfico nº 147: Mediana, media y moda de la antología poética



Al final de la Unidad Didáctica los alumnos realizaron dos pruebas individuales: una en lengua catalana y otra en lengua española.

La prueba de Lengua catalana estaba formada por la letra de una canción de Obrint Pas y actividades similares a las realizadas en los poemas de la unidad.

Solamente dos alumnos no llegaron a superarla pero con nota de 4. Tanto la media, la mediana como la moda estuvieron alrededor del 7.

Gráfico nº 148: Resultados individuales de la Prueba de Lengua catalana

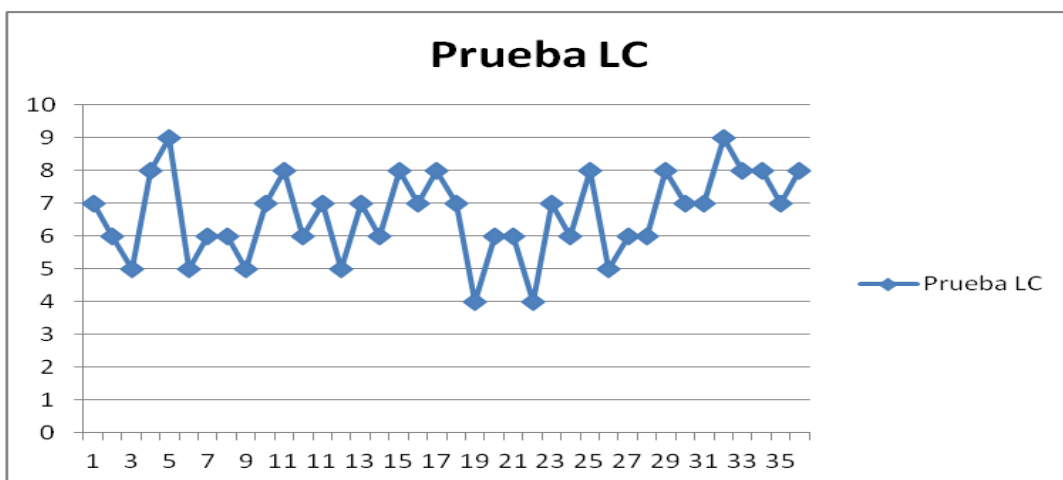
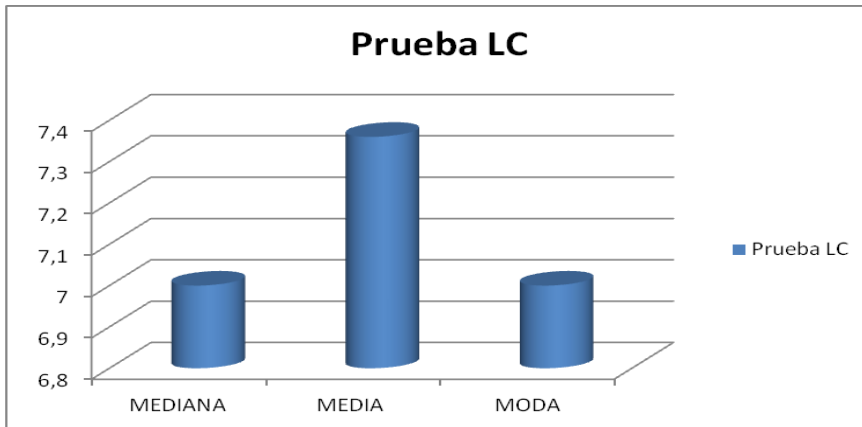


Tabla nº 62: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua catalana

MEDIANA	7
MEDIA	7,36
MODA	7

Gráfico nº 149: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua catalana



La prueba de Lengua Española se planteó a partir de una composición de Alejandro Sanz y de actividades similares a las llevadas a cabo en la unidad.

Esta prueba únicamente la suspendió un alumno. Las medidas estadísticas también giraron en torno al 7.

Aunque no se produjeron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas de las lenguas, la media de la prueba de lengua española fue 0,24 superior a la de la prueba de lengua catalana.

Gráfico nº 150: Resultados individuales de la Prueba de Lengua española

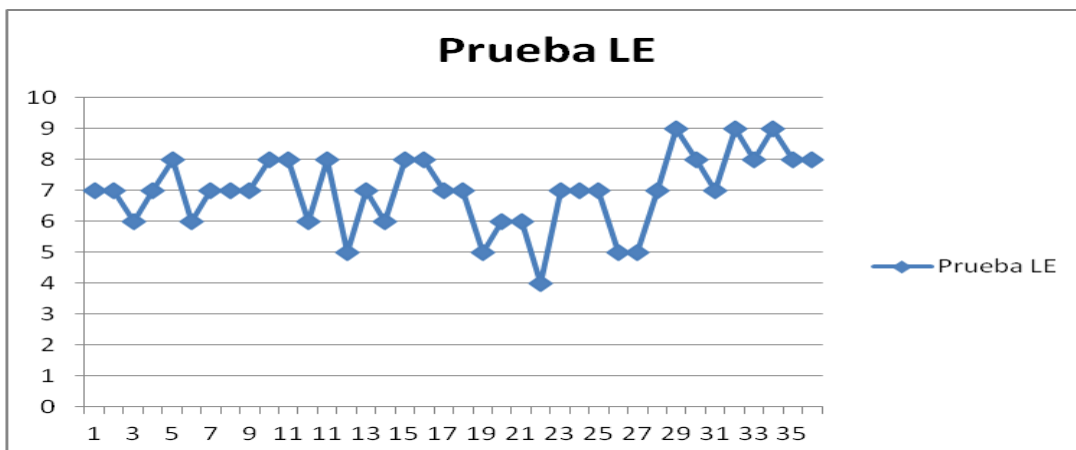
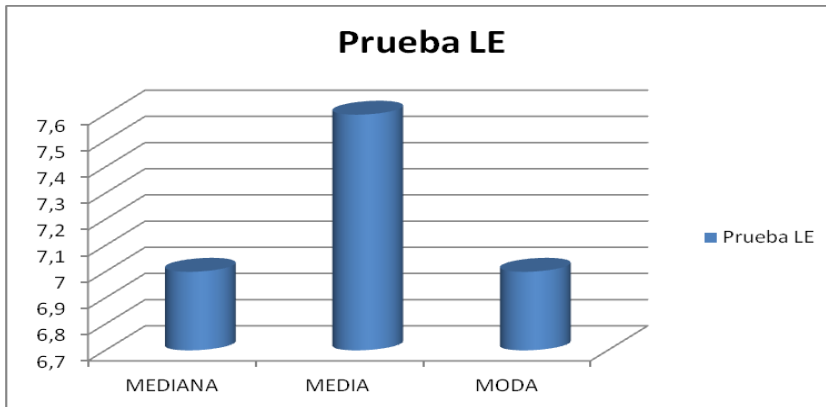


Tabla n° 63: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua española

MEDIANA	7
MEDIA	7,6
MODA	7

Gráfico n° 151: Mediana, media y moda de la Prueba de Lengua española



Finalmente, mediante una hoja de cálculo se adjudicó un valor porcentual a cada nota con el fin de calcular la nota individual de la Constelación.

Todos los alumnos superaron el 5, excepto uno que se quedó a unas décimas. Las medidas estadísticas se situaron entre 6 y 7.

Gráfico n° 152: Nota final individual de la Constelación

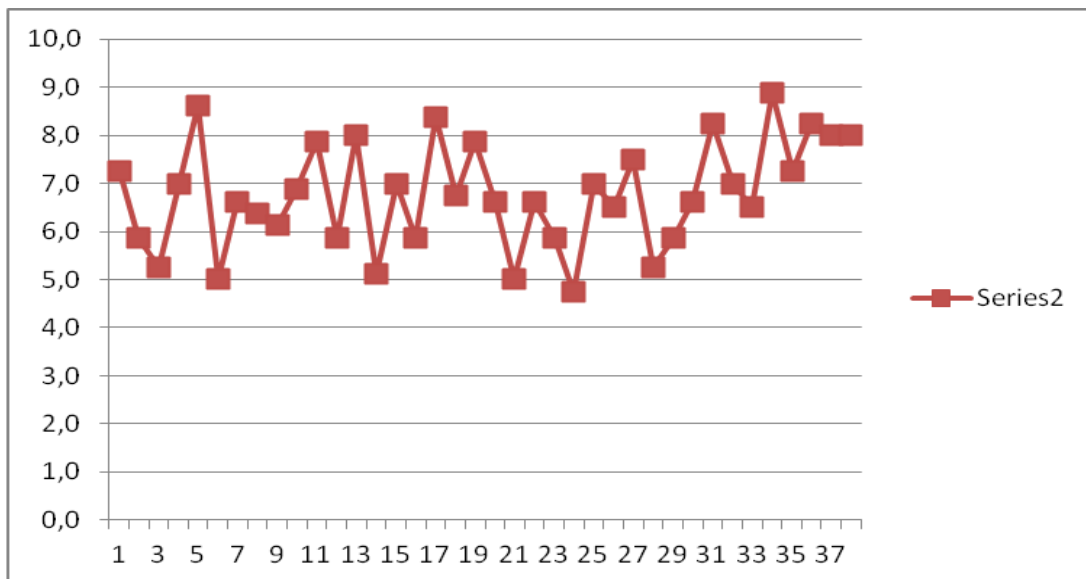
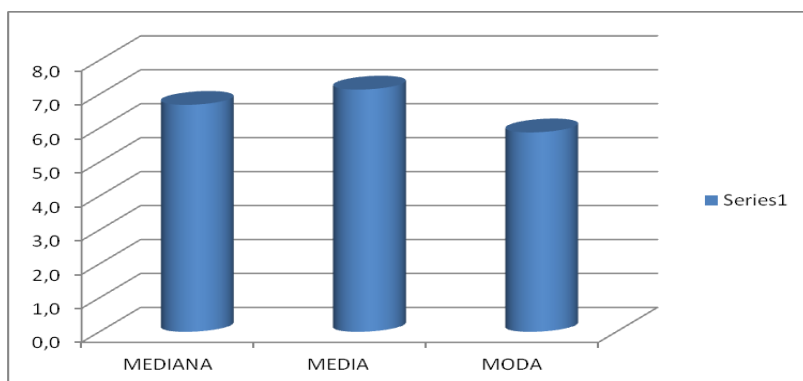


Tabla n° 64: Mediana, media y moda de la nota final individual de la Constelación

MEDIANA	6,7
MEDIA	7,1
MODA	5,9

Gráfico n° 153: Mediana, media y moda de la nota final individual de la Constelación



Después de analizar los resultados de todas las actividades evaluadas, se puede concluir que la mayor parte de los alumnos asimiló los contenidos con cierta solvencia, ya que las notas resultantes de todas las actividades superaron el 7.

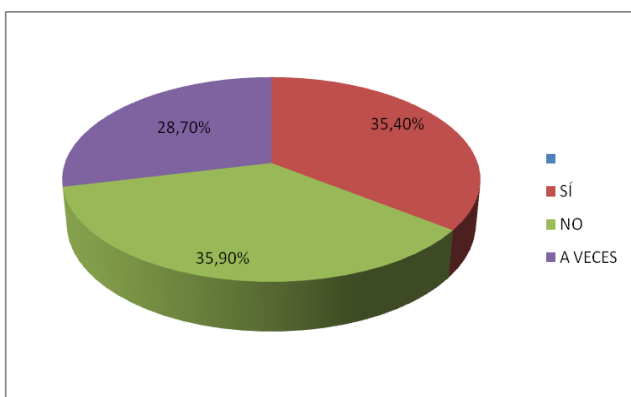
5.3.4.3. Valoración de la *Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX.*

Después de un trimestre de realización de la unidad didáctica *Constelación literaria: la pérdida en la poesía de los siglos XIX y XX* se pasó un cuestionario similar al inicial para comprobar si la metodología propuesta en este trabajo no solo mejora el aprendizaje sino que también aumenta la motivación del alumnado.

Los resultados del cuestionario fueron:

- 1) ¿Sueles leer poesía?

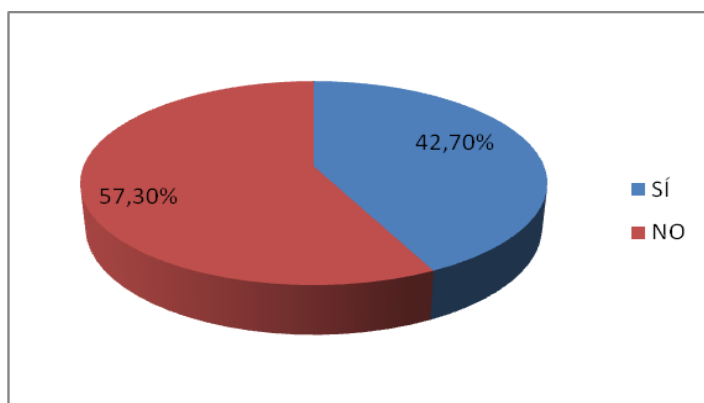
Gráfico n° 154: Cuestionario final: ¿Sueles leer poesía?



El incremento de aquellos que dicen leer poesía habitualmente y de vez en cuando fue considerable porque, a través de la unidad didáctica, los alumnos adquirieron conciencia de que este género está más presente en su entorno de lo que ellos pensaban, por ejemplo en las letras de muchas de las canciones que escuchan asiduamente.

2) ¿Te gusta leer poesía?

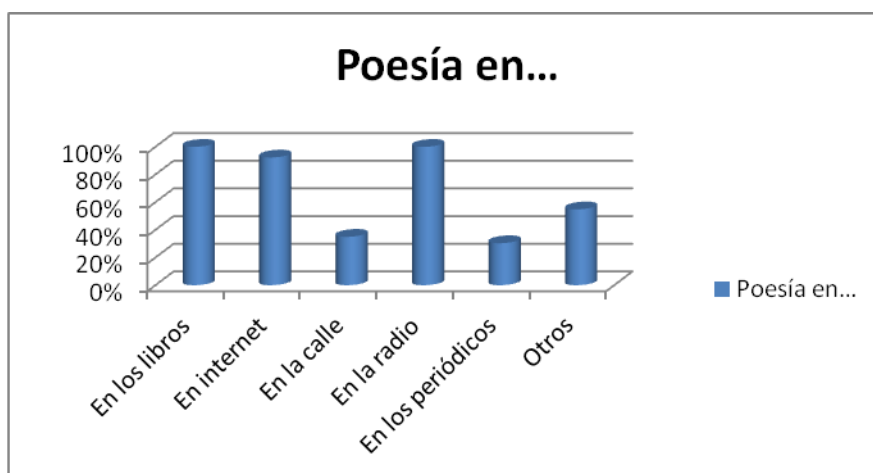
Gráfico n° 155: Cuestionario final: ¿Te gusta leer poesía?



Aunque sigue habiendo un buen número de alumnos que no disfruta leyendo poesía, quizá porque continúa identificándola con la dificultad que le genera la lectura de los clásicos, un grupo importante de ellos ha descubierto el placer de hacerlo, bien sea porque ha vencido esa dificultad con la ayuda de la guía de la profesora, bien porque ha descubierto este género en su entorno más cercano.

3) ¿Dónde se puede leer o escuchar poesía?

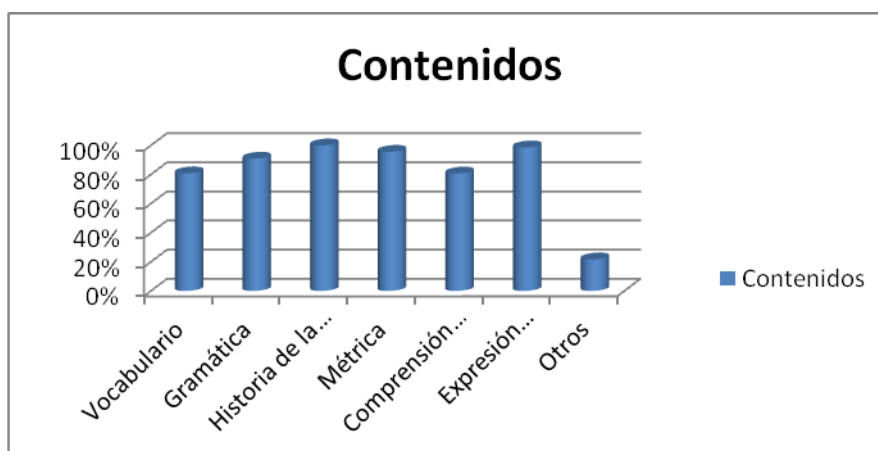
Gráfico n° 156: Cuestionario final: Poesía en...



Después de realizar la unidad didáctica todos los alumnos llegaron a la conclusión de que la poesía está mucho más presente en su entorno de lo que pensaban inicialmente.

4) ¿Qué contenidos crees que se pueden aprender con la poesía?

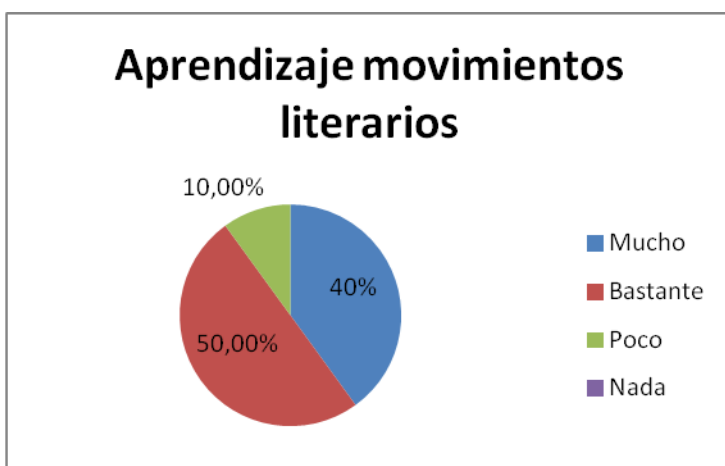
Gráfico n° 157: Cuestionario final: Contenidos a trabajar con la poesía



A lo largo de la unidad didáctica, los alumnos trabajaron contenidos de todas las dimensiones lingüísticas de forma reflexiva; por este motivo, al finalizar, habían adquirido conciencia de la variedad de contenidos aprendidos.

5) ¿Crees que has aprendido las características de los diferentes movimientos literarios mediante la elaboración de los power points y las exposiciones orales?

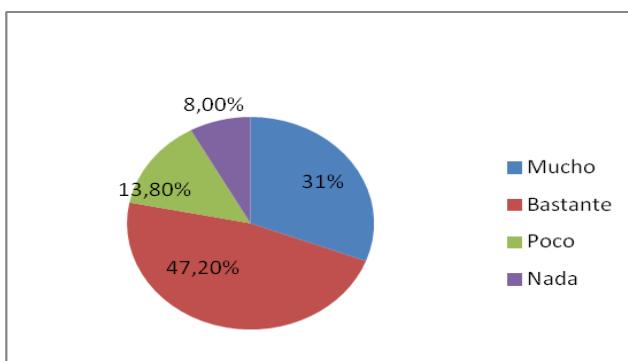
Gráfico n° 158: Cuestionario final: Aprendizaje movimientos literarios



Aunque las respuestas de esta pregunta y de las siguientes son opiniones y no datos objetivos, los alumnos consideraron que habían aprendido considerablemente elaborando los power points sobre los movimientos literarios y el aprendizaje entre iguales.

- 6) ¿Crees que has entendido las características de las distintas figuras literarias y eres capaz de reconocerlas?

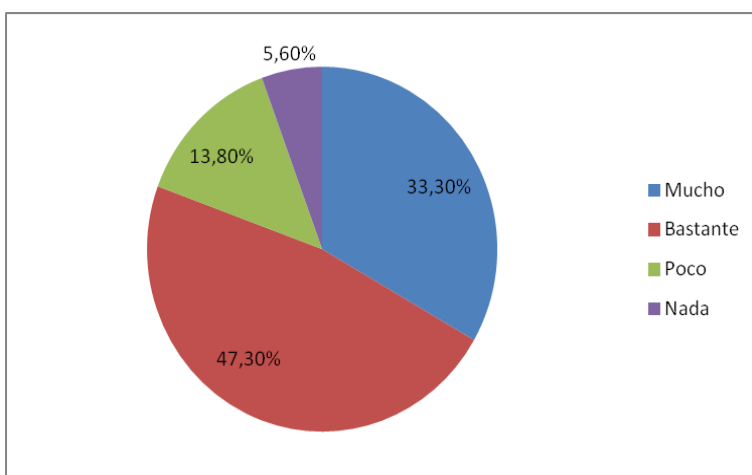
Gráfico n° 159: Cuestionario final: Reconocimiento de figuras literarias



Al finalizar la unidad, la mayor parte del alumnado se mostró capaz de identificar las diferentes figuras literarias en un texto.

- 7) ¿Crees que te ha ayudado identificar los complementos verbales en los poemas y elaborar un cuadro resumen para entender mejor este contenido?

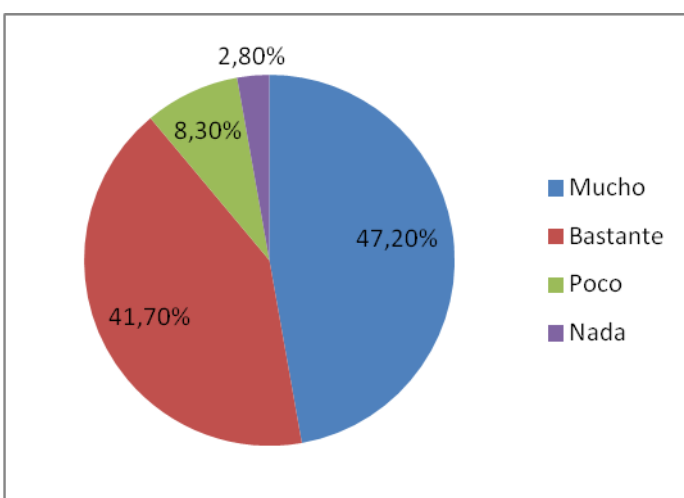
Gráfico n° 160: Cuestionario final: Identificación de complementos verbales



La realización de un cuadro-esquema sobre las características de los diferentes complementos verbales en las dos lenguas les ayudó al aprendizaje de este contenido.

8) ¿Has disfrutado realizando la antología de canciones sobre la pérdida?

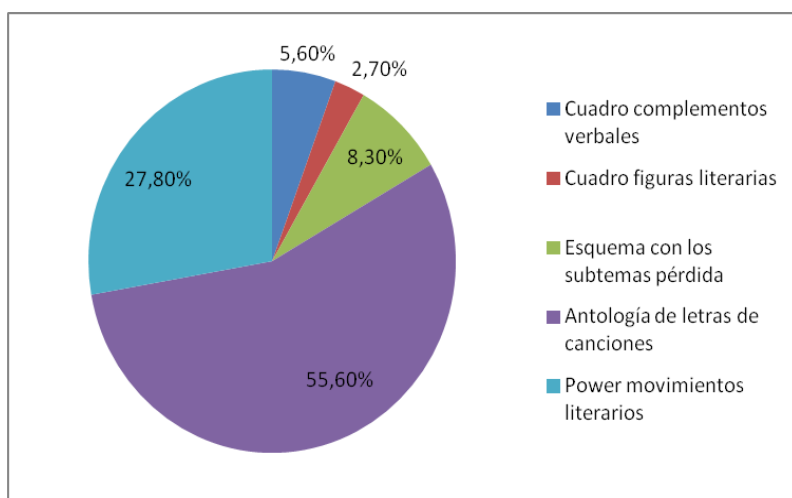
Gráfico n° 161: Cuestionario final: Antología sobre la pérdida



La actividad de confeccionar una antología de canciones actuales sobre los diferentes subtemas de la pérdida resultó motivadora para casi todo el alumnado.

9) ¿Qué actividad de la unidad didáctica te ha gustado más?

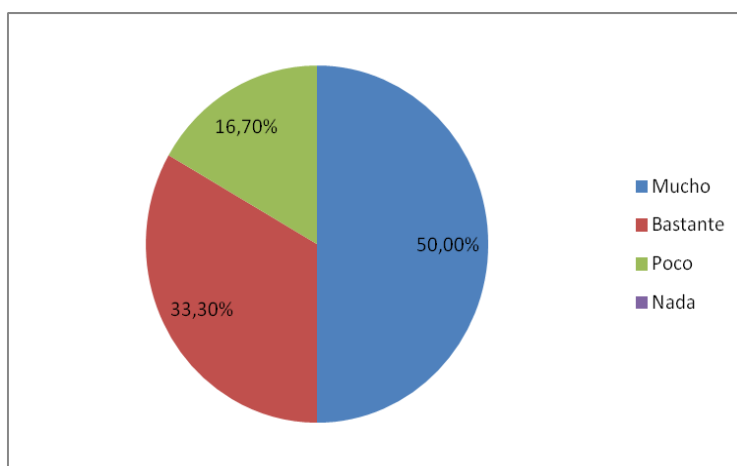
Gráfico n° 162: Cuestionario final: Preferencia de actividades



Las actividades preferidas fueron las dos más creativas: la antología, en la que tenían que buscar canciones y elegir las que más les gustaran entre los subtemas trabajados, y el power point, en el cual debían hacer búsqueda y tratamiento de la información.

10) Finalmente, ¿te ha gustado trabajar la literatura y, concretamente, la poesía con esta unidad didáctica?

Gráfico n° 163: Cuestionario final: Satisfacción sobre la unidad didáctica



El grado de satisfacción sobre el trabajo realizado y la metodología utilizada fue alto, ya que lo valoraron positivamente más del 80%.

5.3.5. Conclusiones de las Unidades didácticas

Los dos grupos que han participado en la investigación estaban formados por 22 y 25 alumnos, respectivamente. Estaban constituidos según criterios de heterogeneidad, o sea, en ambos había alumnos de diferentes niveles de aprendizaje. Esta característica era importante para poder realizar este estudio ya que permitía poder comparar los resultados de ambos grupos. Aun así, aunque podría haberse producido la casualidad de que un grupo tuviera un nivel más alto de competencia comunicativa en lengua española, siempre se ha partido de los resultados de la evaluación inicial de cada grupo y lo que se ha comparado en realidad es el grado de mejora que ha conseguido cada grupo después de aprender mediante métodos distintos.

En la unidad *Nuestros mitos, nuestras leyendas*, el grupo muestra obtuvo unos resultados algo más altos que el de control tanto en la prueba inicial como en la final, pero la diferencia que se produjo entre ambas pruebas demostró que el grupo muestra había mejorado bastante más que el de control.

En la Unidad *Mi lugar preferido*, se intercambiaron los grupos muestra y el de control para poder comprobar si los resultados dependían de las características del grupo o de la metodología utilizada en las clases.

Después haber trabajado el texto descriptivo con el grupo muestra mediante la Unidad Didáctica *Mi lugar preferido*, de elaboración propia siguiendo los principios metodológicos expuestos en el marco teórico, y con el grupo control a través de una unidad del libro de texto, teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno y el resultado final, la mejora del grupo muestra también fue muy superior a la del grupo de control.

En la prueba de gramática, habiendo estudiado la distinción entre sujeto y predicado y, principalmente, los complementos verbales, con metodologías distintas se pudo corroborar que también el grupo muestra obtuvo mejores resultados que el de control, aunque en este caso no se realizó una prueba inicial y no se pudo constatar el grado de evolución de cada grupo.

Por tanto, en cada uno de los análisis que se han realizado se ha demostrado que todos los grupos que han participado del aprendizaje mediante un enfoque basado en tareas y

proyectos de lengua y un tratamiento integrado de lenguas obtienen mejores resultados que los que lo hacen con metodologías tradicionales.

En la unidad *La pérdida en la poesía catalana y española en los siglos XIX y XX* todos los alumnos usaron el material elaborado por la profesora para adquirir los contenidos programados. Por tanto, no se podían comparar los resultados iniciales y los finales ni entre grupos para discernir qué metodología favorecía mayor rendimiento. En cambio, sí que ha permitido conocer las sensaciones y preferencias del alumnado.

Las respuestas que ofrecieron los alumnos a los cuestionarios que contestaron después de cada unidad didáctica demuestran que los estudiantes disfrutaban más aprendiendo cuando trabajan a partir de actividades cercanas a su realidad, que fomenten el trabajo en grupo, que potencien su autonomía, en las que el profesor se convierta en su guía y orientador.

En cuanto a la poesía, mediante la unidad desarrollada en 4º de ESO, los discentes descubrieron que la poesía está presente en su entorno más inmediato, que la escuchan a menudo a través de canales que no consideraban transmisores de este género, que pueden entenderla con facilidad si se les guía, que puede tratar de temas cercanos a ellos, que pueden aprender, a partir de ella, en definitiva, contenidos de todas las dimensiones lingüísticas y que, sobre todo, pueden disfrutar leyendo o escuchándola.

Finalmente, las distintas actividades de evaluación confirmaron que no solo los alumnos han disfrutado más aprendiendo con una metodología comunicativa sino que el rendimiento académico ha aumentado, ya que en todas ellas las tres medidas –mediana, media y moda- se sitúan entre el 6 y el 8.

En cuanto a los resultados individuales, para determinar la nota final de la constelación se hizo media aritmética de las obtenidas en las ocho actividades evaluadas. Aunque algunas de ellas se realizaron en grupo y otras individualmente, a todas se les otorgó el mismo valor porcentual porque el alumno debe demostrar la adquisición de diferentes tipos de contenidos y de estrategias y habilidades comunicativas dependiendo de la tipología y la forma de agrupamiento de la actividad.

Todos los alumnos superaron con éxito la evaluación de la unidad. La nota central o mediana fue 6,7, la media 7,1 y la nota más habitual o moda 5,9.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo se responderá a la cuestión de investigación formulada en el apartado 1.1.2. y se concluirá sobre si se ha alcanzado el objetivo general.

A continuación se repasarán todos los objetivos propuestos en el capítulo 1, clasificados por fases a la vez que se responderá a las cuestiones secundarias de investigación y se corroborarán o se descartarán las hipótesis planteadas.

6.1. Conclusiones sobre el Objetivo general

Finalmente, se hace imprescindible cuestionarse si se ha alcanzado el objetivo general de la investigación:

Establecer los principios metodológicos para programar secuencias didácticas en lengua española como L2 en centros de secundaria de Cataluña a partir de la enseñanza por tareas y proyectos de lengua y el Tratamiento integrado de lenguas.

A lo largo de la presente investigación se han desarrollado los principios metodológicos actuales en el ámbito de la enseñanza de lenguas, especialmente de lenguas extranjeras, ya que es sobre el que más estudios se han realizado desde las últimas décadas del siglo XX.

En cuanto al español, existen numerosos trabajos y materiales para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera, pero no como segundo idioma en un contexto en el que la lengua materna –el catalán, en este caso- es de la misma familia lingüística y, por tanto, comparte muchos contenidos comunes.

Así pues, la finalidad de esta investigación ha sido adaptar las nuevas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras a la de la L2, partiendo de los conocimientos adquiridos de la L1, mediante el enfoque por tareas y proyectos de lengua y el tratamiento integrado de lenguas. Dicho objetivo se ha llevado a cabo a través de dos ejes:

- Un amplio recorrido por la extensa bibliografía sobre los temas: métodos de enseñanza de lenguas, el papel de la gramática, los programas comunicativos, la

reflexión gramatical, las bases para un aprendizaje por tareas y proyectos de lengua y el tratamiento integrado de lenguas.

- La aplicación de los principios teóricos a la elaboración de materiales curriculares para los cuatro cursos de ESO, como muestra de la posible adaptación de los métodos citados a la enseñanza del español como L2 en los centros de Secundaria de Cataluña.

Se concluye, por tanto, que este trabajo ha alcanzado el objetivo general y ha contribuido, en buena parte, a demostrar que el aprendizaje del español como L2 mejora si se aplican los principios metodológicos a la elaboración de materiales didácticos.

6.2. Conclusiones del Análisis de la Fase 1

En la primera fase de la investigación se pretendía “conocer las principales líneas pedagógicas de los documentos normativos en Educación vigentes en Europa, España y Cataluña”.

Para ello se realizó una lectura analítica del MCRE, de la LOMCE, de la LEC y de los documentos curriculares que se derivan de la ley de Educación catalana prestando especial atención a los referentes didácticos y pedagógicos sobre la enseñanza de lenguas y al tratamiento que se da al plurilingüismo.

Este análisis abrió el camino a poder responder a dos preguntas de investigación:

- ¿Por qué debe producirse un importante cambio metodológico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como L2 en las aulas de los centros de secundaria en Cataluña?

Es necesario un cambio metodológico en la enseñanza de la lengua española como L2 porque el marco normativo actual así lo aconseja e, incluso, lo exige; así las orientaciones del Marco común europeo de referencia parten de la premisa de que las lenguas no se guardan en compartimentos separados sino que se relacionan e interactúan, que supedita el desarrollo de la competencia gramatical al de la comunicativa y que propone las tareas como elemento fundamental en el aprendizaje lingüístico; por su parte, la LOE coloca entre los objetivos principales de la educación la adquisición de las macrohabilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir); en cuanto a la LOMCE, remite a

las indicaciones de la Unión Europea en lo que concierne a las competencias comunicativas; hasta la LEC y todos los documentos que la complementan, en los que se insiste en la importancia de la adquisición de la competencia comunicativa, del plurilingüismo y la necesidad de un tratamiento integrado de lenguas que favorezca la transferencia lingüística entre los idiomas del currículum.

- ¿Cómo tratar metodológicamente la coexistencia del aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua adquirida en los primeros años de vida?

Los documentos citados no explicitan ninguna línea metodológica concreta, pero de la lectura de sus textos se desprende que, en la enseñanza de lenguas –y se entiende como lenguas, cualquiera de ellas, sea materna o no-, se debe partir del aprendizaje para el uso, para la adquisición de la competencia comunicativa. Esta concepción de la enseñanza de lenguas implica que el aprendizaje de cualquiera de las subdisciplinas lingüísticas (léxico, morfología, sintaxis, fonología) y de las macrohabilidades se debe a la funcionalidad.

Tampoco aparece explícitamente el término “tratamiento integrado de lenguas” en los documentos, aunque sí se hacen continuas referencias a la necesidad de transferir los conocimientos lingüísticos de una lengua a otra, siguiendo las teorías de la competencia común subyacente de J. Cummins.

Por tanto, se puede refutar la hipótesis 1: “Los documentos normativos marcan explícitamente las directrices metodológicas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas”, puesto que los textos plantean orientaciones metodológicas pero en ningún caso las dictan de forma expresa.

En cuanto a la hipótesis 2: “Los documentos normativos consideran como eje fundamental en la formación de los estudiantes el plurilingüismo pero no se ofrecen pautas para tratar la coexistencia de varias lenguas en el mismo currículum”, se puede corroborar que el plurilingüismo es un pilar básico en la formación de los alumnos y que el aprendizaje debe tener en cuenta la transferencia de conocimientos, aunque no se especifica de forma evidente el método que se debe utilizar.

6.3. Conclusiones del Análisis de la Fase 2

El objetivo de la segunda fase de la investigación era “conocer la metodología que predomina en las clases de Lengua Española de los centros de Secundaria de Cataluña”.

En este caso se llevó a cabo un análisis, lo más exhaustivo posible, de la información aportada por una muestra significativa de profesores de lengua española de los centros de Secundaria de Cataluña, recogida a través de un formulario enviado por correo electrónico, con el que se intentó responder a:

- ¿Quién es y quién debe ser el centro del proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua: el profesor, el alumno, el libro de texto, los materiales? ¿Qué papel desarrolla y debe desarrollar cada uno?

El papel del profesor en todo el proceso de aprendizaje del español como L2 debe ser el de orientador de sus alumnos para que sean capaces de detectar desajustes en la comprensión y en la producción, diagnosticar las causas de esos desajustes, evaluar los conocimientos que posee y necesita tener para poder resolver el problema, operar acertadamente y generar el cambio.

Para que el profesor pueda tener un rol de guía y ceda el papel de protagonista del proceso de aprendizaje al alumno deberá crear un marco de reflexión en el que se utilizará un metalenguaje compartido, sobre el cual dialogar, y ofrecer mecanismos de revisión y corrección de textos. Evidentemente, los docentes deberán tener bien adquiridos los conocimientos de todas las subdisciplinas lingüísticas –ser buenos especialistas-, pero también dominar las metodologías más adecuadas para llevar a cabo con éxito su objetivo: formar a excelentes comunicadores.

Mediante el formulario que respondió un buen número de profesores de lengua española de los centros de secundaria de Cataluña se ha podido verificar que la mayor parte del profesorado utiliza el libro de texto como material didáctico básico, en formato papel o digital. Según los datos obtenidos, el 78% del profesorado usa el libro de texto como principal instrumento didáctico, aunque utiliza también otros materiales curriculares como blogs, webs o proyectos de elaboración propia. La valoración que se hace del libro de texto es buena o muy buena por encima del 50% -dato que corroboran las editoriales-, teniendo en

cuenta que, en la mayor parte de los centros (74%), sobre todo en los públicos, el material didáctico lo eligen los propios docentes.

La mayor parte del profesorado sigue el libro, aunque altera el orden de las unidades o incorpora algún material externo, pero la responsabilidad de la secuenciación y programación de actividades y de instrumentos de evaluación se otorga a las editoriales.

En el mismo sentido, muchos docentes continúan impartiendo sus clases a partir de una metodología estructuralista, en la que el profesor es el centro del proceso de aprendizaje, pues proporciona a sus alumnos la teoría que estos deben retener y poner en práctica, fundamentalmente en ejercicios de respuesta única, puesto que las ediciones de los libros de texto de lengua española más usados en los centros de secundaria presentan un capítulo exclusivamente dedicado a la gramática descriptiva.

Respecto a los alumnos, estos deben convertirse en el centro del proceso de aprendizaje, ya que el profesor debe contribuir a desarrollar la capacidad de tomar decisiones en la elaboración de la tarea, además de ayudarle a ser consciente de los conocimientos necesarios para llevarla a cabo. El trabajo colaborativo se convierte en un método idóneo para conseguir el objetivo comunicativo ya que el tener que interaccionar y colaborar con otros compañeros promueve la actividad, la atención, la curiosidad y la iniciativa, tanto individual como grupal. La cooperación contribuye no solamente a la resolución del problema sino también al aprendizaje significativo.

En cuanto al papel que ejerce el libro de texto, son muchas las críticas que recibe su uso en las aulas por parte de los autores citados en la bibliografía, sobre todo por la “desprofesionalización” que comporta, ya que el docente cede la responsabilidad de programar y elaborar los materiales a la editorial –esta afirmación de los expertos se revisará en el siguiente apartado de estas conclusiones.

El formulario constató también que, en gran parte de los centros, el libro de texto no es de la misma editorial que el de lengua catalana, pues los resultados demuestran que algo más de la mitad de los centros no utilizan la misma editorial. Ello invita a suponer que no programan los contenidos de forma conjunta ni se tienen en cuenta los elementos comunes a las dos lenguas o bien

lo hacen de forma interna. Se verifica, pues, que las programaciones de lengua española y lengua catalana se elaboran independientemente sin establecer ejes comunes (contenidos, principios teóricos, metodología, evaluación) de aprendizaje, ya que, si algo más de la mitad de los centros escoge líneas editoriales distintas y el profesorado de cada una de las lenguas sigue las orientaciones metodológicas del manual que utiliza, lo más probable es que haya diferencias, e incluso discrepancias, entre los principios teóricos, la metodología y la evaluación en las programaciones de cada asignatura.

El análisis de esta fase ha comportado la verificación de las cuatro hipótesis planteadas, o sea, 1) el libro de texto es el material didáctico más utilizado en la asignatura de Lengua Española en los centros de Secundaria de Cataluña; 2) el profesorado más joven y formado más recientemente es el que menos usa el libro de texto y utiliza otros materiales didácticos considerados más innovadores, aunque la información aportada por el profesorado indica que también el de más edad –y, por tanto, con mayor experiencia, también se vale más de otros materiales; 3) la valoración de los libros de texto que hace el profesorado es positiva; y 4) el libro de texto es el hilo conductor del currículum que se trabaja en las clases de Lengua Española, aunque el profesorado añade material externo de forma puntual.

6.4. Conclusiones del Análisis de la Fase 3

En el análisis de la fase 3 el objetivo era “deducir la metodología que subyace en los libros de texto de Lengua Española más usados en los centros de Secundaria de Cataluña”.

Para completar la cuestión “¿Quién es y quién debe ser el centro del proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua: el profesor, el alumno, el libro de texto, los materiales? ¿Qué papel desarrolla y debe desarrollar cada uno?” se llevó a cabo un análisis de las características (datos técnicos, contenidos, actividades, evaluación, secuencias de lectura y recursos) de cinco libros de 1º de ESO como muestra de cada una de las editoriales más utilizadas en las clases de Lengua Española en Secundaria en Cataluña.

A lo largo de los capítulos del Marco teórico se ha repasado buena parte de la extensa bibliografía que existe sobre las diferentes clasificaciones tipológicas sobre la gramática y de los diferentes métodos de enseñanza de la L2, desde los más tradicionales basados en la enseñanza de las lenguas clásicas hasta los diferentes enfoques comunicativos más recientes, pasando por metodologías estructuralistas.

Al contrario de lo que se ha observado mediante el análisis de los libros de texto que se usaron como muestra, la mayor parte de los expertos coincide en la necesidad de una gramática didáctica o pedagógica –se pueden encontrar denominaciones distintas dependiendo de los autores- para el uso escolar. El aprendizaje de la gramática debe estar al servicio del uso y abandonar el papel de recipiente de reglas gramaticales que hay que memorizar para construir enunciados correctos. Para que la gramática asuma su nuevo rol será necesario focalizar las formas lingüísticas en función de la actividad comunicativa ayudando al alumnado a pasar de la gramática implícita –conocimientos adquiridos de forma inconsciente mediante el uso- a la explícita –conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje reglado- gracias a la reflexión metalingüística propiciada y estimulada por el profesor.

Se trata, pues, de aprender gramática para conseguir buenos usuarios de la lengua, o sea, desarrollar en los alumnos la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos. Para ello deberán conocer los elementos y las estructuras lingüísticas necesarias en cada género textual: tiempos verbales, elementos de cohesión, léxico, reglas de concordancia, de posición de las palabras, etc., y para poder hacerlo necesitarán conocer y usar la terminología específica.

La reflexión metalingüística no podrá producirse sin la mediación del profesor, que creará las tareas de uso adecuadas para la edad, la motivación y la capacidad de sus alumnos. Dicha reflexión no solamente servirá para convertir los conocimientos implícitos en explícitos sino también para mejorar sus producciones mediante la revisión y la corrección y para posibilitar la transferencia al aprendizaje de otras lenguas.

Por tanto, se hace imprescindible el paso de una metodología PPP (presentación-práctica-producción), en la que se basan los libros de texto analizados, a una fundamentada en las funciones comunicativas, como el aprendizaje basado en tareas que comporte interacción auténtica. Según este enfoque, las formas lingüísticas se deben trabajar a partir del descubrimiento de las reglas gramaticales que se observarán y

analizarán a partir de textos auténticos. Las respuestas a las actividades, generalmente, no serán únicas porque el emisor puede, habitualmente, elegir más de una forma lingüística, dependiendo del contexto comunicativo. Lo importante será la reflexión metalingüística que realice el alumno, probablemente basándose en unos conocimientos implícitos, mediante la colaboración entre iguales y/o con la ayuda del profesor.

Así pues, los proyectos de lengua, en los que se integran tareas comunicativas, favorecen la integración del aprendizaje gramatical en función del uso de los géneros textuales, tanto en su comprensión como en su expresión. Para conseguirlo, es importante que el profesor defina y negocie con los alumnos el problema que se debe resolver –que les provoque un conflicto cognitivo–, potencie la reflexión sobre todos los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea, y que ofrezca los instrumentos de evaluación adecuados para controlar tanto el proceso como el resultado final.

Ante la inseguridad que produce una secuenciación de contenidos lingüísticos fundamentada en el uso de los géneros discursivos por las posibles lagunas que puedan producirse, el profesorado, mayoritariamente, confía la programación y secuenciación a los sellos editoriales. Sin embargo, para poder llevar a cabo una programación por proyecto de lengua coherente y cohesionada se hace imprescindible un riguroso análisis de las características textuales de cada género y una organización minuciosa de los contenidos en cada curso y en cada lengua.

Por tanto, a partir del análisis de los libros de texto que más se utilizan en los centros de secundaria de Cataluña, se verifica la hipótesis 1 (la mayor parte de los libros de texto de Lengua española en Secundaria siguen una estructura tradicional, separando los contenidos en apartados que no se relacionan), o sea, que el tipo de gramática que se estudia en lengua española es descriptiva; esto es, se memorizan definiciones de conceptos gramaticales y se aplican en ejercicios preparados de respuesta cerrada con el objetivo de consolidar los contenidos.

También queda corroborada la hipótesis 2: el papel que se otorga en los manuales, implícitamente, al profesor es de quien dirige la clase e imparte magistralmente los contenidos teóricos que proporciona el libro de texto. El alumno adquiere un papel pasivo, de receptor de las enseñanzas del docente que pone en práctica mediante ejercicios de respuesta única.

A pesar del esfuerzo que han realizado las editoriales en los últimos años para ceñirse a las exigencias normativas, adaptar los materiales al despliegue de la competencia lingüística e incorporar textos de diferente tipología y más cercanos a los auténticos auténticos, la hipótesis 3 (las actividades que se proponen en los libros de texto de Lengua Española de Secundaria son de respuesta única, mediante la cual los alumnos deben demostrar que han asimilado los contenidos explicados por el profesor) se verifica pues las actividades que se proponen en los libros de texto de Lengua Española de Secundaria son de respuesta única, mediante la cual los alumnos deben demostrar que han asimilado los contenidos explicados por el profesor. La gramática sigue apareciendo en un capítulo aparte en los manuales y de forma totalmente descontextualizada, de manera que los ejercicios que se plantean no responden a la necesidad de llevar a cabo una actividad comunicativa sino a contestar de forma correcta a los enunciados en los que se pide una respuesta única, sin incentivar la reflexión sobre por qué es mejor usar una forma que otra o en qué contextos son preferibles unas opciones lingüísticas, por ejemplo.

Finalmente, la hipótesis 4 ((los instrumentos de evaluación que proponen los materiales son fundamentalmente los exámenes y los registros de calificación de ejercicios, aunque algunos materiales empiezan a introducir rúbricas) queda confirmada en este análisis, porque en los libros del profesor se incluyen pautas de evaluación muy generales y ejemplos de pruebas de evaluación similares a los exámenes tradicionales, aunque algunas editoriales están introduciendo nuevos instrumentos como las rúbricas. No hay que olvidar que los cambios de evaluación van de la mano de los cambios metodológicos y, aunque se han introducido las competencias en los manuales, aún queda gran trayecto hasta que la evaluación se base en ellas.

6.5. Conclusiones del Análisis de la Fase 4

El objetivo de la fase 4 era “obtener información de las editoriales más habituales en las clases de Lengua Española en Secundaria sobre las características de su línea pedagógica y los factores que influyen en su elección”.

Para acabar de concretar aspectos de la pregunta 3 de investigación se recogieron las informaciones aportadas por la entrevista realizada mediante correo electrónico a las

editoriales más usadas, aunque solo se han recibido las respuestas de dos de ellas. Interesaba averiguar cómo es la línea pedagógica que más éxito de ventas tiene en una editorial, conocer qué elementos adquieren mayor importancia en la programación y en la elaboración de libros de texto, saber si la editorial tiene en cuenta las directrices legales en la elaboración de los materiales y distinguir el grado de importancia que se otorga a los diferentes contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos, literarios, desarrollo de las macrohabilidades) en la elaboración de los manuales.

En el análisis de la fase 2 se observó que más del 70% del profesorado utiliza el libro de texto como elemento principal en sus clases, aunque se complementa con otro tipo de material. Se podría deducir, por tanto, que el profesorado sigue la línea didáctica que le diseñan las editoriales, pero, en la entrevista realizada a las empresas, los responsables pedagógicos señalan que tienen en cuenta, por una parte, las tendencias educativas actuales y, por otra, las opiniones y demandas de los profesores. Se verifica, por tanto, la hipótesis 1 (las editoriales elaboran el tipo de material didáctico que mayor demanda tiene entre el profesorado). La información proporcionada por los responsables editoriales también corrobora la hipótesis 2 (los sellos editoriales tienen en cuenta la normativa vigente respecto a la enseñanza de lenguas, aunque no la siguen al pie de la letra), pues tienen en cuenta la normativa, aunque no la sigan al pie de la letra sino que la adaptan a su línea pedagógica.

No se debe olvidar que, en el fondo, las editoriales son empresas que esperan un rendimiento económico de sus productos y, por tanto, ofrecen aquello que tiene mayor demanda. En este caso, pues, se puede deducir que acaban produciendo aquello que vende, que los profesores piden mayoritariamente y, actualmente, a pesar de que se van introduciendo muy lentamente actividades competenciales en el trabajo de las macrohabilidades, en el tratamiento de la gramática y en el de los contenidos comunes a las diferentes lenguas, hay todavía muchísimo recorrido por realizar.

6.6. Conclusiones del Análisis de la Fase 5

El análisis de la Fase 5 es el más amplio e interesante de este trabajo porque ha llevado a “comprobar si los resultados académicos de los alumnos que aprenden con un enfoque basado en tareas y en proyectos de lengua y mediante una programación fundamentada

en el Tratamiento integrado de lenguas mejoran respecto al aprendizaje de los mismos contenidos trabajados con métodos tradicionales”.

Para alcanzar este objetivo se elaboraron:

- tres unidades didácticas y una programación de contenidos comunes a dos géneros textuales, las cuales se experimentaron a lo largo de tres cursos con dos grupos que funcionaron como grupo muestra y control y que permitieron la comparación de resultados según la metodología de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado.
- Un análisis evolutivo de los resultados académicos del grupo participante en la investigación desde 1º a 3º de ESO.
- La descripción de la situación sociolingüística del grupo de investigación.
- Un análisis, lo más exhaustivo posible, de los resultados obtenidos de los grupos muestra y control en la experimentación con las unidades didácticas elaboradas por la autora de esta tesis doctoral.

Por tanto, en esta fase se pudo contestar a dos cuestiones:

- ¿Cómo enfocar el estudio de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como L2 en los centros de secundaria de Cataluña?

El Marco teórico ha permitido observar que, si se generaliza, se pueden establecer dos concepciones de la enseñanza de la gramática:

- la que viene marcada por el profesor que aborda el estudio del sistema lingüístico sin tener en cuenta sus funciones y que se basa, por tanto, en el estudio formal de la lengua. Consiste en un método de transmisión en el que el profesor o el manual formula la definición del concepto, se complementa con ejemplos paradigmáticos y se realizan ejercicios como aplicación de la teoría expuesta previamente.
- La que se basa en actividades de comprensión y producción de textos, de manera que se abordan las estructuras morfológicas, léxicas y sintácticas

necesarias para cumplir con las necesidades que plantean los géneros discursivos.

A lo largo del análisis de los libros de texto más usados según el profesorado que participó como muestra de nuestro estudio³¹, se ha podido comprobar que el enfoque que se da a la gramática en la enseñanza del español como L2 es el primero. Por tanto, se puede confirmar que aunque, a través de las pruebas de competencias, cursos de formación, evaluaciones internas, publicación de documentos orientativos y normativos, etc., el Departament d'Ensenyament intenta cambiar el enfoque de la enseñanza de la lengua, las actividades competenciales, en muchos casos, son aún meramente anecdóticas y se llevan a cabo para preparar al alumnado para la superación de las pruebas externas. Solamente algunos centros trabajan todo el currículum de lengua de forma competencial, buscando la mejora en el uso lingüístico en cualquier contexto.

En el capítulo 2.2. se ha demostrado que pocos centros (totalmente un 6% y parcialmente un 32%) trabajan en proyectos interdisciplinares en los que la lengua es el vehículo de comunicación de saberes e ideas y en los que el aprendizaje de esta surge de la reflexión a partir de la comprensión y la producción de textos reales.

En cambio, las unidades didácticas elaboradas para llevar a cabo la investigación³² se han fundamentando en la segunda concepción, o sea, en el aprendizaje de los contenidos lingüísticos en función del uso comunicativo – comprensión y expresión de textos-.

- ¿Existen diferencias significativas en la adquisición de la competencia comunicativa entre alumnos que aprenden con métodos distintos?

Mediante las unidades didácticas que se han presentado en este trabajo se ha pretendido comprobar si los resultados de enfocar el estudio de unos contenidos desde una perspectiva de transmisión de contenidos o desde una comunicativa son iguales o distintos.

³¹ Véase las conclusiones de la fase 3 (6.3)

³² Dichas unidades se muestran en el capítulo 4.

La investigación desarrollada en esta fase ha servido para verificar la primera de las hipótesis: “los alumnos mejoran su aprendizaje de la lengua tanto con el método tradicional como con el propuesto, pero su rendimiento es superior con el segundo”.

Durante el curso 2014-15, con los dos grupos de 2º de ESO que sirvieron como grupo de experimentación, se trabajaron los géneros textuales del mito y la leyenda en una unidad y la descripción topográfica en otra. Los dos grupos aprendieron los contenidos de cada unidad a partir de métodos distintos: mientras el grupo 1³³ abordó los mitos y las leyendas con un método de transmisión, el grupo 2 lo hizo con un material elaborado mediante el enfoque propuesto en este estudio (*Nuestros mitos, nuestras leyendas*). Con el texto descriptivo de lugares se intercambiaron las funciones del grupo de manera que el grupo 1 usó una unidad basada en tareas (*Mi lugar preferido*), mientras que el grupo 2 lo hizo con el método tradicional, para comprobar que si se daban mejores resultados mediante el planteamiento presentado era porque funcionaba el método, no por las características del grupo.

Después de la comparación de los resultados de las pruebas iniciales y de las finales de los dos grupos en cada unidad, se ha podido llegar a la conclusión de que es posible verificar que los resultados académicos de los alumnos que estudian lengua española como L2 con un enfoque basado en tareas comunicativas y un tratamiento integrado de lenguas son mejores que los que lo hacen con un método estructuralista o de transmisión. Los alumnos que siguieron la metodología propuesta en este trabajo de investigación mejoraron una media de 0,96 puntos en la primera unidad y de 0,91 puntos en la segunda, mientras que los que del grupo de control lo hicieron en 0,78 puntos en la primera unidad y 0,022 en la segunda. Cabe destacar que la mejora de la moda (puntuación de mejora más repetida), en el grupo muestra fue, en la primera unidad, de 2,25 puntos y 1 punto en la segunda, mientras que en el de control solamente fue de 1 punto en la primera y 0,25 en la segunda. Los datos demuestran, por tanto, que ambos grupos mejoraron sensiblemente con el método basado en tareas y el tratamiento integrado de lenguas.

³³ En este apartado los grupos no se denominan muestra y control porque, en las dos unidades didácticas, intercambiaron su papel. Así pues, se ha determinado denominarlos grupo 1 y grupo 2.

La segunda hipótesis, que indicaba que la mayor parte del alumnado mejora su rendimiento a lo largo de la ESO, se verifica también pues, en el capítulo 5.2., se realizó un análisis evolutivo de los resultados académicos de los alumnos que participaron en la investigación que demostró que la formación académica mejora los rendimientos académicos, ya que desde 1º hasta 3º de ESO la mejora en la asignatura de Lengua española ha aumentado 1 punto de media.

A través del análisis de los resultados académicos de estos alumnos en L1 y L2 desde 1º de ESO hasta 3º se llega a la conclusión de que, a pesar de que la situación de uso es muy distinta en L1 que en L2, los alumnos son capaces de transferir sus habilidades, estrategias y conocimientos de una lengua a otra, y obtener notas similares en las dos asignaturas, incluso aquellos alumnos que tienen como lengua materna una lengua extranjera y llevan años de escolarización de Cataluña. Por tanto, se puede considerar que el aprendizaje de lenguas basado en el Tratamiento integrado de lenguas favorece la transferencia de conocimientos de una lengua a otra e incrementa la competencia comunicativa del alumnado.

Contrariamente a lo que se hubiera supuesto, como se hizo con la hipótesis 3 (los resultados en lengua catalana son más altos que en lengua española porque la primera es su lengua materna y tienen escaso contacto con la segunda, a excepción de las clases de lengua española, debido a la situación sociolingüística), los resultados finales de las dos lenguas en los tres cursos analizados son prácticamente iguales, del mismo modo que la progresiva mejora de las notas, a pesar de que, como ya se ha mencionado, la situación sociolingüística del alumnado es plenamente catalanohablante y la lengua española solamente esté presente en los medios de comunicación y en las clases de la asignatura correspondiente. Por tanto, esta hipótesis queda rechazada.

Finalmente, la hipótesis 4, que formulaba que el grado de satisfacción de los alumnos es más alto con el método propuesto que con el tradicional, se comprobó tal afirmación a través de los cuestionarios que se pasaron a los alumnos de los grupos muestra después de cada unidad didáctica. En los tres

casos, estos manifestaron mayor motivación a la hora de aprender una lengua si lo hacen con una metodología más activa en la que el estudio del lenguaje esté orientado a realizar tareas en las que les vean una finalidad comunicativa y no únicamente la demostración de la adquisición de unos contenidos teóricos. Por tanto, una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje es fundamental. El profesor debe ser quien dirija un aprendizaje autónomo, compartido e interactivo, ya que se ha podido ratificar la hipótesis de que con los métodos tradicionales la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje de lenguas son bajos, como consecuencia de la repetición de contenidos un curso detrás de otro y en una lengua y otra, y por la escasa relación entre los textos trabajados en clase y los que encuentra en su entorno y de los cuales deberá ser receptor y/o emisor.

En cambio, la implicación del alumnado en las tareas lingüísticas que tengan una finalidad comunicativa hará que aumente su interés por el aprendizaje de los mecanismos de la propia lengua.

En el cuestionario que se pasó de forma anónima a los alumnos al acabar cada una de las unidades didácticas que se han presentado como ejemplo, se ha observado que los alumnos, mayoritariamente, consideran que han adquirido mejor los conocimientos trabajados sobre el género textual a través de la unidad elaborada con el nuevo enfoque que siguiendo la metodología del libro de texto. Manifiestan que la agrupación que prefieren en la realización de actividades es en pareja o en grupo. El tipo de actividades que más les motivan son las tareas finales, en las que deben producir un texto con finalidad comunicativa. Valoran muy positivamente el hecho de conocer los instrumentos y los criterios de evaluación con anterioridad. Todo ello favorece que les resulte más fácil el proceso de aprendizaje y se sientan más satisfechos durante el proceso y también de los resultados.

Así pues, aunque la diferencia de estos, de forma numérica, ya justifica, como se ha visto anteriormente, el cambio de una metodología tradicional a una más comunicativa, la mayor implicación y satisfacción de los alumnos en su aprendizaje lo secundan.

7. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La educación es una ciencia con ingredientes de arte. Es una ciencia que no tiene sentido sin una sociedad en la que desarrollarse y que evoluciona y se transforma gracias a los cambios sociales y a la creatividad e ingenio de quienes participan. Por tanto, es una ciencia viva en la que nunca los resultados de una investigación son cerrados. Materiales, currículums, metodologías... que pueden resultar útiles en una época o con un tipo de alumnado o en una situación de aprendizaje pueden no serlo en otros. Así pues, se hace imprescindible dejar las puertas abiertas a la búsqueda de nuevos caminos que nos conduzcan a la mejora, aunque la finalidad no sea encontrar una meta sino instalarse en el proceso continuo.

Uno de esos posibles caminos por los que continuar esta investigación sería analizar el material y recursos diferentes al libro de texto, ya que el profesorado consultado ha manifestado que utiliza otros materiales complementarios: ejercicios on line, páginas web, webquests, etc.

La observación no sistemática de estos recursos hace intuir que, a pesar de que se presentan con un soporte distinto a los de los libros de texto, la metodología que subyace en ellos es la misma que en los manuales. Un análisis riguroso de una muestra significativa de ellos podría demostrar en qué metodología de la enseñanza de la gramática se basan y realizar propuestas de adaptación de los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas a estos materiales.

Otro camino en el que habrá que aventurarse es el de la elaboración de una secuenciación estructurada y detallada de todos los contenidos (gramaticales, léxicos, pragmáticos, de estrategias, habilidades, etc.) más propicios a trabajar en relación con cada género textual y a cada curso, como se ha ejemplificado en el apartado 4.3. Es evidente que cada profesor debe adecuar los contenidos a las necesidades e intereses de sus alumnos, pero le resultará más fácil hacerlo si parte de una programación elaborada por gramáticos expertos en el tratamiento integrado de lenguas y buenos conocedores del currículum. Se trata de una tarea ardua y compleja que requerirá mucha reflexión y que deberá plantearse como documento abierto, orientador para el profesor que desee enfocar su enseñanza mediante tareas comunicativas e integrando y transfiriendo saberes de las diferentes lenguas del currículum.

A los pocos meses de acabar esta investigación, muchas editoriales presentaron nuevos manuales didácticos en papel y en formato digital, complementados con recursos en sus páginas web.

En los textos analizados en este trabajo se observó una creciente introducción de actividades con finalidades más comunicativas en las dimensiones de expresión y comprensión, aunque no en el aprendizaje de la gramática. También, en alguno de ellos, se empezaba a percibir un cierto cambio en la manera de enfrentarse a la evaluación buscando nuevos instrumentos.

Por tanto, sería interesante realizar de nuevo un análisis de los libros de texto publicados recientemente para determinar si esos cambios metodológicos se están afianzando también en los materiales didácticos o siguen siendo todavía un simple intento.

Del mismo modo, cabría partir, otra vez, del uso que hacen los profesores de este material, pues, como se ha dicho al inicio de este capítulo, el mundo de la educación no es estático sino que cambia constantemente de la mano de sus protagonistas: los alumnos, los profesores y la sociedad en la que viven.

A pesar de que la metodología que se ha propuesto en esta tesis doctoral nació en los años setenta del siglo XX, actualmente sigue ausente en la mayor parte de las clases de español como L2 de los centros de Secundaria de Cataluña. Se trata de un método concebido para la enseñanza de las lenguas extranjeras y aquí se ha pretendido adaptarlo a la Enseñanza Secundaria. Sin embargo, los expertos –así se constató en el Congreso sobre escritura que se celebró en abril de 2016 en la Seu d’Urgell, organizado por el Departament d’Ensenyament- consideran que es necesario seguir investigando sobre cuestiones como los mecanismos de aprendizaje de lenguas, los procesos en la elaboración de textos o la transferencia de conocimientos entre las lenguas adquiridas y las que se están aprendiendo.

El ámbito de la enseñanza, como se ha dicho al inicio del capítulo, no es una ciencia exacta y, como tal, nos *condena* y nos arrastra a la ilusión diaria de buscar nuevos métodos, nuevos materiales, nuevos recursos que entusiasmen a nuestros alumnos de manera que el aprendizaje de lenguas transforme positivamente la vida de nuestros estudiantes.

8. BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana*. Santiago de Chile Imprenta del Progreso.
- BERNÁRDEZ, E. (1994): “Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, pp. 6-14.
- BERNÁRDEZ, E. (1996): “La Lingüística y la Gramática en relación con la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”. *Teoría/Crítica*, 3, pp. 397-407.
- BIALYSTOK, E. (1986): “Factors in the Growth of Lingüistic Awareness”. *Developmental Psychology*, 24 (4): 560-567.
- BOSQUE, I., GALLEGU, A.J. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54/2, pp. 63-83, http://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf [consulta 14-11-2016]
- BRONCKART, J.P. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J. P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires / Madrid, Miño y Dávila.
- BRUNER, J.S. (1975): “Language as an instrument of thought”. En A. DAVIES (ed) *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann, pp. 66-88.
- CABERO, J.; DUARTE, A y ROMERO, R: “Los libros de texto y sus potenciales para el aprendizaje”. En <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/39.pdf> [consulta 7-7-2015].
- CALKINS, L. Mc. (1986): *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH. Heineman.
- CAMPS MUNDÓ, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona. Barcanova.
- CAMPS MUNDÓ, A. (1994a): “Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, pp. 7-20.

- CAMPS MUNDÓ, A. (1994b): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS MUNDÓ, A. (2000): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.
- CAMPS MUNDÓ, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.
- CAMPS MUNDÓ, A. (2010): “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en GARCÍA, M. y otros: *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, València: Universitat de Valencia, pp. 29-42.
- CAMPS, A.; FERRER, M. (eds.) (2000) *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- CAMPS, A. (coord.); GUASCH, O; MILLIAN, M; RIBAS, T (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- CAPMS PEMÁN, C. (2009): *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. San Sebastián: Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad del País Vasco. [tesis doctoral] en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=11613> [consulta: 26-10-2012]
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, Abril-Junio, pp. 56-61.
- CANTARERO, J.E. (2000). “Els llibres de text de Primària: motor del canvi o fre a la innovació? *Temps d'Educació*, 23, 1r semestre, p. 317-332.
- CÁRDENAS MARREO, B. (2006): *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. Granada, Universidad de Granada [tesis

- doctoral] en <http://libro.ugr.es/bitstream/10481/1374/1/16511736.pdf>. [consulta 22-1-2013]
- CARSON, J.E. 1990. "Reading and writing connections: toward a description for second language learners". En KROLL, B. (ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: C.U.P., pp. 88-101.
 - CASSANY, D. (1997): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
 - CASTELLÀ, J. M. (1992): "¿Qué gramática para la escuela?: Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, pp. 15-23.
 - CASTELLÀ, J.M. (1993): *De la frase al text. Un canvi de perspectiva en la visió del llenguatge*. Barcelona, Empúries.
 - Catalunya. Llei d'Educació de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, 16 de juliol de 2009, 56589-56681 en <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> [consulta: 15-10-2016]
 - Catalunya. Currículum de l'ESO. Àmbit lingüístic. Decret 187/2015, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, 25 d'agost de 2015, 1-305 en <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf> [consulta 15-10-2016]
 - Catalunya. *Document de desplegament de competències. Àmbit lingüístic*, 2015, en <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collections/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf> [consulta 15-10-2016].
 - CHAMORRO, M^a D. (2005): "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas", recurso en línea en <http://diggy.ruc.dk/bitstream/1800/8467/1/Artikel83.pdf>. [consulta 29-9-2016].
 - CINTAS, R (2000): "Actividades de enseñanza y libros de texto". *Investigación en la Escuela*, 40, pp. 97-106, en

- http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/40/R40_8.pdf, [consulta 23-3-2016]
- COLECTIVO JERIGONZA: FERNÁNDEZ CAMPOS, A; LÓPEZ VILLAMOR, C; MTZ. IZAKA, S; PÉREZ GÓMEZ, M.M; RUIZ PÉREZ, T. (1998): “Elección de un libro de texto. Cómo encontrar el más adecuado”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, pp. 99-108.
 - COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. (2002): *Pensar en lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
 - COTS, J.M.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E; IRÚN, M. y LLURDA, E. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
 - CUENCA, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de la llengua*. València: Tàndem.
 - CUENCA, M.J. (1994): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.
 - CUENCA, M.J; HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
 - CULIOLI, A. (1990): *Pour une Linguistique de l' Enonciation*, Paris: Ophrys.
 - CUMMINS, J. (1981). “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: California State University, pp. 3-49.
 - CUMMINS, J. (1983): “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, *Infancia y Aprendizaje*, Universidad de Alberta, Edmonton, 21, pp. 37-61.
 - CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ed. Morata.
 - DEL SALVADOR MATA, Francisco (1989): “Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática”, recurso on line en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20370/fundamentos_cientificos.pdf. [consulta: 2-10-2016].
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: Dades Ensenyament. Sistema educatiu. Edició curs 2011-12, en

- [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27av
alua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Indicadors_16.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27av
alua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Indicadors_16.pdf). [consulta: 8/2/2015].
- DURÁN, C. (2009): “Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática”, *Cuadernos de pedagogía*, (391), 67-71.
 - ELLIS, R. (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
 - ELLIS, R. (2006): “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes”. *Biblioteca*, 5, pp. 1- 63, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029, [consulta: 24-10-2016]
 - ELLIS, R. (1990): *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
 - España. Ley Orgánica 2/2006, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de mayo de 2006, 106, 17158-17207, en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [consulta 15-10-2016]
 - España. Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 9 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921, en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>. [consulta 15-10-2016].
 - ESTAIRE, S y ZANÓN, J (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, pp. 55-90.
 - ESTEVE, O (2002): “L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula”, recurso en línea en <http://llengua.gencat.cat/permalink/a0040af1-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>. [consulta 7-9-2016].
 - ESTEVE, O. (2007): “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?”, *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea*:

- Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servei de Publicacions de la Universitat de Mondragón, pp. 1-16.
- ESTEVE, O. (2009): “Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?”. *Perspectiva Escolar*, 337, setembre, p. 31-40.
 - FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
 - FONTICH, X (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE/Horsori.
 - FONTICH, X. (2010): *La construcción del saber metalingüístico*. [tesis doctoral] en http://gent.uab.cat/xavierfontich/sites/gent.uab.cat.xavierfontich/files/Fontich_2012_Gram-atica_final.pdf. [consulta: 5-9-2016].
 - FREEDAM, S.W.; KATZ, A.M. (1987): “Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference”, en MATSUHASHI, A. (ed): *Writing in Real Time*. Norwood: NJ Ablex, pp. 58-80.
 - GALAMBOS, S.J.; GOLDIN-MEADOW, S. (1990): “The effects of learning two languages on levels of linguistic awareness”. *Cognition*, 34, pp. 1-56.
 - GILABERT GUERRERO, Roger (2007): “L’aprenentatge de llengües mitjançant tasques pedagògiques” en *Llengua, Societat i Comunicació*, 5, en <http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero5/articles/Gilabert.pdf>. [consulta 23-3-2016].
 - GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
 - GÓMEZ, M. y Zanón, J. (1994): “La enseñanza del español mediante tareas”, recurso en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf [consulta 9-9-2016].
 - GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
 - GROSJEAN, F. (1989): “Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolingual In One Person”. *Brain and Language*, (36), 3-15.
 - GUASCH, O. (2001): *L’escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.

- GUASCH, O. (2009): “Marc general per al tractament integrat de les àrees de llengua”, *Jornades sobre el tractament integrat de les àrees de llengua a l’escolaritat obligatòria*, Bellaterra, 7, 8 i 9 de maig.
- GUASCH BOYÉ, O. (2010): *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona. Ed. Graó.
- GÜEMES ARTILES, R.M. (1994): *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula: Un estudio de casos*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna en <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/afilosofia/tesis%20ejemplos/cs15%20libro%20de%20texto.pdf> [consulta 15-7-2016].
- HAYES Y FLOWER, L. (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-30.
- HITA BARRENECHEA, G. (2001): *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*. Memoria de máster. Madrid. Universidad Antonio Nebrija. en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_12Hita.pdf?documentId=0901e72b80e412c3, [consulta 15-9-2016]
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1993): “Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras”, en http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_jimenez.pdf. [consulta: 5-10-2016]
- JIMENO, P. (1994): “Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2), 47-55.
- JONES, C.; TETROE, J. (1987): “Composing in a second Language”, en MATSUHAHI, A. (ed): *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood: NJ. Ablex, pp. 34-57.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Pergamon.

- LANDERO, L. (1999): “El gramático a palos”. *El País, Opinión*, 14 de diciembre, en http://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html [consulta 3-1-2017]
- LOMAS, C; OSORO, A. (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas*. Barcelona. Paidós.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2004). “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, pp. 15-32.
- LÓPEZ ARRUTXA, R., DE LA CABA, M^a A. (2004). “Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto”. *Revista española de Pedagogía*, año LXII, 227, pp. 103-120.
- LLOBERA, M. (coord.) (1990): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- MADRID, D. (2005): “La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera” en Martínez Dueñas, J.L.; Pérez Basanta, C; McLaren, N. y Quereda, L.: *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 519-530, en http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Edad%20en%20E-ALE%20F%20Serrano_.pdf [consulta 15-2- 2015].
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 15-10-2016].
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008): “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, pp. 29-41
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006). “El llibre de text en la societat de la informació”, *Perspectiva Escolar*, 302, pp. 2-12.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2007). “El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa?”, *Aula de innovación educativa*, (165), 12-14.
- MEDINA MORALES, L. P. (2002): “¿Para qué aprender gramática en la escuela. Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana”, en http://www.onomazein.net/Articulos/7/10_Medina.pdf. [consulta: 29-9-2016]
- MUNARRIZ, B. (1992): “Técnicas y métodos de Investigación cualitativa” en *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*, A Coruña, 23-24 abril 1991. A Coruña: Universidade da Coruña. En <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: 18-1-2017].
- NUÑEZ DELGADO, M^a P. (2013): “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística”, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306>. [consulta: 20-1-2013].
- NUSSBAUM, L. (eds.) (2002): *Pensar en lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida. Milenio.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, traducción de GONZÁLEZ DAVIES, M., Cambridge, colección Cambridge de Didáctica de Lenguas (1^a edición en español).
- ÑÚNEZ DELGADO, M^a P. (2002). “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística”. *RESLA*, 15, pp. 113-135, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306>. [consulta 23-3- 2016].
- OTAÑI, I.; GASPAR, M. P. (2002): “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”, en http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/gramatica_lectura_y_escritura.pdf [consulta 7-9-2016].
- OTAÑI, L. (2008): “Una gramática reflexiva contextualizada”. *Limen*, (8), en <http://studylib.es/doc/422209/una-gram%C3%A1tica-reflexiva-y-contextualizada>. [consulta: 7-10-2016].
- PÁEZ RODRÍGUEZ, M.C. (2011): “Los libros de texto de lengua castellana y la formación de docentes en Español en Colombia”. Corporación Universitaria

- Minuto de Dios. Facultad de Educación. Bogotá, en http://dspace.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/741/1/TLBEHLC_PaezRodriguezCaterine_2011.pdf [consulta 23-10-2012].
- PARCERISA, A. (1992): “La planificación de las actividades”. *Aula de Innovación Educativa I*: pp. 37-39 en <http://aula.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/la-planificacion-de-las-actividades-> [consulta: 28-7-2016].
 - PARCERISA ARAN, A. (2007). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
 - PASCUAL, V. (2006): “El tractament de les llengües en un model d’educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià”. València. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, colecció “Suports a l’ensenyament en valencià”, 15. En http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm [consulta 7-7-2016].
 - PEDRÓ, F. (2008): “El professorat de Catalunya. Diagnosi de la situació actual del professorat”, en http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Dossier_de_prensa_Professorat.pdf. [consulta 8-2-2015]
 - PEREIRA PÉREZ, Z. (2011): “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, Nº 1, pp. 15-29.
 - REBOLLEDO, M. (1998): “Enseñar gramática del español sin enseñar gramática. Van Patten y el concepto de “entrada gramatical” (input)”, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0320.pdf. [consulta 28-9-2016]
 - RIBAS SEIX, T. (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
 - Riestra, D. (2010): “¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas”. *Tercer Foro de lenguas*, en <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/011.pdf>. [consulta 28-9-2016]

- RIESTRA, D. (2010): “Problemas de la formación docente: revisar las gramáticas de las lenguas en los textos”, en García, Manuel i altres: *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, pp. 43-53.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 87-118.
- RUIZ, T. (2008): *El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta*. Barcelona. Revista Textos.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2007): “Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna”. *Filología y Lingüística* XXXIII, 1, pp. 167-190.
- SCHMIDT, RW. (1990): “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-158.
- van de POL, J., VOLMAN, M., & BEISHUIZEN, J. (2011). “Patterns of contingent teaching in teacherstudent interaction”. *Learning and Instruction* 21 (1), pp. 46-57.
- VILA, I; BOADA, H; SIGUAN, M. (1982): “Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares. Primeros datos de una investigación”. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, pp. 89-99.
- VILLALBA, F; HERNÁNDEZ, M^a T: “Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas”. *Cuadernos de Bitácora*. Revista del CRP. de Parla, 3, en http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf. [consulta 25-7-2016].
- WELLS, G. (1987) “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”. *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor-Aprendizaje / MEC, pp. 57-72.
- ZABALA, M.A. (1990). “Materiales curriculares”, en T. MAURI y otros (coords.) *El currículum en el centro educativo*, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Horsori (cuadernos de educación), pp. 125-167.

- ZAYAS, F. (1994): “La reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, pp. 65-72.
- ZAYAS, F; RODRÍGUEZ, C. (1992): “Composición escrita y contenidos gramaticales”. *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 13-16.



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI